



ULPGC
Universidad de
Las Palmas de
Gran Canaria

Facultad de
Traducción e Interpretación



Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Facultad de Traducción e Interpretación

Grado en Traducción
e Interpretación Inglés-Alemán

TRABAJO DE FIN DE GRADO

*Propuesta de actividades didácticas para la enseñanza a alumnos
angloparlantes de la alternancia modal en las oraciones de relativo en
español*

Curso académico 2022/2023

Eva Gloria Matías Vera

Tutora: Marina Díaz Peralta

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Grado tiene como objetivo primordial la elaboración de actividades didácticas dirigidas a la enseñanza de la alternancia modal en las oraciones de relativo a estudiantes cuya lengua materna sea el inglés y que se encuentren en una situación de inmersión lingüística en España. Se enfoca específicamente en un nivel intermedio del español, definido como nivel B1-B2 según el Instituto Cervantes. La estructura del trabajo se divide en dos secciones fundamentales. En primer lugar, en el marco teórico, se abordarán diferentes conceptos relacionados con el enfoque comunicativo y las dificultades específicas a las que los estudiantes anglófonos se enfrentan al estudiar el subjuntivo. Además, se hará una revisión de la teoría utilizada en las clases de ELE para la enseñanza de la alternancia modal en las oraciones de relativo y posteriormente propondremos una teoría alternativa que facilitará la comprensión de este aspecto.

En segundo lugar, para la creación de las actividades, se adoptará una perspectiva de docente inmerso en el contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera. Estas actividades didácticas comprenden diez ejercicios que presentan estructuras diversas, como pueden ser ejercicios de comprensión escrita o actividades que fomenten el debate, con el objetivo no solo de que los estudiantes adquieran este aspecto gramatical del español, sino también de que desarrollen habilidades adicionales, como el trabajo cooperativo. Para llevar a cabo esto, se ha empleado la plataforma en línea gratuita denominada Kahoot, a la cual los estudiantes deberán acceder mediante dispositivos móviles. Una vez finalizadas las actividades, los estudiantes deberán completar unas preguntas de autoevaluación para que puedan ser conscientes de su progreso y atender a las dificultades que han surgido durante las actividades.

Palabras claves: enseñanza de lenguas extranjeras, oración de relativo, modo verbal, enfoque comunicativo, alumnos angloparlantes

ABSTRACT

The main objective of this Final Degree Project is the elaboration of didactic activities aimed at teaching the alternation between indicative and subjunctive in relative clauses to students whose mother tongue is English and who are in a situation of linguistic immersion in Spain. It focuses specifically on an intermediate level of Spanish, defined as level B1-B2 according to the Instituto Cervantes. The structure of the paper is divided into two main sections. Firstly, in the theoretical framework, different concepts related to the communicative approach and the specific difficulties that English-speaking learners face when studying the subjunctive will be addressed. In addition, a review will be made of the theory used in Spanish as a Foreign Language classes for the teaching of the alternation between indicative and subjunctive in relative clauses and then we will propose an alternative theory that will facilitate the understanding of this aspect.

Secondly, for the creation of the activities, we will adopt the perspective of a teacher immersed in the context of teaching Spanish as a foreign language. These didactic activities comprise ten exercises that present a variety of structures, such as reading comprehension exercises or activities that encourage discussion, with the aim not only for students to acquire this grammatical aspect of Spanish, but also to develop additional skills, such as cooperative work. To do this, a free online platform called Kahoot has been used, which students must access via mobile devices. Once the activities have been completed, students are asked to complete self-assessment questions so that they can be aware of their progress and address any difficulties that have arisen during the activities.

Key words: foreign language teaching, relative clause, verb mood, communicative approach, English-speaking learners

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. MARCO TEÓRICO	2
2.1 Competencia gramatical y competencia comunicativa.....	2
2.2 Teorías del enfoque comunicativo	5
2.2.1 Papel del alumno en el enfoque comunicativo	6
2.2.2 Papel del profesor en el enfoque comunicativo.....	7
2.3 Enseñanza de la lengua basada en tareas	7
2.3.1 Papel del alumno en la enseñanza de la lengua basada en tareas	8
2.3.2 Papel del profesor en la enseñanza de la lengua basada en tareas.....	9
2.4 Enseñanza del modo español a alumnos cuya lengua materna es el inglés	9
2.5 Alternancia modal en el contexto de las oraciones de relativo	13
2.5.1 Inductores modales en las subordinadas relativas	16
3. PROPUESTA DE ACTIVIDADES DIDÁCTICAS	21
3.1 Introducción	21
3.2 Justificación	21
3.3 Características de los aprendientes	22
3.4 Metodología	22
3.5 Objetivos	24
3.6 Contenidos	25
3.7 Organización espacial y temporal.....	26
3.8 Recursos y materiales	27
3.9 Actividades	29
3.9.1 Autoevaluación.....	41
4. CONCLUSIONES.....	43
5. BIBLIOGRAFÍA.....	44

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Grado tiene como objetivo el diseño de unas actividades didácticas que contribuyan a paliar las dificultades que tienen los alumnos angloparlantes para incorporar a su competencia comunicativa un aspecto fundamental de la gramática española: la alternancia modal en las oraciones de relativo.

La selección de indicativo y subjuntivo en este contexto sintáctico es uno de los aspectos gramaticales más fascinantes que ofrece la lengua española. Sin embargo, su enseñanza implica una dificultad significativa para los docentes, ya que es una característica distintiva del español que no está presente en todos los idiomas. Por otra parte, los especialistas afirman que es común que algunos estudiantes extranjeros cometan errores al intentar construir oraciones en este modo verbal, puesto que tienden a extrapolar los conocimientos que tienen sobre el subjuntivo en su lengua materna. Este problema lo tienen, en particular, los estudiantes de habla inglesa, dado que en su lengua nativa el modo subjuntivo no es tan común como en español y presenta unos usos diferentes. Este hecho, junto con la falta de claridad en las reglas que rigen la alternancia modal en las oraciones de relativo españolas, dificulta enormemente su dominio de este aspecto gramatical.

De acuerdo con el objetivo de este Trabajo de Fin de Grado, llevaremos a cabo un proceso de documentación que proporcionará a nuestras actividades la fundamentación teórica y metodológica necesaria. Así, elaboraremos un marco nocional cuyo propósito es adentrarse en los aspectos inherentes a la enseñanza de lenguas extranjeras, exponer las teorías lingüísticas que respaldan el enfoque comunicativo y evaluar las disparidades que se presentan en el uso del subjuntivo entre el español y el inglés. Por ello, y como se verá, las actividades didácticas que propondremos se adaptarán a las particularidades de los alumnos y favorecerán el aprendizaje de la alternancia modal en el contexto de las oraciones de relativo españolas.

Por todo ello, la bibliografía seleccionada se enfoca, en primer lugar, en la revisión de algunos conceptos esenciales como los de competencia lingüística y competencia comunicativa, el enfoque comunicativo y la enseñanza de la lengua basada en tareas. Además, se examinará el rol desempeñado tanto por el profesor como por el alumno, de acuerdo con estos enfoques.

Posteriormente, se revisará cuáles son las principales dificultades a las que se enfrentan los alumnos angloparlantes al aprender esta estructura gramatical, con el objetivo de evaluar las necesidades particulares de este grupo. Para la creación de las actividades, se analizarán las contribuciones teóricas de la *Nueva gramática de la lengua española. Manual* (2010) en relación con la alternancia modal en las oraciones de relativo. A partir de esta base teórica, se desarrollarán y presentarán los inductores modales que serán empleados en la creación de nuestras actividades didácticas, para las cuales seguiremos fundamentalmente la teoría aportada por Pérez Saldanya (1999) en *la Gramática descriptiva de la lengua española*, la información extraída de la propuesta de Miyake (2008) y la descripción que hace Garita Hernández (2004) en su trabajo sobre la enseñanza de la oración de relativo a alumnos extranjeros.

Tras completar la etapa de documentación que da cuerpo al segundo capítulo de este Trabajo de Fin de Grado, desarrollaremos un conjunto de actividades didácticas diseñadas de acuerdo con las necesidades de nuestros destinatarios. En este tercer capítulo, para la creación de las actividades, estableceremos los objetivos específicos que pretendemos lograr, así como una estructura organizada de los contenidos abordados en ellas. Asimismo, identificaremos los recursos necesarios para implementar las tareas, incluyendo la selección de una plataforma digital adecuada para su ejecución.

Posteriormente, en el cuarto capítulo, se presentarán las conclusiones obtenidas a través del trabajo empírico realizado. Por último, en el quinto capítulo, se proporcionará una bibliografía completa que abarque las fuentes académicas y los recursos consultados durante la elaboración de este trabajo.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 COMPETENCIA GRAMATICAL Y COMPETENCIA COMUNICATIVA

Para poder desarrollar las actividades didácticas que constituyen el objetivo de este Trabajo de Fin de Grado, resulta imprescindible hacer una revisión de algunos conceptos esenciales en la enseñanza de una lengua extranjera.

En primer lugar, es necesario que incluyamos en nuestro marco teórico el concepto de competencia lingüística, acuñado por Chomsky, quien en *Aspects of the Theory of Syntax* (1965) le otorga un papel central en la teoría lingüística y lo asocia con el conocimiento que tiene de su lengua un oyente-hablante ideal:

La teoría lingüística se centra principalmente en el hablante-oyente ideal de una comunidad de habla completamente homogénea que conoce su lengua perfectamente y al que no le afectan condiciones irrelevantes a nivel gramatical como las limitaciones de memoria, las distracciones, los cambios de atención y de interés y los errores al aplicar su conocimiento de la lengua a la actuación real (Chomsky, 1965: 5).

De esta manera, Chomsky (1965) prioriza el estudio de la lengua través de abstracciones idealizadas e ignora lo que considera detalles irrelevantes de la actuación del hablante, cuya producción está influida por factores externos a la propia lengua (Canale y Swain, 1980:3). Como explican Canale y Swain (1980:3), la teoría de la competencia de Chomsky es semejante a la teoría de la gramática, pues se interesa por las reglas lingüísticas y por la corrección de las estructuras gramaticales, y deja de lado, entre otras cosas, su aceptabilidad, lo que constituye uno de los puntos esenciales de cualquier enfoque centrado en la actuación.

El concepto competencia lingüística generó cierta controversia, a la que Hymes (1972) contribuyó proponiendo un enfoque más amplio: el concepto de competencia comunicativa. Con esta noción, Hymes (1972) pretende incorporar a la competencia gramatical de Chomsky (1965) la competencia textual y la sociolingüística.

En el capítulo «On Communicative Competence», publicado en *Sociolinguistics. Selected Readings* (1972), Dell Hymes propone una visión de la competencia mucho más dinámica que incluye los factores socioculturales que son esenciales para la adquisición y el uso real de la lengua. Para Hymes (1972:15), la vida social produce efectos no solo en la actuación externa, sino también en la competencia interna del habla. Por esta razón, los factores sociales deben ser incorporados dentro de la concepción del fenómeno del lenguaje.

