



marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera

ISSN: 1885-2211

redaccionmarcoele@gmail.com

MarcoELE

España

Solá Simón, Elena

Una aplicación empírica de la gramática cognitiva-operativa a la enseñanza del contraste modal en español (como lengua extranjera)

marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, 31, 2020, Julio-, pp. 70-90

MarcoELE

España

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92163387005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

UNA APLICACIÓN EMPÍRICA DE LA GRAMÁTICA COGNITIVA-OPERATIVA A LA ENSEÑANZA DEL CONTRASTE MODAL EN ESPAÑOL (COMO LENGUA EXTRANJERA)

ELENA SOLÁ SIMÓN

Elena.Simon@glasgow.ac.uk

UNIVERSITY OF GLASGOW, REINO UNIDO

RESUMEN

Tradicionalmente, la enseñanza del contraste modal en el aula de español como lengua extranjera (ELE) se ha apoyado en un enfoque formalista basado en las diferentes conexiones sintácticas y semánticas (y/o funcionales) entre la matriz o cláusula principal y la proposición o cláusula subordinada. Esto conlleva generalmente la presentación de una extensa clasificación de estructuras que activan el uso de cada modo (subjuntivo o indicativo) en la proposición junto a otra clasificación de excepciones que los aprendientes necesitan memorizar para poder completar actividades de práctica controlada.

En este artículo se presenta una aplicación empírica a la enseñanza del contraste modal basada en un enfoque cognitivo-operativo, es decir, en los conceptos de declaración y no declaración formulados por Ruiz Campillo (2004). Los resultados muestran una mejora sustancial no solo en la comprensión / recepción del contraste modal entre los participantes de este estudio sino también en sus destrezas de producción.

PALABRAS CLAVE: contraste modal, enfoque tradicional / formalista, enfoque cognitivo-operativo, declaración / no declaración, L1 (lengua materna), L2 (lengua segunda o extranjera)

ABSTRACT

Traditional (or formalist) methods for the teaching of mood contrast in Spanish are generally focused on the different syntactic and semantic (or/and functional) connections between the matrix and the embedded clause. This generally entails the provision of an extensive classification of subordinate clauses with the embedded verb in the subjunctive (or indicative) mood plus another classification with the exceptions that students need to memorise in order to use them under controlled conditions.

In this paper, an empirical study is presented in which L2 learners were introduced to Spanish mood contrast by means of a cognitive-operative approach, which is based on the concepts of declaration and non-declaration by Ruiz Campillo (2004). The results show a significant improvement not only in the comprehension abilities of mood contrast among the students participating in this study but also in their production abilities.

KEYWORDS: mood contrast, traditional / formalist approach, cognitive-operative approach, declaration / non-declaration, L1 (native language), L2 (second or foreign language)

1. INTRODUCCIÓN

El contraste entre los modos indicativo y subjuntivo es uno de los aspectos gramaticales más estudiados en el aula de español como lengua extranjera. A pesar de ello, la investigación en el campo de la lingüística aplicada ha revelado de modo sistemático la falta de competencia de aprendientes extranjeros, incluso en niveles avanzados, a la hora de seleccionar entre los dos modos y, sobre todo, en su producción oral y escrita (ej. Collentine, 2010).

En este artículo se presenta una aplicación empírica del modelo cognitivo-operativo basado en los conceptos de declaración y no declaración formulados por Ruiz Campillo (2004), la

cual forma parte de una tesis doctoral en la que se investiga el aprendizaje y adquisición del contraste modal español por parte de estudiantes universitarios con el inglés como lengua materna (L1).

2. EL ENFOQUE TRADICIONAL

Tradicionalmente, la enseñanza del modo subjuntivo español, tanto en contextos de L1 como en L2 (lengua segunda o extranjera), se ha apoyado en un enfoque formalista basado en los abundantes criterios sintácticos y semánticos característicos de este modo, y, sobre todo, en contraste con el modo indicativo. Entre estos criterios destaca, por ejemplo, que el modo subjuntivo es propio de la subordinación y por lo tanto puede ser activado por núcleos léxicos o funcionales (ej. sustantivos, adjetivos o preposiciones), por operadores modales (negación o interrogación), o incluso puede aparecer en oraciones principales sustituyendo al imperativo en la mayoría de sus formas. Otra característica de algunos casos del subjuntivo obligatorio (ej. verbos volitivos) es el fenómeno de la referencia disjunta o (falta de) correferencia entre los sujetos de la cláusula principal y la subordinada. Así, cuando existe correferencia, no se utiliza una estructura subordinada en subjuntivo sino una estructura verbal no finita, como queda ilustrado en las siguientes dos frases:

- (1) Quiere ir a la conferencia.
- (2) Quiere que vayas a la conferencia.

La investigación desde una perspectiva semántica se ha basado principalmente en la búsqueda de parejas conceptuales contrastivas en las que el elemento marcado se ha asociado al modo indicativo y el no marcado al subjuntivo. Un ejemplo de esto es el concepto de aserción, que se define, de manera amplia, como el compromiso del hablante con la verdad de lo que comunica, y que tiene origen en la noción filosófica de aserción formulada por Stalnaker (1978). Así, el indicativo expresa aserción y el subjuntivo la falta de aserción por parte del hablante. Sin embargo, esta pareja conceptual, al igual que otras relacionadas con el contraste modal (ej. real / irreal), no explica todos los casos de uso de estos dos modos, por lo tanto, varios autores han intentado redefinirla para poder incluir la mayoría de los usos de selección modal en español (ej. Lunn, 1995; Mejías-Bikandi, 1994, 1996).

Otros estudios más recientes incluyen aspectos pragmático-discursivos que también conciernen el contraste modal. Estos aspectos son relevantes en casos en los que hay alternancia modal con implicaciones sutiles de significado. Un ejemplo de esto es el contraste entre información nueva e información presupuesta, el cual está relacionado con la Teoría de la Relevancia de Sperber y Wilson (1995) y que a grandes rasgos plantea que el concepto de relevancia es un elemento organizativo de la comunicación lingüística. De este modo, el indicativo denota información nueva o relevante y el subjuntivo información presupuesta o compartida (ej. Haverkate, 2002; Ahern y Leonetti, 2004; Farley, 2004). Las siguientes dos frases ejemplifican este fenómeno:

- (3) No sabía que se habían casado.
- (4) No sabía que se hubieran casado.

En el ejemplo (3), la información expresada en la proposición o cláusula subordinada es considerada por el hablante como relevante o nueva para el oyente, y por ello el hablante utiliza el modo indicativo. Por el contrario, la misma información en el ejemplo (4) se expresa con el verbo subordinado en subjuntivo, por lo cual se infiere que se trata de información presupuesta o anteriormente compartida por ambos interlocutores, hablante y oyente.

Con respecto a la instrucción del contraste modal en el aula de español como lengua extranjera, se puede afirmar que está basada en su mayor parte en un enfoque formalista o tradicional, el cual consiste en la introducción explícita de la morfología y sintaxis del modo subjuntivo mediante el uso de frases descontextualizadas para continuar con la explicación de sus diferentes usos en función de las distintas nociones semánticas que los acompañan.

Un ejemplo de una lección típica para introducir el modo subjuntivo por primera vez a través de este enfoque podría consistir en los siguientes pasos:

- 1) Presentación de varias oraciones compuestas con el verbo subordinado en presente de subjuntivo para que los estudiantes puedan observar su morfología y sintaxis.
- 2) Traducción de las oraciones anteriores a su L1, no solo para comprobar su comprensión sino también para reconocer los diferentes usos o funciones expresados por las mismas.
- 3) Introducción de metalenguaje relevante, como, por ejemplo, modo/s (indicativo y subjuntivo), cláusula principal (o matriz), cláusula subordinada (o proposición), etc.
- 4) Presentación de tablas con la morfología (conjugación) del presente de subjuntivo en contraste con la del presente de indicativo, incluyendo verbos con cambio vocálico e irregulares.
- 5) Presentación de un listado de estructuras o combinaciones de matriz y proposición que rigen subjuntivo (o indicativo) basado en explicaciones semánticas (o funcionales) relacionadas con cada uso (ej. expresa deseo, duda, posibilidad, etc.).
- 6) Presentación de otro listado con posibles excepciones en las que las mismas (o similares) estructuras rigen el modo contrario.
- 7) Realización de ejercicios de práctica controlada (ej. de *drill* o de rellenar huecos) para intentar asimilar la morfología y usos del modo subjuntivo.