Así, para este autor (1972:15), el hablante tiene una conducta, su competencia comunicativa, detrás de la que subyacen varios sistemas de reglas —gramaticales, entre otras— que se manifiestan en su habilidad para producir mensajes adecuados de acuerdo con los factores sociales que rodean su producción.

De acuerdo con esto último, Hymes (1972:26-31) afirma que el estudio sobre una lengua debe incluir cuatro tipos de preguntas esenciales que aúnan la teoría lingüística con una teoría de la comunicación: si algo es formalmente posible y en qué grado; si algo es

factible en virtud de los medios de implementación asequibles y en qué grado; si algo es apropiado (adecuado, feliz, exitoso) en relación con el contexto en que se usa y evalúa y en qué grado; si algo es realmente ejecutable y en qué grado, y qué es lo que su ejecución implica. Podemos concluir, por tanto, que para Hymes la competencia comunicativa se estructura sobre la base de estos cuatro criterios, sobre la base del conocimiento que tiene el hablante de si un mensaje es, desde un punto de vista gramatical, formalmente posible; factible de acuerdo con factores psicológicos como las limitaciones impuestas por la memoria; apropiado según los factores contextuales que rodean la comunicación; y ejecutable.

Posteriormente, Canale y Swain en el artículo «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing» (1980) afirman que el concepto de la competencia comunicativa incluye cuatro dimensiones: la competencia gramatical, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica. Distinguen, además, estos autores (1980:6), entre la competencia comunicativa y la actuación comunicativa. Proponen también crear instrumentos docentes que se ocupen tanto de la competencia como de la actuación comunicativa, con el propósito de que se ponga en evidencia que los conocimientos que adquiere el alumnado funcionan en una situación real, en una lengua que no es la materna y que tienen, por tanto, unos fines comunicativos auténticos (Canale y Swain, 1980:6).

Cuando aborda el concepto competencia comunicativa, *El marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002)¹ distingue, a diferencia de la propuesta de Canale y Swain (1980), entre la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia pragmática. Según el MCER (2002:17), existen, por otra parte, ciertos componentes dentro de la competencia lingüística con los que se puede formular mensajes bien formados y dotados de significado. Estos serían la competencia léxica, la competencia gramatical, la competencia semántica, la competencia fonológica, la competencia ortográfica y la competencia ortoépica.

La competencia sociolingüística, por su parte, significa que el hablante posee el conocimiento y las facultades necesarias para hacer un uso satisfactorio de la lengua desde una perspectiva social; es decir, es capaz de hacer una selección correcta y adecuada de

¹ En adelante MCER

los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, de las normas de cortesía, de las expresiones populares del registro, del dialecto y del acento (MCER, 2002:116).

La competencia pragmática incluye todos los conocimientos que posee el usuario de una lengua acerca de cómo se elaboran los mensajes. Estos principios son: la competencia discursiva, cómo se organizan, se estructuran y se ordenan los mensajes; la competencia funcional, cómo se realizan las funciones comunicativas y la competencia organizativa, cómo se secuencian los mensajes según los esquemas de interacción y de transacción (MCER, 2002:120).

En el capítulo dedicado a la elaboración de actividades didácticas se comprobará la importancia que tienen los distintos conceptos de los que hemos tratado en este primer epígrafe.

2.2 TEORÍAS DEL ENFOQUE COMUNICATIVO

Hasta finales de los años sesenta del siglo pasado, la enseñanza en Europa de las lenguas extranjeras se basaba en los fundamentos teóricos y metodológicos de la lingüística estructuralista, que, como es de sobra sabido, no tiene en cuenta aspectos fundamentales que se ponen de manifiesto en el uso de la lengua como la creatividad o la singularidad y la influencia que ejercen los factores extralingüísticos que la rodean.

A partir de este momento, se estimó necesario crear un enfoque metodológico que fuera más allá de lograr que el aprendiente adquiriera el conocimiento de las estructuras gramaticales de la lengua extranjera (Richards y Rodgers, 2003:153). Surge así el enfoque comunicativo, considerado por algunos como un método integral de enseñanza que, de acuerdo con Littlewood (1998:16), aúna lo gramatical (forma) con lo nocio-funcional (significados y funciones), pues su objetivo es que el aprendiente logre la competencia comunicativa.

Fimocchiaro y Brumfit (1983:91-93), por su parte, señalan algunas de las características que diferencian el enfoque comunicativo y que suponen una ruptura con enfoques anteriores tan extendidos como el audiolingüístico: se centra en el significado del mensaje porque defiende que aprender una lengua no es solo aprender sus estructuras; parte, por tanto, de la premisa de que se deben presentar los distintos elementos de una lengua debidamente contextualizados; y aboga por el empleo de recursos didácticos como la traducción en los niveles más elementales.

Existe, por otra parte, una versión fuerte y una versión débil del enfoque comunicativo. Howatt (1984:279) argumenta que la versión débil acentúa la importancia de que los alumnos aprendan a usar la lengua extranjera con fines comunicativos. La versión fuerte asegura que la lengua se adquiere a través de la comunicación y que lo importante no es la asimilación de un conocimiento que ya existe sino cómo se desarrolla ese propio sistema lingüístico. Refiriéndose concretamente a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, Howatt (1984:279) explica que «Si la primera versión podría describirse como “aprender a usar inglés”, la segunda implica “usar el inglés para aprenderlo”».

Cualquiera que sea la versión adoptada, los objetivos perseguidos por el enfoque comunicativo a la hora de enseñar una lengua se ordenan, explica Piepho (1981:8), de acuerdo con los siguientes niveles:

1. Un nivel de integración y otro de contenido (la lengua como medio de expresión).
2. Un nivel instrumental y lingüístico (la lengua como sistema semiótico y objetivo de aprendizaje).
3. Un nivel afectivo de relaciones personales y de conducta (la lengua como medio para expresar valores y opiniones sobre uno mismo y sobre los demás).
4. Un nivel de necesidades individuales de aprendizaje (intervención en el aprendizaje a partir del análisis de errores).
5. Un nivel educativo general con objetivos extralingüísticos (el aprendizaje de la lengua dentro del currículo escolar).

2.2.1 Papel del alumno en el enfoque comunicativo

El alumno tiene una función diferente del papel que desempeñaba en las clases de lenguas extranjeras en las que se aplicaban enfoques anteriores. Breen y Candlin (1980:110) aportan información sobre estos roles. Los alumnos ejercen un papel como negociador, entre su propósito de aprendizaje y el rendimiento de la clase. Éste dialoga con su grupo de clase y trabaja para que los resultados en las actividades conjuntas sean positivos.

Existen, sin duda, alumnos que están acostumbrados a un tipo de aprendizaje más individual y una de las características del enfoque comunicativo es su carácter cooperativo. Como consecuencia de esta falta de hábito el alumno suele frustrarse por los

resultados. Es por esto por lo que el profesor debe lograr que estos alumnos comprendan que el fracaso en la comunicación es, en este enfoque, una responsabilidad grupal y no de cada hablante. Del mismo modo, el alumno también debe ser consciente de que el éxito en la comunicación no es un mérito individual, sino que funciona con la contribución de cada individuo (Richards y Rodgers, 2003:166).

2.2.2 Papel del profesor en el enfoque comunicativo

El papel del profesor dependerá de la versión adoptada. Según Breen y Candlin (1980:99), el profesor tiene dos papeles fundamentales: el primero es facilitar la comunicación entre todos los participantes de la clase y facilitar la cooperación entre ellos con las distintas actividades y textos que les propone. El segundo es intervenir como participante independiente dentro del grupo de enseñanza-aprendizaje. El profesor debe contribuir al aula con los conocimientos que va adquiriendo en su trayectoria profesional y compartirlos con los alumnos; también debe hacer partícipes a sus alumnos de sus habilidades y experiencias sobre la naturaleza del aprendizaje y de sus capacidades organizativas.

Según Littlewood (1998:22), el profesor diseña actividades de clase que implican la interacción y la negociación de información. Este autor divide las actividades relacionadas con la enseñanza comunicativa de la lengua en dos tipos: «actividades de comunicación funcional» y «actividades de interacción social». Dentro de las actividades de comunicación funcional se incluyen tareas como la comparación de imágenes para resaltar sus similitudes y diferencias; la comunicación entre dos alumnos separados por una pantalla que han de resolver un problema a partir de cierta información compartida. Por otra parte, las actividades de interacción social incluyen sesiones de conversación y discusión, creación de diálogos e improvisaciones, representaciones y debates.

2.3 ENSEÑANZA DE LA LENGUA BASADA EN TAREAS

La enseñanza de la lengua basada en tareas (ELBT) es un enfoque didáctico cuya base es el uso de tareas como unidad fundamental de planificación e instrucción en la enseñanza de idiomas. Alguno de sus partidarios la introducen como un desarrollo lógico de la enseñanza comunicativa de la lengua, (Richards y Rodgers, 2003:220).

El objetivo de la ELBT es impulsar el aprendizaje del alumno mediante el uso real de la lengua dentro del aula y no solo mediante el empleo de unidades didácticas en sus distintos niveles de descripción. Por otra parte, la ELBT distingue entre los contenidos necesarios para la comunicación y los procesos de comunicación. Según estos últimos, la clave del éxito en la comunicación no funciona solo con la codificación o descodificación de mensajes basados en el conocimiento de las reglas de una lengua, sino que necesita la adecuada interpretación del sentido de los mensajes que se transmiten teniendo en cuenta el interlocutor y el contexto del mensaje. Además de esto, la ELBT postula que la capacidad de uso de la lengua se desarrolla necesariamente mediante el ejercicio de ese uso (CVC, 2023).

Según el Centro Virtual Cervantes (2023), la enseñanza de la lengua basada en tareas sigue una serie de procedimientos de trabajo que se clasifican así: la fase de programación y la fase de secuenciación de actividades.

En la fase de programación se invierte el proceso de aprendizaje que se llevaba a cabo con otros enfoques y que consistía en realizar primero un análisis de la lengua. En esta fase, sin renegar de la utilidad de estos procedimientos, se opta por crear actividades que los alumnos deben completar comunicándose en la lengua que están aprendiendo. De esta manera, tanto profesor como alumno descubren mediante los distintos niveles de descripción de la lengua cual será el objeto de aprendizaje.

En la fase de realización de las actividades, las tareas asignadas a los alumnos tienen el propósito de que estos aprendan la lengua extranjera usándola de la misma manera que sucede en el aprendizaje natural.

En los modelos actuales acerca de los objetivos que tienen tanto alumnos como profesores podemos encontrar algunas similitudes con las funciones generales en la enseñanza comunicativa de la lengua, aunque también existen propuestas en las que se prioriza la realización de tareas como actividad esencial del aprendizaje.