Cabe destacar que incluso en niveles más avanzados no es habitual tratar en el aula los aspectos pragmático-discursivos mencionados más arriba, por lo que esta instrucción se centra principalmente en los aspectos sintácticos y semánticos propios del contraste modal.

Algunos problemas potenciales relacionados con este enfoque tradicional incluyen, entre otros, el hecho de que cuando el modo subjuntivo se introduce por primera vez¹⁴, la mayoría de los estudiantes de ELE no han alcanzado todavía una competencia lingüística suficiente para lidiar con oraciones subordinadas. Es lo que Givón (1979) denominó “la fase presintáctica”, la cual se caracteriza por el uso de oraciones simples compuestas de tema y rema (o tópico y comentario). En lo que se refiere a estudiantes con el inglés como L1, es frecuente observar casos en los que calcan estructuras verbales no finitas propias de su lengua materna, como queda ilustrado en el siguiente ejemplo:

(5) Quiero que *tú estudiar (*I want you to study*, ‘quiero que estudies’)

Otro inconveniente de este enfoque es que los aprendientes necesitan memorizar extensos listados de matrices que provocan el uso del modo subjuntivo (o indicativo) en el verbo subordinado más otro listado con las excepciones. Estos listados van acompañados de explicaciones con base semántica (y/o funcional), las cuales incluyen al mismo tiempo una retahíla de términos asociados a cada uno de los dos modos, como, por ejemplo, *posibilidad, duda, intención, emociones, sentimientos, subjetividad, opinión, esperanza, deseo, orden, hecho (facticidad), irreal, específico, hipotético, incertidumbre, improbabilidad*, etc.

Es frecuente encontrar sitios web de referencia gramatical dirigidos a profesores de lengua y a estudiantes en donde las extensas explicaciones sobre contraste modal generalmente incluyen una cantidad considerable de incoherencias o vaguedades. Algunos ejemplos comprenden: “El modo subjuntivo se usa para expresar *todo* excepto certeza y objetividad”, “A continuación puedes ver una lista de oraciones que *frecuentemente* se asocian con el uso del subjuntivo:”, “Como puedes ver, esta lista es bastante larga y ¡*ni siquiera es una lista completa!*”, “*A veces*, el verbo de la cláusula principal determina el modo del verbo de la subordinada”, “*El modo es un término gramatical que ayuda a categorizar los tiempos verbales. (...) Expresa varios conceptos, como un deseo, esperanza, o duda, y también obligación o necesidad*”,¹⁵ etc.

Todo esto hace del modo subjuntivo, y, en consecuencia, del contraste modal en español, uno de los temas gramaticales más temidos y aborrecidos por estudiantes (y algunos profesores).

3. EL ENFOQUE COGNITIVO-OPERATIVO

El enfoque cognitivo-operativo representa un método innovador al estudio (y enseñanza) del contraste modal en español. Tiene su base principalmente en la gramática cognitiva, que a su vez se deriva de la lingüística cognitiva. Uno de los postulados de esta última pone

¹⁴ Esta introducción normalmente tiene lugar cuando los estudiantes han alcanzado un nivel A2+ o un B1-.

¹⁵ Estos ejemplos han sido extraídos (y traducidos) de las siguientes páginas:

<https://studyspanish.com/grammar/lessons/subj1> (última consulta: 04/11/19)

<http://grammar.spanishintexas.org/verbs/subjunctive/> (última consulta: 06/11/19)

<https://zoniaele.com/subjuntivo/> (última consulta: 06/11/19)

de manifiesto que la lengua está vinculada intrínsecamente a la cognición humana y a procesos cognitivos más genéricos o universales como la percepción, la atención y la categorización (Cadierno e Hijazo-Gascón, 2013).

La lingüística cognitiva considera la gramática esencialmente significativa y no como un simple sistema de reglas o principios formales. Un fenómeno esencial de este enfoque es el de las estructuraciones conceptuales (*'construals'* en inglés), que Langacker (1987: 487-488) define a grandes rasgos como la relación entre el hablante (u oyente) y la situación que este conceptualiza o describe. De este modo, el hablante tiene un papel central en cómo conceptualiza o interpreta una situación o evento concretos. Al mismo tiempo, las mismas lenguas poseen mecanismos convencionales para interpretar ciertas situaciones o eventos, los cuales son adoptados por los hablantes a la hora de codificar lingüísticamente sus ideas.