2.3.1 Papel del alumno en la enseñanza de la lengua basada en tareas

Como alumno, éste debe ser consciente de que debe haber una adaptación a las tareas ya que muchas de ellas se harán en parejas o por grupos pequeños. En la ELBT no se utilizan las tareas por sí mismas, sino como medio para facilitar el aprendizaje. Por ello, muchas necesitaran que los alumnos hagan sus propias interpretaciones de los mensajes sin tener

un conocimiento completo de los recursos lingüísticos. Incluso, muchos investigadores afirman que esta es la finalidad de las tareas, que los alumnos hagan inferencias a partir de sus conocimientos previos (Richards y Rodgers, 2003:231).

2.3.2 Papel del profesor en la enseñanza de la lengua basada en tareas

Una función primordial es la de seleccionar, adaptar o crear tareas para luego ordenarlas según una secuencia instructiva que dependa de las necesidades y del nivel de destreza lingüística del alumno. La visión actual de este enfoque es que, para que los alumnos aprendan la lengua mediante tareas, deben atender y prestar atención a las características de la lengua que usan y oyen. Es lo que se denomina como *atención a la forma*. Por ello, los profesores deberían emplear distintas técnicas para centrar su atención a la forma mediante exploración de tests o uso de materiales con partes destacadas (Richards y Rodgers, 2003:232).

Los materiales de enseñanza en la ELBT funcionan como pilar porque de estos depende que haya tareas adecuadas y variadas en el aula. Los materiales que se pueden utilizar son infinitos y no tienen otra frontera que la imaginación del diseñador de las tareas. En nuestro caso, utilizaremos una plataforma digital interactiva en donde los alumnos deben realizar ciertas actividades a través de la aplicación.

2.4 ENSEÑANZA DEL MODO ESPAÑOL A ALUMNOS CUYA LENGUA MATERNA ES EL INGLÉS

El español se caracteriza por ser un lenguaje rico, variado y complejo, sobre todo en algunos aspectos como la gramática y el vocabulario. Existen algunos elementos en nuestra lengua cuyo aprendizaje resulta para un anglófono una ardua tarea y que requieren por parte del profesor una mayor dedicación. Este es el caso del modo subjuntivo, que presenta unas características diferentes en inglés, la lengua materna de los estudiantes para los que diseñaremos nuestras actividades didácticas.

Antes de explicar las dificultades que encuentran los alumnos angloparlantes al aprender el subjuntivo en español, es necesario hacer una breve exposición sobre las peculiaridades del subjuntivo en inglés para que nos sirva de contexto y podamos ver cuáles son los obstáculos a los que se enfrentan los estudiantes de ELE.

En inglés hay tres modos verbales, el indicativo, el subjuntivo y el imperativo. Según Depraetere y Reed (2006), el subjuntivo «creates an intentional domain in the sense that there is reference to a state of affairs that is the case in a posible world, but the speaker does not assert that the state of affairs holds (or held, or will held) in the actual world». Es decir, con el subjuntivo el hablante se refiere a un estado de cosas posible, sin comprometerse con su existencia en el mundo real.

De acuerdo con Rodríguez-Navarro (1990:84), en inglés encontramos dos formas de subjuntivo: la forma de presente o *present subjunctive* y la de pasado *past subjunctive*. Los términos *present subjunctive* y *past subjunctive* no deben entenderse como una referencia temporal de las formas en cuestión. El presente de subjuntivo puede estar incrustado en una cláusula con referencia temporal de presente, pasado o futuro. A su vez, el *past subjunctive* se refiere siempre a una situación hipotética o a una situación contrafáctica. Estas situaciones pueden situarse también en el presente, el pasado o el futuro (Depraetere y Reed, 2006: 270).

El *present subjunctive* se constituye con la forma básica del verbo, que permanece invariable y se utiliza para expresar modalidad, la actitud sobre lo que se está diciendo; también se emplea con la intención de manifestar una petición, un deseo. Como podemos ver en la siguiente tabla, la forma del *present subjunctive* es igual en todas las personas (British Council, 2023).

	INDICATIVO	SUBJUNTIVO
I	AM	BE
YOU	ARE	BE
HE/SHE/IT	IS	BE
WE	ARE	BE
YOU (PLURAL)	ARE	BE
THEY	ARE	BE

Los angloparlantes no son conscientes en la mayoría de las ocasiones que están expresándose mediante el subjuntivo y muchos no saben identificarlo, ya que su forma coincide con la del indicativo:

- Indicativo: *You try hard* (Te esfuerzas mucho)².
- Subjuntivo: *It's important that you try hard* (Es importante que te esfuerces mucho).

En este tipo de expresiones, la forma del presente de indicativo y la del subjuntivo son exactamente iguales y la diferencia entre estos modos solo se puede apreciar cuando se utiliza la tercera persona del singular:

- Indicativo: *He tries hard* (Se esfuerza mucho).
- Subjuntivo: *It's important that he try hard* (Es importante que se esfuerce mucho).

Dentro del *present subjunctive*, hay que hacer una distinción entre el *mandative subjunctive* y el *formulaic subjunctive*. El uso del *mandative subjunctive* se manifiesta en oraciones subordinadas que comienzan con *that* y que dependen de verbos como *insist*, *demand* y *propose*, entre otros. También podemos encontrar este tipo de subjuntivo con la conjunción correlativa *whether* o con la conjunción *if*. Con respecto al *formulaic subjunctive*, podemos decir que se encuentra en expresiones idiomáticas como por ejemplo *God bless you* o *God save the Queen* (Rodríguez-Navarro 1990:82). Es posible sustituir el subjuntivo por la construcción *should* + infinitivo, pero esta sustitución conlleva el uso de un registro más informal (Depraetere y Reed, 2006: 271).

La forma de pasado en subjuntivo, *el past subjunctive*, también denominado *were-subjunctive* comparte las mismas conjugaciones que el indicativo de pasado. La diferencia entre estos dos modos se encuentra en la 1.^a y 3.^a persona de singular (Depraetere y Reed, 2006: 270).

	INDICATIVO	SUBJUNTIVO
I	WAS	WERE
YOU	WERE	WERE
HE/SHE/IT	WAS	WERE
WE	WERE	WERE

² Las tablas y los ejemplos utilizados en este epígrafe pertenecen a *British Council* (2023). Disponible en: <https://www.britishcouncil.es/blog/subjuntivo-ingles>

YOU (PLURAL)	WERE	WERE
THEY	WERE	WERE

El subjuntivo de pasado se manifiesta principalmente en las cláusulas condicionales hipotéticas y contrafácticas con las conjunciones *if, as if, as though, though* entre otros, así como después del verbo *wish* (Depraetere y Reed, 2006: 271).

- *If I were younger, I would move abroad* (Si yo fuera más joven, me iría a vivir al extranjero).
- *If she were more generous, she would be more popular* (Si fuera más generosa sería más popular).

A continuación, daremos algunas respuestas a la pregunta en la que se centra nuestro epígrafe, ¿por qué es tan difícil para un alumno angloparlante aprender el subjuntivo en español?

Como explica Baralo (2000:97), los profesores de ELE que se enfrentan al desafío del modo subjuntivo buscan en las gramáticas una explicación que pueda abarcar todos sus usos, examinando alguna noción clara que funcione como un principio organizador. Sin ningún éxito todavía. En la mayoría de las gramáticas se encuentran listas de usos y ejemplos de oraciones con el verbo en subjuntivo, comúnmente clasificadas según criterios sintácticos, morfológicos y semánticos

Por otra parte, el uso del modo subjuntivo es una característica distintiva del español y no está presente en todos los idiomas. Además, es un área en la que no hay reglas claras que indiquen en qué contextos se debe o puede utilizar. Si un aprendiz de español como lengua extranjera intenta extrapolar sus conocimientos de la lengua materna a la lengua objeto, es probable que no logre construir correctamente las oraciones cuando se requiera el uso del subjuntivo, especialmente si su lengua no tiene esta alternancia. El aprendiz, dice Baralo (2000:103), se ve en la necesidad de desarrollar una representación mental autónoma y organizada de forma independiente a su lengua materna; y, para ello, se basará en lo que es más común y universal entre los idiomas.

No obstante, en inglés sí que existe, como acabamos de ver, esta alternancia entre el indicativo y el subjuntivo; pero funciona de distinta manera y es que, debido a que el

español tiene un modo verbal más flexivo, el uso del subjuntivo es más variado lo que a sus formas y aplicaciones se refiere. Sin embargo, esta ventaja puede convertirse en una desventaja para los hablantes de inglés que están aprendiendo español, ya que el rango de posibilidades al utilizar el subjuntivo es mucho más amplio. A pesar de que algunos usos del subjuntivo en español se han perdido, la mayoría continúan siendo empleados en el lenguaje cotidiano, lo que hace que este aspecto gramatical sea esencial para la habilidad comunicativa del estudiante (Mapelli, 2017 :38).

Rodríguez-Navarro (1991:159) argumenta, en este sentido, que el subjuntivo en inglés es una opción disponible para el hablante, pero es mínima y tiene un alcance limitado, ya que se restringe a ciertos contextos y elementos léxicos. El autor indica que más del 75% de todas las formas de subjuntivo encontradas se hallan en ejemplos en los que en la oración principal aparece uno de estos seis verbos: *demand, insist, propose, recommend, require y suggest*.

Rodríguez-Navarro (1991:158) reconoce en su estudio otra diferencia que se debe tener en cuenta cuando se enseña español a hablantes anglófonos: el inglés americano utiliza más la forma subjuntiva que el inglés británico. Es decir, que ya no solo hablamos de contextos diferentes de uso, sino también de que el subjuntivo en inglés puede tener, a su vez, una aceptación diferente dependiendo de la comunidad lingüística en la que el hablante se encuentra, el dialecto, e incluso idiolecto.

El autor concluye comentando que, por lo que parece, ciertas palabras utilizadas en construcciones específicas y dentro de contextos determinados son las que favorecen el uso del subjuntivo en inglés, lo que lo relaciona más con cuestiones léxicas que sintácticas. Además, el uso del subjuntivo no representa más del 8% en todos los ejemplos que el autor ha manejado en su obra, un porcentaje bastante bajo. Esta falta de operatividad del subjuntivo en inglés, explica Mapelli (2017:39), no beneficia la economía de los hablantes que no tienen los recursos para expresar la distinción semántica entre un hecho real y un hecho potencial contrastándolo con el indicativo.

2.5 ALTERNANCIA MODAL EN EL CONTEXTO DE LAS ORACIONES DE RELATIVO

Una vez explicadas algunas de las dificultades a las que se enfrentan nuestros alumnos angloparlantes, es necesario para comenzar este nuevo epígrafe repasar ciertos términos

básicos que condicionarán la alternancia modal de las oraciones de relativo, que explicaremos más adelante.

Según la *Nueva gramática de la lengua española. Manual* (2010:846), se clasifican como oraciones subordinadas de relativo las encabezadas o bien por un pronombre, adverbio o determinante relativo, o bien por determinados grupos sintácticos.

Existen dos variantes de las oraciones subordinadas de relativo, las cuales dependen de la manera en que la oración cumple su función modificadora. Por un lado, está la oración relativa específica o restrictiva; y, por otro, la oración relativa explicativa también denominada apositiva o incidental. Las relativas especificativas son modificadores que precisan la denotación del grupo nominal del que forman parte, mientras que las explicativas son modificadores que se agregan a modo de incisos y son menos dependientes de su antecedente que las primeras. Por ello, se pueden omitir a menudo sin que resulten afectadas las condiciones de verdad del resto del enunciado. La utilización del modo subjuntivo en las oraciones de relativo especificativas o restrictivas está sujeta a la alternancia. En cambio, las oraciones explicativas o apositivas no forman parte del grupo nominal y, por lo tanto, se construyen en indicativo, a no ser que, como explica la RAE (2010:845), en su composición esté presente algún elemento que actúe como inductor del subjuntivo.

A pesar de que se trata de una cuestión compleja de entender y de sistematizar, lo cierto es que las distintas gramáticas han prestado una menor atención a la alternancia modal en las oraciones de relativo que la que le han dedicado al contexto de las oraciones subordinadas sustantivas (Pérez Saldanya, 1999: 3253).

Las razones de esta relativa falta de atención radican en una serie de factores diferentes. Tanto en los estudios tradicionales como en los estructuralistas, puede deberse a que el modo en las construcciones relativas no responde a reglas sintácticas tan evidentes como las que rigen la alternancia en el caso de las oraciones sustantivas.

De hecho, la elección modal en la mayoría de las oraciones sustantivas se puede delimitar sintácticamente a partir de la relación establecida entre el predicado rector y el argumento regido. Mientras que, en las oraciones relativas, las relaciones son mucho más complicadas. Todo esto hace que Pérez Saldanya, (1999: 3255) afirme que existen tres motivos por los que, probablemente, la distinción modal en las oraciones de relativo cause un mayor problema al alumno:

[...] primero, porque estas oraciones no son normalmente argumentos de ningún predicado; segundo, porque en la mayoría de contextos sintácticos en los que aparece el subjuntivo puede utilizarse también el indicativo; finalmente, porque en algunos de estos contextos la alternancia modal no introduce diferencias claras de significado ni modifica el valor de verdad de la oración.

La RAE (2010: 482-487), por su parte, aborda las dificultades de la selección modal en el contexto de las oraciones de relativo especificativas desde una perspectiva fundamentalmente semántica. Por ello, comienza haciendo una distinción en la manera en que el modo verbal seleccionado por el hablante influye en la interpretación del grupo nominal —definido o indefinido, dependiendo del determinante que lo encabeza— antecedente de la oración de relativo. Así, el uso del modo indicativo favorece la interpretación específica, mientras que el modo subjuntivo indica una interpretación inespecífica. Como consecuencia de esa diferencia, la alternancia modal es plenamente significativa.

De este modo, explica la RAE (2010:482), la referencia específica de un grupo nominal sea definido o indefinido, está asociada con la capacidad de identificar su referente; es decir, con el conocimiento que tiene el hablante de la persona o de las cosas designadas por el grupo nominal antecedente (*Quiero un manual que me sirve /quiero un manual que me sirva; Veré la película que están dando ahora / Veré la película que estén dando ahora*). Por otra parte, los grupos nominales que se construyen sin determinante ni cuantificador —esto es, los grupos nominales escuetos— se consideran inespecíficos y, por lo tanto, provocan el uso del subjuntivo en las oraciones de relativo especificativa (*No hay excusa que valga*); sobre todo, cuando el grupo nominal escueto está en singular (RAE 2010: 483).

Por otro lado, los grupos nominales de interpretación genérica, que denotan a un conjunto de personas o cosas, pueden inducir al uso tanto del indicativo como con el subjuntivo en las oraciones de relativo especificativas. Cuando se emplea el subjuntivo en la oración de relativo, dice la RAE (2010:483), se transmite un significado de inespecificidad en la descripción del grupo nominal, lo que implica que se están describiendo propiedades o condiciones virtuales de las personas o cosas mencionadas (*Todo aquel que ha practicado la gramática / Todo aquel que haya practicado la gramática*).

Por último, los grupos nominales indefinidos también pueden tener una interpretación genérica. En estos casos, si el grupo nominal está modificado por una oración de relativo, se espera que se use el subjuntivo (*No podemos votar a un político que no crea en el diálogo social*). Sin embargo, a veces se registra el uso del indicativo, incluso en grupos encabezados por *cualquiera*, que normalmente rechaza este modo en contextos no genéricos (*Me quedé encantada, como cualquiera que va a esa ciudad / Me quedé encantada, como cualquiera que vaya a esa ciudad*). Además, aunque los grupos nominales encabezados por indefinidos negativos suelen utilizar el subjuntivo, en contextos genéricos también es posible utilizar el indicativo (*Ninguna persona que ha dejado su país / Ninguna persona que haya dejado su país*).

2.5.1 Inductores modales en las subordinadas relativas

Aparte del significado semántico del grupo nominal antecedente, la RAE (2010:487) intenta aclarar las condiciones en que se produce la alternancia modal en el contexto de las oraciones de relativo de acuerdo con la existencia en la oración principal de distintos tipos de inductores ‘Elemento gramatical que induce o legitima la aparición de otro’ (DLE 2023).

Así, dice la RAE (2010:484), los contextos virtuales, prospectivos, irreales o, en general, modales son los que provocan el uso del subjuntivo en las oraciones de relativo. Por ejemplo, el verbo *buscar* induce el uso del subjuntivo en la oración. Como podemos ver en el ejemplo *Busco un rotulador que me sirva* si se cambiara *buscar* por *tener*, la oración sería incorrecta: **Tengo un bolígrafo que me sirva*. Estos mismos contextos también propician la interpretación inespecífica que normalmente se asocia con el uso del subjuntivo en las oraciones de relativo.

Por otra parte, el verbo *buscar* pertenece a los predicados denominados *intensionales*, que se caracterizan por crear los contextos llamados opacos. Los contextos opacos tienen la capacidad de dejar en suspenso la referencia de los grupos nominales. Pertenecen al grupo de *buscar* otros muchos predicados de naturaleza prospectiva, como *demandar*, *desear*, *necesitar*, *pedir*, *perseguir*, *preferir*, *pretender*, *proponerse*, *querer*, *requerir*, *solicitar*; los sustantivos y adjetivos que se relacionan morfológica y semánticamente con estos verbos (*necesidad*, *preferible*...); las locuciones que expresan significados parecidos, como *en demanda de*, y también la preposición *para*. Estos elementos crean un contexto

que propicia una interpretación inespecífica del grupo nominal y, por lo tanto, inducen el uso del subjuntivo.

El verbo *depender* , por su parte, es otra de las unidades que suelen inducir el uso del subjuntivo en las subordinadas relativas cuando el grupo nominal antecedente tiene un valor interrogativo encubierto (*Todo depende del esfuerzo que hayas hecho para entender estos contenidos*).

Del mismo modo, el grupo nominal que funciona como término de la preposición *según* promoverá la selección del subjuntivo si es posible inferir este valor interrogativo (*La ULPGC recibirá una subvención según el rendimiento que tengan sus alumnos*). De acuerdo con la RAE (2010: 485), también funcionan como inductores del subjuntivo en las oraciones de relativo especificativas el futuro y el condicional (*En el Registro le entregarán los formularios que deba rellenar / En el Registro le entregarán los formularios que debe rellenar*). Esta posibilidad de seleccionar el subjuntivo para la relativa la generan también ciertos verbos de significación prospectiva asociados con la idea de consecución o límite, como *conseguir* , *lograr* o *llegar a* , entre otros (*Logró encontrar una gramática que le resultara útil*). Además, algunos auxiliares modales en las perífrasis verbales, como *deber* , *poder* y *tener que* , también pueden inducir el uso del subjuntivo en las oraciones de relativo (*Esta alumna debe ser la que represente a nuestro Departamento*).

La negación, los indefinidos negativos y los predicados que expresan negación u oposición también pueden inducir el uso del subjuntivo en las oraciones de relativo, al igual que ciertas preposiciones y locuciones preposicionales que transmiten estos mismos significados (RAE 2010:485). Por ejemplo, en la oración *No conozco a nadie que hable japonés* , el verbo *hablar* se encuentra en subjuntivo debido a la negación implícita en el indefinido negativo *nadie* .

Las expresiones comparativas, especialmente de igualdad, pueden inducir el subjuntivo en las oraciones de relativo, como en el ejemplo *Busco a alguien que sea tan trabajador como yo* . Lo mismo ocurre con los verbos *parecer* y *semejar* , que pueden inducir el subjuntivo (*Buscaba a alguien que pareciera tan desenfadado como ella*). Como en otros casos, el indicativo es posible si se quiere hacer referencia a seres particulares. Además, las expresiones superlativas también pueden inducir el subjuntivo en las oraciones de relativo, especialmente en la lengua literaria, como en el ejemplo *Esta es la catedral más*

bonita que haya visto en Europa, mientras que en la conversación informal suele predominar el uso del indicativo (*Esta es la mejor arepa que yo he probado*).

Por otra parte, dice la RAE (2010:486), en los contextos definidos el uso del subjuntivo en las oraciones de relativo es menos común que en los indefinidos (*No encontré un/el conjunto que me quedara bien*). Sin embargo, en ciertos casos, como en las oraciones de relativo prospectivas o genéricas, el subjuntivo puede ser más adecuado incluso con grupos nominales definidos (*Le daré todo el dinero que quiera*).

Por último, en ocasiones, el subjuntivo en una oración de relativo puede ser inducido por otro subjuntivo presente en la misma oración o en una oración anterior, incluso si no hay un inductor propio contiguo a él. Esto se conoce como inducción mediata o a distancia. Por ejemplo, en *escogerán a una persona que hable lenguas que ellos desconozcan* (en alternancia con el indicativo, que no requiere inductor), el modo de *desconozcan* está inducido por el de *hable*, que a su vez lo está por el futuro *escogerán* (RAE 2010:486).

Como podemos apreciar, en su *Manual*, la RAE explica la alternancia modal en el contexto de las oraciones de relativo a partir de una casuística elaborada sobre criterios semánticos que hacen muy complicada la enseñanza de este fenómeno gramatical. Esta es una de las razones por las que otros análisis se han desarrollado sobre el concepto *especificidad*. Así, Miyake (2008:1) afirma que la selección del modo en el caso de las oraciones de relativo depende del valor específico o inespecífico del antecedente del sintagma nominal, o del juicio del hablante sobre la existencia del objeto.

Porque el concepto de especificidad resulta válido solo en el contexto de las oraciones de relativo, y no se aplica en las construcciones sustantivas y adverbiales, algunos gramáticos han adoptado la noción de aserción o aseveración de Terrell y Hooper (1974:484). Así, explican estos autores, el indicativo es el modo de la aserción, de la aseveración; mientras que el modo subjuntivo implica la no aserción, la mera presuposición de que lo expresado por la oración subordinada es real.