Relacionado con las estructuraciones conceptuales se encuentra el fenómeno cognitivo de la atención (o perfilamiento), que se suele describir mediante la pareja conceptual de figura y fondo. De entre los elementos que configuran una situación o evento, el hablante (o sujeto) centra su atención en uno en particular, que representaría la figura. El resto de los elementos formarían el fondo.

Otro fenómeno cognitivo destacado es la categorización, que se podría definir como la capacidad de agrupar en categorías distintos elementos que comparten rasgos similares (y diferentes). Por ejemplo, las distintas frutas comparten ciertos rasgos, como la jugosidad o el dulzor, el hecho de que crecen en árboles (o arbustos), sus propiedades beneficiosas para la salud, etc. Así, todos los miembros de una categoría se consideran iguales porque comparten esas características. Pero existen propuestas de categorización por prototipos (ej. Rosch, 1973, 1975; citado en Ibarretxe-Antuñano y Cadierno, 2019) en las que los miembros de una misma categoría se agrupan alrededor de un solo miembro que es el prototipo. Este prototipo se podría definir como la primera imagen mental que se le ocurre al categorizador cuando piensa en una categoría en concreto. De esta manera, los miembros de cada categoría no son iguales, sino que se encuentran ordenados en una escala de proximidad al prototipo. Como ejemplo de categorización por prototipos y tomando como referencia la categoría de las frutas, para un categorizador de la zona mediterránea española, el prototipo de esta categoría sería, casi sin duda, la naranja. La pitahaya (o fruta del dragón), sin embargo, se encontraría probablemente en los espacios más alejados de la escala de prototipicidad, si acaso llegara a formar parte de la misma.

Por último, cabría mencionar que la gramática cognitiva relaciona los principios generales de percepción con otras formas de representación, como la gráfica, lo que la transforma en una herramienta valiosa en contextos pedagógicos. La gramática se suele enseñar mediante recursos gráficos, como figuras o dibujos esquemáticos, y siempre teniendo en consideración que las estructuras lingüísticas son símbolos o asociaciones entre forma y significado. Además, la gramática cognitiva también destaca el papel primordial de la comunicación y por lo tanto es una gramática basada en el uso real del lenguaje, por lo que tiene en cuenta el contexto en su máxima expresión.

Según Ruiz Campillo (2007b), la gramática cognitiva-operativa es una gramática de significados básicos e inalterables con los que tomar decisiones gramaticales. Esta gramática debería ser entendida como la mecánica de la comunicación con la que se comparten representaciones del mundo, siempre teniendo en cuenta las intenciones y perspectivas del hablante, las formas que elige este para expresar lo que quiere comunicar en una situación concreta y los efectos que esas combinaciones entre forma y significado producen en la comunicación.

La gramática cognitiva-operativa no se apoya en la descripción (o clasificación) de los usos de las estructuras gramaticales propias de la lengua (como hace la gramática tradicional), sino que busca los valores compartidos de esos usos para así poder operar bajo un mínimo de condiciones dentro de un máximo número de contextos (Llopis-García, 2011:107).

Se puede deducir que el término “operativo” se refiere tanto al hecho de que este enfoque posee un fuerte componente didáctico como a que siempre se busca un único valor operativo que pueda utilizarse como mecanismo para explicar (al aprendiente) las diferentes combinaciones entre forma y significado propias de una lengua. En el caso del contraste modal en español, ese valor operativo sería la pareja conceptual de *declaración* y *no declaración* (Ruiz Campillo, 2004, 2007a, 2007b, 2008).

3.1. LOS CONCEPTOS DE DECLARACIÓN Y NO DECLARACIÓN

Ruiz Campillo (2008) define el concepto de declaración como “la manifestación formal y explícita de lo que un sujeto sabe (afirma) o piensa (supone), es decir, de aquello que ofrece como su contribución (plena o parcial) al discurso”. Por lo tanto, la no declaración equivaldría al concepto opuesto, es decir, a la manifestación formal y explícita de lo que un sujeto *no* afirma *ni* supone. El sujeto usaría el modo indicativo cuando declara y el modo subjuntivo cuando no declara, sin excepciones.

Cabría señalar aquí que, como el contraste modal es propio de cláusulas subordinadas¹⁶, la matriz o cláusula principal es siempre una declaración por parte del sujeto y por lo tanto siempre va en indicativo. Ruiz Campillo reformula el concepto de matriz para dotarlo de otras propiedades pragmáticas, además de las tradicionalmente asociadas al mismo, principalmente, las sintácticas. Así, este autor define matriz como “el *significado* de la palabra o conjunto de palabras responsables de inducir el modo en una cláusula subordinada, se hagan estas palabras explícitas o no” (2008). En ese significado se incluye, además de las propiedades léxicas de la palabra o conjunto de palabras que forman la matriz, la perspectiva del sujeto que la utiliza para comunicar lo que quiere comunicar en un momento y contexto determinados. Las siguientes frases ejemplifican a grosso modo el concepto de declaración y su contraparte, la no declaración:

(6) Sé que Marta está en casa. (El hablante afirma que Marta está en casa)

(7) Alberto piensa que Marta está en casa. (Alberto asume que Marta está en casa)

¹⁶ Con la excepción de las formas que comparte con el imperativo.

- (8) Es evidente que Marta está en casa. (Cualquier persona puede afirmar que Marta está en casa)
- (9) No creo que Marta esté en casa. (El hablante no afirma ni supone que Marta está en casa, sino más bien todo lo contrario, que no lo cree)
- (10) Es posible que Marta esté en casa. (El hablante no afirma ni supone que Marta está en casa, solo que es posible)
- (11) Alberto se alegra de que Marta esté en casa. (Alberto no afirma ni supone que Marta está en casa, solo hace una valoración sobre ello)

Una técnica inicial para comprobar si se trata de una declaración o no declaración que puede ser de gran utilidad para el aprendiente consiste en sustituir la matriz por 'El hablante o sujeto afirma o asume que'. Si el cambio permite mantener un significado similar al de la matriz original, se trata de una declaración. En los ejemplos anteriores (6-11) ese cambio funciona con las tres primeras frases, como se puede observar en las sustituciones entre paréntesis, sin embargo, no funciona con las tres últimas.

En la Figura 1, más abajo, se puede ver el mapa operativo del modo desarrollado por Ruiz Campillo (2007a), el cual ofrece al aprendiente la posibilidad de tener a su disposición una herramienta con la cual, a partir de un solo valor operativo (declaración y no declaración), ir desarrollando su propia clasificación de las diferentes matrices propias del contraste modal español. Este mapa incluye seis contextos en total, de los cuales dos son declarativos y cuatro no declarativos. Cada vez que aparece una matriz nueva en el *input*, el aprendiente puede clasificarla él mismo en uno de esos seis contextos simplemente utilizando la pareja conceptual de la declaración y no declaración como mecanismo.