En esta línea, Pérez Saldanya (1999: 3258) y Miyake (2008: 4) señalan que, en las oraciones relativas, el subjuntivo es el modo no-assertivo y que, por tanto, no afirma la existencia del referente de la oración; por el contrario, dice estos autores, el indicativo sí afirma su existencia, con lo que le otorga un carácter assertivo al contenido. De este modo, en un ejemplo como *Quiero un coche que tenga cuatro puertas*, el subjuntivo señala la

inseguridad del hablante, su intención de no aseverar la existencia de lo denotado por el grupo nominal al que pertenece la oración de relativo especificativa. Con el uso del subjuntivo, el receptor deduce que lo significado por el grupo nominal es una condición que deben juzgar los participantes en la situación comunicativa. Por tanto, para Pérez Saldanya (1999) y Miyake (2008), el uso del subjuntivo es una posibilidad en el contexto de las oraciones relativas, siempre y cuando el hablante juzgue solamente la veracidad del SN, con la que no se compromete.

Resulta, en este sentido, de gran interés las conclusiones a las que llega Miyake (2008:4) tras su análisis de las oraciones de relativo presentes en el *Corpus de referencia del español actual* (CREA) y a la vista de una encuesta que lleva a cabo entre hablantes nativos de español. En esta encuesta, el autor presenta a sus informantes ejemplos como el siguiente, que fue extraído del CREA:

La policía de Arizona buscaba ayer a dos de los cinco cazarrecompensas que el domingo {a. asaltaron / b. asaltarán} una vivienda de Phoenix.

Tres de los cinco informantes encuestados consideraron que ambos modos son aceptables y que, aun cuando ambas alternativas expresan una acción en el pasado, el subjuntivo implica que el hablante no desea comprometerse y afirmar la existencia del suceso denotado por la oración. Este uso del subjuntivo no mantiene una conexión directa con el concepto de especificidad, sino que más bien indica la actitud negativa del hablante al tiempo que enfatiza la realidad del hecho de que la policía *buscaba* ayer a dos de los cinco cazarrecompensas.

En relación con los conceptos que acabamos de explicar, Garita Hernández (2004) desarrolla ciertas estrategias metodológicas para la enseñanza de la oración de relativo a estudiantes extranjeros. La autora se centra en esta estructura oracional puesto que constituyen un universal lingüístico; esto es, y de acuerdo con las teorías de Chomsky (1965), está presente en la mente de todos los hablantes independientemente de cuál sea su lengua materna. Así, Garita Hernández (2004) se fundamenta en la teoría de Pérez Saldanya (1999) para crear una propuesta que explique la alternancia modal en este contexto sintáctico tomando como punto de partida los conceptos de aserción y no aserción. Sobre la base de esta distinción, la autora (2004: 252) establece ciertos contextos

para la alternancia modal que nos servirán a la hora de diseñar nuestras actividades didácticas.

Garita Hernández (2004: 252) parte de dos tipos de oraciones de relativo que responden a la oposición específico vs inespecífico y considera el modo subjuntivo un elemento modalizador, creador de contextos opacos. Así, las oraciones de relativo inespecíficas *crean* contextos opacos, lo que, se relaciona con el concepto de no aserción tal y como lo explica Pérez Saldanya (1999:3258). En palabras de Garita Hernández (2004: 252), existen ciertos elementos creadores de contextos opacos, no asertivos, y que, por tanto, implican el uso del subjuntivo en la oración de relativo. Entre estos elementos encontramos los siguientes:

- El verbo *buscar*
- Los verbos modales
- La estructura *ser + atributo (ser necesario, ser posible)*
- Sustantivos que expresen *necesidad, probabilidad, etc.*

Garita Hernández (2004:252) indica, además, que esta alternancia modal se da cuando los elementos anteriores asumen un valor deóntico de obligación, necesidad o permiso (*Puedes utilizar el baño que está/esté desocupado*), un valor epistémico de probabilidad o eventualidad (*Quizás sea la pareja que vimos/viéramos en el parque*) o un valor dinámico de capacidad (*Este cuchillo puede cortar carne que es/ sea muy dura*). Otro grupo de construcciones modales que se caracterizan por su carácter dubitativo son las oraciones interrogativas, generales o parciales (*¿Has visto algo en la tienda que te gusta/guste?*).

Se comportan también como creadoras de contextos opacos aquellas oraciones en futuro que tienen un valor epistémico de probabilidad (*Lo revisaré cuando pueda/*puedo*) y el condicional con un valor modal (*Si pudiera me compraría un reloj que tuviera/*tiene diamantes*). Por último, la negación y los inductores negativos forman parte del último grupo de elementos modales, pero, a diferencia de los anteriores, no permiten la alternancia indicativo / subjuntivo (*No aportó nada que tuviera/*tenía relevancia*).

Como hemos podido ver al principio de este epígrafe, la *Nueva gramática de la lengua española. Manual* (2010:482-487), desde una perspectiva semántica, elabora para explicar la alternancia modal en las oraciones relativas, una amplia casuística muy difícil

de asimilar. Por este motivo, este apreciado *Manual* no es útil a la hora de enseñar la alternancia modal en una clase de ELE, ya que el alumno aún no posee todos los conocimientos necesarios para poder identificar todos los tipos de contextos propuestos por la normativa académica. Por ello, nuestras actividades didácticas se basarán, de un lado, en la propuesta de Miyake (2008), quien, a su vez, parte del marco nocional establecido por Pérez Saldanya (1999) en *la Gramática descriptiva de la lengua española*; y, de otro lado, en la descripción que hace Garita Hernández (2004) sobre el uso del subjuntivo en los contextos opacos.

3. PROPUESTA DE ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

3.1 INTRODUCCIÓN

Las actividades didácticas que proponemos a continuación se han elaborado a partir de los principios teóricos y metodológicos presentados en el segundo epígrafe de este Trabajo de Fin de Grado. Se han desarrollado, por otra parte, con la intención de que se conviertan en material de apoyo para quien imparta las clases de ELE y de que sean utilizadas por alumnos angloparlantes que se encuentren en una situación de inmersión lingüística y que se vean en la necesidad de mejorar su competencia comunicativa en español.

3.2 JUSTIFICACIÓN

La alternancia modal en las oraciones de relativo es un aspecto fundamental de la competencia gramatical y, por tanto, de la competencia comunicativa en español. Su enseñanza, por otra parte, requiere una atención especial debido a su complejidad. A esto se suma la dificultad adicional de que los alumnos angloparlantes encuentran verdaderamente difícil comprender el uso del subjuntivo en español, ya que en su idioma nativo no se emplea la alternancia modal de manera tan frecuente y se opta por otros recursos lingüísticos. Dado que la alternancia modal desempeña un papel fundamental en el intercambio de mensajes en la lengua española, y es constantemente utilizado en cualquier tipo de conversación, resulta imperativo desarrollar una serie de actividades que permitan a los alumnos mejorar esta habilidad y alcanzar el éxito en la comunicación.

3.3 CARACTERÍSTICAS DE LOS APRENDIENTES

Según el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2023), la alternancia modal en las oraciones de relativo forma parte del currículo del nivel B2. Por tanto, estas actividades no suponen una primera toma de contacto con este aspecto gramatical, ya que previamente los alumnos han estudiado en el nivel B1 las oraciones de relativo en indicativo y sus diferentes tipos.

Como hemos visto anteriormente en el epígrafe *Enseñanza del modo español a alumnos cuya lengua materna es el inglés*, los alumnos angloparlantes tienen ciertas dificultades a la hora de identificar correctamente la alternancia modal en español, por ello las actividades deben estar diseñadas en función de estas necesidades. Nuestras actividades están, en consecuencia, ideadas para alumnos adultos cuya lengua materna es el inglés y que se encuentran en un contexto de inmersión lingüística en España; es decir, necesitan desarrollar su competencia comunicativa en español por razones sociales y laborales.

3.4 METODOLOGÍA

La metodología que se ha empleado para crear estas actividades responde a los fundamentos básicos del enfoque comunicativo y la enseñanza de la lengua basada en tareas, que abogan por desarrollar la competencia comunicativa del estudiante en situaciones reales de uso.

Para conseguir esto, todas las actividades didácticas que hemos creado no solo incorporan situaciones reales de la vida cotidiana, sino que además persiguen que los alumnos asimilen y pongan en práctica los cuatro criterios aportados por Hymes (1972) al hablar de competencia comunicativa. Es decir, con estas actividades lo que pretendemos es ejercer una influencia sobre el alumno de modo que, a la hora de construir un mensaje, lo elabore conscientemente y teniendo en cuenta si es formalmente posible, factible de acuerdo con sus propias limitaciones, apropiado según el contexto y ejecutable. Es decir, pretendemos lograr que nuestros alumnos se comuniquen en español como hablantes competentes.

Así, dentro del conjunto de actividades propuestas, se incluyen ejemplos y textos que simulan situaciones de conversación cotidiana. Una muestra de esto que estamos diciendo

es el ejercicio número 3 que consta de dos textos, cada uno de ellos representa una situación específica. Uno de los textos solicita al estudiante que complete los huecos de una conversación que tiene lugar en una agencia de empleo. De esta manera, el estudiante tiene la oportunidad de practicar y aplicar la alternancia modal en un contexto realista que podría encontrarse en su vida diaria. A través de la interacción con los textos, se busca, por tanto, que el alumno adquiera confianza y habilidad en el manejo de esta estructura gramatical en contextos similares a los que podría enfrentar en su día a día.

Por otra parte, pretendemos también con nuestras actividades que los alumnos desarrollen su capacidad de trabajo cooperativo. Como hemos especificado en nuestro marco teórico, los alumnos en clase negocian los significados y tiene que ser plenamente conscientes de que el éxito o el fracaso de una tarea no depende del mérito individual, sino que esta funciona gracias a la cooperación entre todos. De igual forma, el profesor deberá intervenir en el aula para facilitar la comunicación entre los participantes de la clase y la cooperación entre ellos, además de emplear distintas técnicas para que el alumno centre su atención en la unidad o en la estructura lingüística que está estudiando, lo que se conoce como *atención a la forma*.

El trabajo cooperativo se verá reflejado en nuestras actividades a través de diversas tareas, el ejercicio número 10 constituye un ejemplo destacado. En este ejercicio, como se verá más adelante, se propone un juego de rol en el que los alumnos se agrupan por parejas y colaboran en la creación de un diálogo conjunto. Esta actividad no solo promueve el aprendizaje de la alternancia modal en las oraciones de relativo, sino también el desarrollo de habilidades de trabajo en equipo.

Mediante este juego de rol, los estudiantes tienen la oportunidad de interactuar y discutir ideas, compartiendo conocimientos y perspectivas para la construcción conjunta del diálogo. Se les anima a colaborar, escuchar y respetar las opiniones de sus compañeros, fomentando así la cooperación y la comunicación efectiva en un entorno de aprendizaje interactivo. Al finalizar esta actividad, los alumnos tendrán la oportunidad de presentar su diálogo, lo que les permitirá aplicar los conocimientos adquiridos y demostrar su capacidad para trabajar en equipo. De esta manera, se fomenta el desarrollo de habilidades lingüísticas, sociales y de colaboración.

3.5 OBJETIVOS

Estas actividades didácticas pretenden fomentar dos de los objetivos generales de los Niveles de referencia para el español establecidos por el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2023):

1. El alumno, como *agente social*, ha de conocer los distintos factores que intervienen en la alternancia modal en el contexto de las oraciones de relativo en español para ser capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social.
2. El alumno, como *aprendiente autónomo*, ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento del español, en un proceso que pueda prolongarse a lo largo de toda la vida.

Por otra parte, los objetivos específicos perseguidos por nuestras actividades son los siguientes:

- Comprender la alternancia modal en el contexto de las oraciones de relativo.
- Entender la diferencia entre significado asertivo y no asertivo.
- Conocer los inductores de contextos opacos y su relación con el uso del subjuntivo en las oraciones de relativo.
- Evitar errores en el uso del modo en las oraciones de relativo que produzcan ambigüedad y malentendidos.
- Implementar la alternancia modal en las oraciones de relativo en la competencia comunicativa oral y escrita en español.
- Fomentar el trabajo cooperativo.
- Desarrollar la competencia digital de los alumnos.

Tal y como hemos explicado anteriormente, la alternancia modal en las oraciones de relativo pertenece al nivel B2 según el MCER (2002). Es por ello por lo que estas actividades presentan cierto grado de dificultad, puesto que el alumno tiene el objetivo de continuar mejorando su dominio del español. Es decir, con un nivel B1 el alumno tiene

los recursos suficientes como para completar satisfactoriamente ciertas actividades relacionadas con el nivel B2 y el deseo de continuar aprendiendo.

En nuestras actividades podemos ver reflejados estos recursos. Por ejemplo, para poder completar algunas tareas, los alumnos ya estarán capacitados para identificar las oraciones de relativo especificativas o restrictivas con antecedente expreso, los pronombres relativos y la oposición *que/quien* en indicativo.

Pueden, además, emitir juicios de valor en relación con los textos orales o escritos con los que se desenvuelven utilizando un repertorio amplio pero sencillo de vocabulario y estructuras, lo que les será de mucha utilidad para resolver los ejercicios relacionados con el valor asertivo y no asertivo que da a las oraciones la presencia del indicativo o del subjuntivo.

Los alumnos son capaces también de entender textos auténticos producidos por un hablante nativo con una pronunciación estándar y con un ritmo de habla adecuado; por ello tendrán que escuchar una canción cuya letra tiene estructura que se repite constantemente y a una velocidad proporcionada al nivel.

También tienen la competencia necesaria para completar textos que reproducen situaciones comunicativas reales y que requieren efectuar las transacciones habituales, por ejemplo, en la búsqueda de un empleo o en el alquiler de una vivienda.

Por último, nuestros alumnos ya tienen los conocimientos y las competencias necesarias para debatir e intercambiar opiniones, puntos de vista, sentimientos y deseos en torno a una idea. Estas competencias la pondrán en juego cuando tengan que discutir, utilizando un registro neutro y estructuras claras, con sus compañeros sobre las recomendaciones necesarias a la hora de vivir en otro país o sobre la organización de un viaje.

3.6 CONTENIDOS

Los contenidos de estas actividades se articulan en torno a los conceptos asertivo y no asertivo desarrollados por Pérez Saldanya (1999) y Miyake (2008) y de los contextos opacos presentados por Garita Hernández (2004) en su propuesta para la enseñanza de la oración de relativo a estudiantes extranjeros.

De acuerdo con todo esto, los alumnos tendrán que trabajar actividades que contengan estos contenidos:

- Valor asertivo y no asertivo de las oraciones de relativo especificativas en indicativo y en subjuntivo.
- Inductores de contextos opacos:
 - El verbo *buscar*
 - La estructura *ser + atributo*
 - sustantivos que expresen necesidad, probabilidad, etc.,
 - el futuro con valor epistémico de probabilidad
 - el condicional con un valor modal
 - la negación y los inductores negativos, entre otros.
- Contextos propensos a la alternancia modal:
 - Elementos con un valor deóntico (de obligación, necesidad o permiso)
 - Elementos con un valor epistémico (de probabilidad o eventualidad)
 - Elementos con un valor dinámico (de capacidad)
 - Oraciones interrogativas

3.7 ORGANIZACIÓN ESPACIAL Y TEMPORAL

Las actividades se llevarán a cabo en el aula, en presencia del profesor y de los alumnos. Hemos desarrollado un conjunto de 10 actividades que se extienden a lo largo de cinco sesiones, cada una de 45 minutos de duración. La delimitación temporal de las tareas dependerá de la complejidad de cada una, dado que abarcan diversos contenidos y requieren poner en práctica distintas habilidades.

Durante la primera sesión, se realizarán el ejercicio 1 y el ejercicio 2, los cuales están relacionados con los conceptos de oraciones específicas e inespecíficas, así como con el valor asertivo y no asertivo. Estos ejercicios consisten en clasificar las oraciones de acuerdo con las indicaciones dadas en cada enunciado. Ambos ejercicios tienen una estructura sencilla y no requerirán más de una sesión, ya que se trata de contenido de repaso y los alumnos ya están familiarizados con este tipo de ejercicios.

En la segunda sesión, se llevará a cabo la realización de los ejercicios 3 y 4. El primer ejercicio requiere que los alumnos identifiquen la alternancia modal en las oraciones de relativo, a través de la resolución de dos textos que simulan una situación real. En el siguiente ejercicio, se les pedirá que escuchen una canción e identifiquen las oraciones de relativo presentes en la letra, justificando el uso del modo verbal en cada contexto y explicando por qué es el único modo posible.

En la tercera sesión, se abordarán los ejercicios 5, 6 y 7. Estas actividades se podrán completar en una única sesión porque los estudiantes simplemente deberán seleccionar la opción correcta de acuerdo con el enunciado que se les da. El ejercicio 7, en particular, plantea un nivel de complejidad más elevado, por lo que requerirá más tiempo para ser resuelto por los alumnos. En este ejercicio, se les solicitará escribir la respuesta correcta y, posteriormente, llevar a cabo una breve discusión relacionada con preguntas sobre el valor asertivo y no asertivo.

En la cuarta sesión los alumnos completarán el ejercicio 8 y 9. Las actividades propuestas requieren que el alumno sea capaz de identificar las diferencias entre las oraciones asertivas y no asertivas. El enunciado 9 plantea un desafío más complejo, debido a que su propósito es que el estudiante desarrolle la capacidad de debatir con su compañero; en este caso, sobre la veracidad de las oraciones presentadas en el ejercicio. Como resultado, se espera que el tiempo empleado en completar esta actividad sea mayor, ya que el estudiante deberá reflexionar sobre su acuerdo o desacuerdo con el contenido del mensaje para posteriormente discutirlo con su compañero.

Durante la quinta y última sesión, se llevará a cabo la ejecución del ejercicio número 10. Este ejercicio adopta la forma de un juego de rol y cabe destacar que, debido al nivel de complejidad de esta actividad, se destinará toda una sesión para su desarrollo adecuado. Los estudiantes serán organizados en parejas y se les solicitará que generen un diálogo. Además de asumir roles específicos, los alumnos deberán incluir ciertos requisitos en su diálogo, como el uso de inductores de contextos opacos. Posteriormente, cada pareja representará su diálogo frente a la clase.

3.8 RECURSOS Y MATERIALES

Nuestras actividades han sido realizadas en Kahoot. Esta plataforma online fomenta no solo el trabajo autónomo, sino también el trabajo en equipo de una forma divertida, ya

que la dinámica del juego es igual a la de un concurso. El alumno o grupo que más respuestas acierte será el vencedor.

El profesor será el encargado de iniciar el juego en la plataforma interactiva, y, mediante un código QR o una secuencia de números, los alumnos podrán acceder a las actividades. El docente irá controlando la partida y el paso de una pregunta a otra, de modo que puede hacer pausas para añadir las explicaciones necesarias. Al acabar la partida, es decir, cuando se han completado todas las preguntas, un podio premia a aquellos que han conseguido la mayor puntuación.

Para realizar estas actividades será necesario que tanto el profesor como el alumno dispongan de algún dispositivo en clase ya sea un móvil, una tableta o un ordenador, así como de acceso a internet. Como hemos explicado, el profesor será el único que pueda iniciar la partida; las preguntas y respuestas las podrá ver cada alumno en su dispositivo.

La decisión de utilizar una plataforma online para llevar a cabo nuestras actividades está respaldada por la creciente presencia de estos sistemas en el entorno educativo actual. Reconocemos que, a medida que avanza el tiempo, el uso de plataformas online se vuelve cada vez más frecuente y relevante en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje. Además, también hemos querido fomentar un aspecto clave: la competencia digital del alumno.

Tal y como indica el CVC (2023), un cometido fundamental del profesor es promover que el alumno se sirva de las TIC para desarrollar su aprendizaje. Esto significa que el profesor debe motivar y orientar al estudiante para que utilice de manera independiente los recursos, herramientas y entornos digitales disponibles para su aprendizaje, teniendo en cuenta tanto las características individuales de los alumnos como el contexto en el que se encuentran.

El objetivo es fomentar la autonomía del estudiante y ayudarlo a aprovechar al máximo las oportunidades de aprendizaje que ofrece el entorno digital. El docente incorpora en su enseñanza actividades que permiten a los estudiantes tomar conciencia de los recursos, productos y materiales disponibles en su entorno. De este modo, fomentamos el uso adecuado de los dispositivos móviles entre los alumnos y podemos incentivar la curiosidad de los estudiantes para que aprendan a utilizar sus dispositivos con intenciones didácticas.

3.9 ACTIVIDADES

A continuación, iremos mostrando el contenido de cada una de las tareas, así como una captura de pantalla del ejercicio en la plataforma. De esta manera, ofrecemos la perspectiva del estudiante y lo que aparecerá en sus pantallas.

Ejercicio 1 (Repaso)

Tiempo: 10 minutos

Clasifica las oraciones de relativo según sean específicas o inespecíficas.

Oraciones de relativo
específicas

Oraciones de relativo inespecíficas

- La empanada que comes es mía.
- Quieren reformar la casa que está vieja.
- No aportó ningún testimonio que tuviera.
- Me dijo que lo miraría cuando podiera.
- Los estudiantes que durmieron poco suspendieron el examen.
- Necesito a alguien que pueda ayudarme con mi proyecto

1. Clasifica las oraciones según la columna a la que pertenezcan.

57

Oraciones de relativo específicas

▲ Quieren reformar la casa que está vieja

◆ No aportó ningún testimonio que tuviera

Actividad 2 (Repaso)

Tiempo: 10 minutos

Determina si las siguientes oraciones tienen un valor asertivo o no asertivo.

- El libro que me recomendaste es muy interesante.
- Busco a alguien que sepa tocar el piano.
- Quiero un vestido que sea elegante y cómodo.
- Es posible que haya gente que no esté de acuerdo.

2. Determina si las siguientes oraciones tienen un valor asertivo o no asertivo.

58

El libro que me recomendaste es muy interesante

▲ Esta oración tiene un valor asertivo

◆ Esta oración no tiene un valor asertivo

Actividad 3

Tiempo: 20 minutos

Lee los textos y completa los recuadros con el modo necesario.

Texto 1

En una agencia inmobiliaria

Cliente – Busco una mansión que (**tener**) cuatro habitaciones, que no (**estar**) muy lejos del hospital y que (**tener**) piscina.

Empleado - Le podemos ofrecer una mansión que (**tener**) ocho habitaciones, dos baños y jardín. En cuanto a la ubicación que le (**ser**) más cómoda, tenemos un inmueble que (**estar**) a unos diez minutos

del hospital más cercano. Desgraciadamente, no hemos encontrado ninguna mansión que (**incluir**) piscina.

Texto 2

En una agencia de empleo

Trabajador - Vengo a buscar un trabajo que (**ser**) a media jornada, preferiblemente por la mañana, que (**estar**) relacionado con mi área de trabajo y que no me (**obligar**) a desplazarme a otra ciudad.

Secretario - Está bien. Posiblemente, tenemos un trabajo que (**ser**) solo de mañana de repartidor a domicilio.

3. Lee los textos y completa los recuadros con el modo necesario.

59

En una agencia inmobiliaria

Cliente - Busco una mansión que (**tener**) cuatro habitaciones, que no (**estar**) muy lejos del hospital y que (**tener**) piscina.

Empleado - Le podemos ofrecer una mansión que (**tener**) ocho habitaciones, dos baños y jardín. En cuanto a la ubicación que le (**ser**) más cómoda, tenemos un inmueble que (**estar**) a unos diez minutos del hospital más cercano. Desgraciadamente, no hemos encontrado ninguna mansión que (**incluir**) piscina.

▲ **tenga**

◆ **tiene**

Ejercicio 4

Tiempo: 25 minutos

Escucha y lee la canción *¿Qué te pasa?*, de Manolo Tena.

Acceso al enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=imIphrk67cg>



A continuación, señala con tu compañero cuáles son las oraciones de relativo y justifiquen por qué no es posible la alternancia modal en esos contextos.

4. Escucha y lee la canción ¿Qué te pasa? de Manolo Tena.

¡Entendido!

El vídeo no está disponible
Este vídeo incluye contenido de SME, que lo ha bloqueado para que no se muestre en este sitio web o aplicación
[Ver en YouTube](#)

A continuación, comenta con tu compañero cuáles son las oraciones de relativo y justifiquen por qué no es posible la alternancia modal en esos contextos.

En este caso, en el Kahoot no se puede ver el video con la letra directamente por motivos de derechos de autor; pero los alumnos pueden pinchar el enlace e ir directamente a YouTube, donde sí lo podrán ver.

Ejercicio 5

Tiempo: 10 minutos

Observa con atención las oraciones siguientes y elige la opción más adecuada.

- La editorial *Gloria* busca un traductor que sepa inglés, árabe y alemán.

Opción 1: La editorial ya conoce al traductor.

Opción 2: La editorial todavía no conoce a ningún traductor.

- Pablo quiere vivir en una ciudad que sea sostenible.

Opción 1: Pablo aún sigue buscando esa ciudad.

Opción 2: Pablo ya ha encontrado la ciudad que buscaba.

5. Observa con atención las oraciones siguientes y elige la opción más adecuada

58

La editorial *Gloria* busca un traductor que sepa inglés, árabe y alemán.

▲ La editorial ya conoce al traductor

◆ La editorial todavía no conoce a ningún traductor

Ejercicio 6

Tiempo: 10 minutos

Lee atentamente las oraciones y escoge la opción correcta teniendo en cuenta cuándo es posible la alternancia modal y cuándo no.

Situación 1

1. Puedes coger el abrigo amarillo que **esté** encima de la mesa del comedor.
 2. Puedes coger el abrigo amarillo que **está** encima de la mesa del comedor.
-
- a. La segunda respuesta es correcta porque la oración de relativo tiene un valor asertivo.
 - b. Ninguna respuesta es correcta.
 - c. Las dos opciones son correctas porque este contexto permite la alternancia modal.
 - d. La primera respuesta no es correcta porque *que* no concuerda con el antecedente.

Situación 2

1. Me encantan las caravanas. Si pudiera me compraría una que **tenga** una cocina incorporada.
 2. Me encantan las caravanas. Si pudiera me compraría una que **tiene** una cocina incorporada.
-
- a. Ninguna respuesta es correcta.
 - b. La primera respuesta es correcta porque se trata de un contexto opaco.
 - c. Las dos opciones son correctas porque este contexto permite la alternancia modal.
 - d. La segunda respuesta es correcta porque el hablante utiliza el subjuntivo.

6. Lee atentamente las oraciones y escoge la opción correcta

The screenshot shows a quiz question with a background image of a beach. A white box contains the question text. Below it are four colored boxes representing different answer options.

57

1. Me encantan las caravanas. Si pudiera me compraría una que **tenga** una cocina incorporada.
2. Me encantan las caravanas. Si pudiera me compraría una que **tiene** una cocina incorporada.

▲ Ninguna respuesta es correcta

◆ La primera respuesta es correcta porque se trata de un contexto opaco

● Las dos opciones son correctas porque permiten la alternancia modal

■ La segunda respuesta es correcta porque el hablante utiliza el subjuntivo

Ejercicio 7

Tiempo: 20 minutos

Lee con atención las oraciones siguientes. Recuerda lo que se ha explicado sobre el valor asertivo y no asertivo.

- a) Antes de comprar un coche debes asesorarte con alguien que _____ (ser) experto en préstamos bancarios.
- b) Necesitamos un fontanero que _____ (ofrecer) un buen trabajo y que _____ (ser) eficiente con sus clientes.
- c) Los estudiantes que _____ (suspender) el examen de mañana podrán a tutoría a las dos de la tarde.

1. ¿Por qué hemos usado el subjuntivo en estas oraciones?

2. ¿Qué diferencias encuentras entre decir *quiero alquilar un apartamento que tenga vistas al mar* y *quiero alquilar el apartamento que tiene vistas al mar*?
Debátelo con tus compañeros de clase.

7. Lee con atención las oraciones siguientes. Recuerda lo que hemos visto del valor asertivo y no asertivo.

58

a) Antes de comprar un coche debes asesorarte con alguien que _____ (ser) experto en préstamos bancarios.

▲ sea

◆ es

7. Ahora responde a las siguientes preguntas

¡Entendido!

¿Por qué hemos usado el subjuntivo en estas oraciones? ¿Qué diferencias encuentras entre decir *quiero alquilar un apartamento que tenga vistas al mar* y *quiero alquilar el apartamento que tiene vistas al mar*? **Debátelo con tus compañeros de clase.**

Ejercicio 8

Tiempo: 15 minutos

Indica que respuesta es la correcta en función de la situación de cada oración.

Querer + una/la + nevera + que + tener + un + cajón + que + conservar + las frutas + más + tiempo

Situación 1: el hablante señala su intención de no comprometerse con la existencia de tal nevera

1. Quiero la nevera que más tiempo conserva la fruta en un cajón.
2. Quiero una nevera que tiene un cajón que conserve las frutas más tiempo.
3. Quiero una nevera que tenga un cajón que conserve las frutas más tiempo.
4. Quiero una nevera que conserve con un cajón la fruta más tiempo.

Querer + una/la + nevera + que + tener + un + cajón + que + conservar + las frutas + más + tiempo

Situación 2: el hablante señala su intención de comprometerse con la existencia de tal nevera

1. Quiero una nevera que tenga un cajón que conserve las frutas más tiempo.
2. Quiero una nevera que tiene un cajón que conserve las verduras más tiempo.
3. Quiero la nevera que más tiempo conserve la fruta en un cajón.
4. Quiero la nevera que tiene un cajón que conserva las frutas más tiempo.

8. Indica qué respuesta es correcta en función de la situación de cada oración



117

Querer + una/la + nevera + que + tener + un + cajón + que + conservar + las frutas + más + tiempo

Situación 1: el hablante señala su intención de no comprometerse con la existencia de tal nevera

Oración:

▲ Quiero la nevera que más tiempo conserva la fruta en un cajón

◆ Quiero una nevera que tiene un cajón que conserve las frutas más tiempo

● Quiero una nevera que tenga un cajón que conserve las frutas más tiempo

■ Quiero una nevera que conserve con un cajón la fruta más tiempo

Ejercicio 9

Tiempo: 30 minutos

Observa estas oraciones sobre qué debes hacer cuando te vas a vivir a otro país y escribe tu opinión al respecto.

No olvides utilizar oraciones de relativo en indicativo o en subjuntivo de acuerdo con el significado asertivo o no asertivo que quieras darles. Después, debatiremos en clase cada una de las oraciones.

Antes de alquilar una casa debes asesorarte con alguien que sea experto en las condiciones del contrato.

Sólo en los periódicos locales puedes encontrar una sección en la que se anuncien ofertas de trabajo.

Después de haber encontrado trabajo, tendrás que buscar un banco que te permita abrir una cuenta bancaria.

9. Observa estas oraciones sobre qué debes hacer cuando te vas a vivir a otro país y escribe tu opinión al respecto.



¡Entendido!

No olvides utilizar oraciones de relativo en indicativo y subjuntivo teniendo en cuenta el valor asertivo y no asertivo. Después, debatiremos en clase cada una de las oraciones.

9. Observa estas recomendaciones sobre qué debes hacer cuando te vas a vivir a otro país.



¡Entendido!

Antes de alquilar una casa debes asesorarte con alguien que sea experto en las condiciones del contrato.

Ejercicio 10

Tiempo: 45 minutos

En este juego de rol, tu compañero y tú deben elegir una tarjeta cada uno para saber qué personaje les corresponde representar. A continuación, deben escribir juntos un diálogo según los requisitos que tengan cada uno en su tarjeta y posteriormente representarlo en clase. Cuidado con la alternancia modal en las oraciones de relativo; en aquellos casos en los que es válido poner los dos modos tienen que agregarlo al diálogo.

Número mínimo de palabras 200

Tarjeta 1

Trabajas en una agencia de viajes y estás especializado en viajes por el continente asiático. Existen varias ofertas para poder hacer una ruta gastronómica por varios países, pero se

recomienda al cliente que tenga un dominio mínimo del inglés para poder comunicarse con la población local.

Requisitos del diálogo 1

- Debe aparecer la estructura *Futuro con valor epistémico de probabilidad*
- Debe aparecer la estructura *ser + atributo*
- Deben aparecer como mínimo dos oraciones interrogativas
- Debe aparecer una estructura que tenga un valor deóntico de obligación

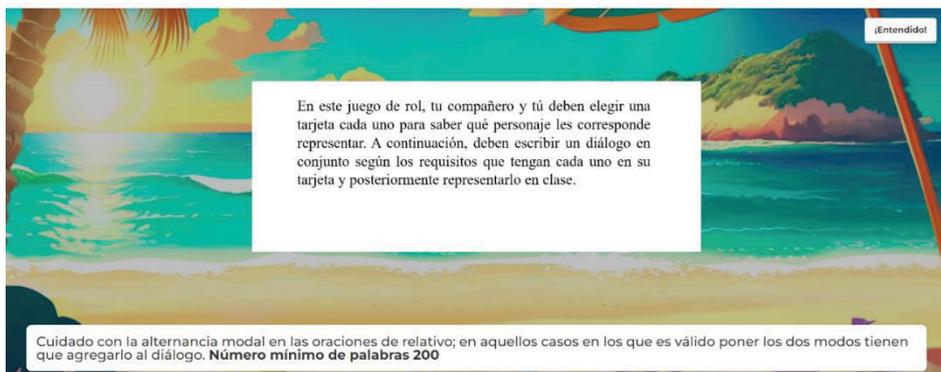
Tarjeta 2

Eres un cliente que acude a una agencia de viajes porque quiere realizar una ruta de aventuras. Te haría mucha ilusión viajar por el continente africano, pero estás abierto a otras ideas. Tienes como presupuesto cinco mil euros y un requisito indispensable es que en los alojamientos no quieres compartir habitación con nadie.

Requisitos del diálogo 2

- Debe aparecer el verbo *buscar*
- Debe aparecer la estructura *Condicional con valor modal*
- Debe aparecer una estructura que tenga un inductor negativo
- Debe aparecer una estructura que tenga un valor epistémico de probabilidad

10. Juego de rol



¡Entendido!

En este juego de rol, tu compañero y tú deben elegir una tarjeta cada uno para saber qué personaje les corresponde representar. A continuación, deben escribir un diálogo en conjunto según los requisitos que tengan cada uno en su tarjeta y posteriormente representarlo en clase.

Cuidado con la alternancia modal en las oraciones de relativo; en aquellos casos en los que es válido poner los dos modos tienen que agregarlo al diálogo. **Número mínimo de palabras 200**

10. Juego de rol

Tarjeta 1

Trabajas en una agencia de viajes y estás especializado en viajes por el continente asiático. Existen varias ofertas para poder hacer una ruta gastronómica por varios países, pero se recomienda al cliente que tenga un dominio mínimo del inglés para poder comunicarse con la población local.

Requisitos diálogo 1 Deben aparecer las siguientes estructuras: -Futuro con valor epistémico de probabilidad -Ser + atributo -Dos oraciones interrogativas -Una estructura que tenga un valor deóntico de obligación

Cuando los alumnos finalicen el Kahoot aparecerá un podio con las tres personas que mayor puntuación tengan en función de cuantas respuestas correctas han respondido.



El enlace para poder jugar al Kahoot es el siguiente:
<https://create.kahoot.it/details/4afadf2b-d566-4c56-a5e0-5f19a250307d>

3.9.1 Autoevaluación

Para que el alumno pueda autoevaluarse hemos creado un nuevo Kahoot con cinco preguntas acerca de los ejercicios realizados. De esta forma, los estudiantes podrán reconocer su progreso y desarrollar una actitud crítica y reflexiva sobre sí mismos. Además, estas preguntas también le servirán al profesor para saber cuál es la opinión de los alumnos con estos ejercicios, y si, realmente cumplen su función didáctica o, por el contrario, se debe de cambiar la dinámica en la que se presentan.

Las preguntas de la autoevaluación son las siguientes:

1. ¿Has entendido el contenido de las preguntas?

Sí No

2. ¿Te han ayudado estas actividades a entender mejor cómo funciona la alternancia modal en las oraciones de relativo?

Sí No

3. ¿Te ha resultado cómodo hacer las actividades mediante esta plataforma digital?

Sí No

4. ¿Te ha gustado trabajar con tus compañeros?

Sí No

5. ¿Cómo te han parecido en general las actividades?

Fáciles Difíciles

A continuación, podrán ver cómo les aparecen estas preguntas de autoevaluación al alumno:



En este enlace podrán acceder directamente al Kahoot sobre la autoevaluación:
<https://create.kahoot.it/my-library/kahoots/ec2aa121-7207-4893-bf59-0b2bf47f7a7d>

4. CONCLUSIONES

En este apartado se presentan las conclusiones generales y las impresiones finales resultantes de nuestro estudio.

El enfoque comunicativo constituye el núcleo de nuestras actividades. Por ello, estas han sido diseñadas de manera que cumplan con los criterios que este enfoque exige; es decir, enseñar español al alumno mediante tareas que promuevan la comunicación real entre individuos, con la elaboración de mensajes que se adecuen a la situación comunicativa, que presenten estructuras factibles de acuerdo con las propias limitaciones del hablante, etc. Sin embargo, durante la realización de este Trabajo, nos hemos enfrentado a una serie de dificultades que pueden ser tanto un obstáculo como una oportunidad, en nuestro caso, para crear actividades originales que han sido diseñadas específicamente para cumplir con las necesidades que tienen los alumnos angloparlantes.

Como hemos podido apreciar en nuestro marco teórico, existen distintos factores que interactúan en la actitud del alumno angloparlante cuando se refiere al uso del subjuntivo en su lengua materna. Entre estos factores se encontraría el hecho de que el subjuntivo en inglés es una opción que tiene un alcance limitado, pues se restringe a ciertos contextos o elementos léxicos y, por tanto, tiene un menor uso. Por el contrario, la alternancia entre estos dos modos constituye un recurso lingüístico muy recurrente en español. Esta desigualdad de uso crea un desequilibrio entre estos dos idiomas ocasionando ciertas dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Habitualmente, se explica el problema de la alternancia modal de acuerdo con lo expuesto por la *Nueva gramática de la lengua española. Manual (2010)*. No obstante, sin querer infravalorarlo, hemos observado que la argumentación desarrollada por el *Manual* puede generar más dudas que respuestas en los alumnos de habla inglesa, ya que emplea argumentos que abarcan criterios de diferente naturaleza y requieren conocimientos que los alumnos para los que hemos diseñado nuestras actividades aún no han adquirido.

A pesar de que estos obstáculos hayan dificultado la creación de nuestras actividades, hemos creado un conjunto de tareas didácticas específicas para las necesidades concretas que poseen nuestros destinatarios. Para ello, nos hemos inclinado por utilizar la visión sobre la alternancia modal en las oraciones de relativo aportadas por Pérez Saldanya (1999), Miyake (2008) y Garita Hernández (2006), pues, como nuestras actividades

demuestran, sus propuestas facilitan el entendimiento de este aspecto tan intrincado de la gramática española.

Las actividades que hemos diseñado presentan, por otra parte, una notable diversidad, pues abarcan una amplia gama de ejercicios cuya ejecución requiere poner en juego distintas dinámicas. Con la realización de estas actividades, además, no solo estamos promoviendo que los alumnos incorporen a su competencia comunicativa oral y escrita la alternancia modal en las oraciones de relativo, sino también que desarrollen otras habilidades, como la tolerancia y la capacidad de trabajar en equipo, y otras competencias como la auditiva.

A propósito de esto último, es importante resaltar que, a fin de que estas actividades sean efectivas, tanto el docente como el estudiante deben tener plena conciencia de los roles que desempeñan en el aula y reconocer que el éxito en la comunicación no es fruto de una acción individual. Por tanto, resulta fundamental crear un entorno de aprendizaje propicio para garantizar el óptimo desarrollo de estas tareas. Creemos que esto lo logramos con el empleo de una plataforma que permite el aprendizaje de contenidos en un ambiente lúdico y de cooperación.

En definitiva, este Trabajo de Fin de Grado logra los objetivos planteados en el primer capítulo, puesto que comprenden una serie de actividades didácticas diseñadas no solo para lograr que los alumnos incorporen a su competencia comunicativa un aspecto esencial de la gramática española, sino también para ayudarles a que desarrollen determinadas habilidades en las que se podrán seguir apoyando en su camino hacia el dominio del español.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Baralo, M. 2000. «Presuposición en la interlengua española: el subjuntivo». En M. Franco *et al.* (eds.) *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del X Congreso Internacional de ASELE (Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999)*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, pp. 97-106.
- Breen, M. y Candlin, C.N. 1980. «The essentials of a communicative curriculum in language teaching». *Applied Linguistics* 1 (2), 89-112.

- British Council. 2023. «Subjuntivo en inglés». Disponible en: <https://www.britishcouncil.es/blog/subjuntivo-ingles>
- Canale, M., y Swain, M. 1981. «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing». *Applied Linguistics* 1 (1), 1-47.
- Centro Virtual Cervantes. 2023. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/>
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Depraetere, I., y Reed, S. 2006. «Mood and modality in English». En B. Aarts y A. McMahon (ed.), *The handbook of English linguistics*. Oxford: Blackwell, pp. 207-227.
- Finocchiaro, M., y Brumfit, C. 1983. *The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice*. Nueva York: Oxford University Press.
- Garita Hernández, F. 2004. «Estrategias metodológicas para la enseñanza de la oración de relativo a estudiantes de español como segunda lengua». *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica* XXX (1), 247-262.
- Howatt, A.P.R. 1984. *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hymes, D. 1972. « On communicative competence ». En J.B Pride y J. Holmes (ed.), *Sociolinguistics*, Penguin, Harmondworth, pp. 269-293.
- Littlewood, W. 1998. *La enseñanza comunicativa de los idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Edinumen.
- Mapelli, P. 2017. *El tratamiento del modo subjuntivo en manuales de español le destinados a angloparlantes estadounidenses: análisis y propuesta didáctica*. Universidad Nacional de Córdoba. Tesis doctoral inédita. Disponible en: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/6747>
- Miyake, H. 2008. *El estudio sobre la alternancia modal en las oraciones relativas*. Universidad de Kobe. Tesis de Máster inédita. Disponible en:

https://clt.uab.cat/pagines_clt/xxivajl/Interlinguistica/Encuentro%20XXIV/Miya_ke_REVF.pdf

- Perez Saldanya, M. 1999. «El modo en las subordinadas relativas y adverbiales». En I. Bosque y V. Demonte (dirs.) *Gramática descriptiva de la lengua española*, Vol. 2. Madrid: Espasa Calpe, pp. 3253-3322.
- Piepho, H. E. 1981. «Establishing objectives in the teaching of English». En C. Candlin (ed.), *The Communicative Teaching of English: Principles and an Exercise Typology*. Londres: Longman, pp. 8-23.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. 2010. *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. 1998. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodríguez-Navarro, L. Q. 1990. «Algunas consideraciones teóricas sobre el subjuntivo inglés». *Revista Española de Lingüística Aplicada* 6, 83-110.
- Rodríguez-Navarro, L. Q. 1991. «El uso del subjuntivo inglés en el Brown Corpus: estudio sobre su frecuencia y comparación con otras estructuras paralelas». *Revista Española de Lingüística Aplicada* 7, 149-166.
- Terrell, T., y Hooper, J. 1974. «A semantically based analysis of mood in Spanish». *Hispania*, 57 (3), 484-494.