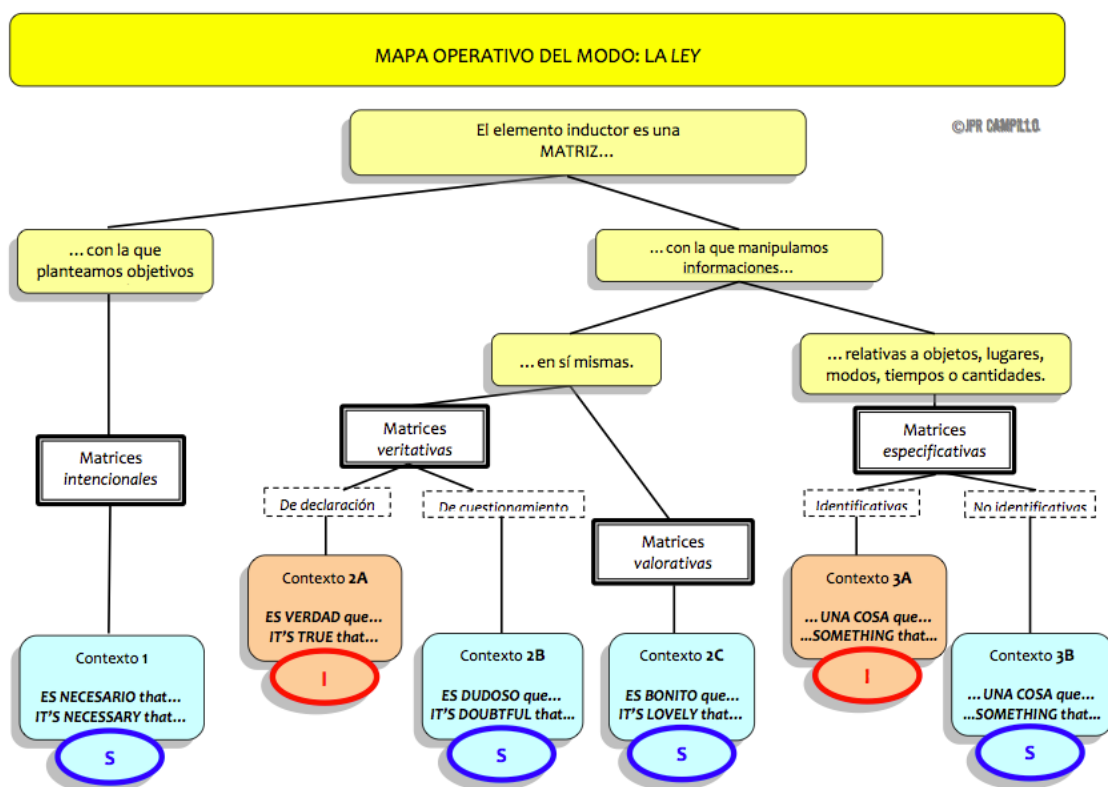


Figura 1. Mapa operativo del modo: la Ley (Ruiz Campillo, 2007a).

Se puede decir que con este método se abandona la necesidad de memorizar listas con las innumerables combinaciones entre matriz y proposición que 'rigen' el uso de un modo verbal u otro, más otra con las inevitables excepciones. También se abandona la necesidad de tener que explicar todos esos usos mediante términos semánticos asociados a los dos modos verbales que no se pueden aplicar en todos los casos y que suelen causar confusión y frustración entre los aprendientes. Con el método operativo el estudiante simplemente necesita aprender a manejar un único mecanismo con el cual podrá ser capaz de explicar todas esas combinaciones propias del contraste modal con las que se encontrará durante su proceso de aprendizaje.

4. UNA APLICACIÓN EMPÍRICA CON ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Como parte de una investigación de doctorado, se llevó a cabo un estudio empírico con estudiantes principiantes de español en una universidad británica. En este estudio se implementó un enfoque cognitivo-operativo para introducir el contraste modal español por primera vez a estudiantes extranjeros con tan solo 70 horas de instrucción previa en la lengua meta. Durante dos semanas y media, los estudiantes participantes recibieron nueve horas de instrucción y práctica sobre contraste modal mediante la pareja conceptual de declaración y no declaración. Estos participantes completaron tres tareas en total, dos de comprensión y una de producción. A continuación, se detallan los distintos elementos que componen este estudio.

4.1. PARTICIPANTES

Los participantes fueron seleccionados de entre los estudiantes matriculados en primer año de universidad sin experiencia en el estudio de la lengua meta (principiantes). De un total de 122 estudiantes matriculados, 72 accedieron a participar firmando consentimiento por escrito. Cabe señalar que la asistencia no es obligatoria en la universidad en la cual se llevó a cabo este estudio y que esos 72 estudiantes eran aproximadamente los que asistían con regularidad a clase a finales del segundo semestre de curso, que es cuando se realizó el estudio. No obstante, todos los estudiantes recibieron las mismas nueve horas de instrucción y práctica sobre contraste modal y completaron las tres tareas, aunque solo las de los participantes que habían firmado previamente su consentimiento fueron fotocopias para su posterior análisis.

De entre los participantes, más de un cuarto (27%) tenían otra lengua materna diferente al inglés. Uno de los requisitos para matricularse en este curso para principiantes es el no haber estudiado nunca español de forma oficial o no haberlo hecho en los últimos cuatro años. Algunos de estos estudiantes tenían ciertas nociones del modo subjuntivo con respecto a otras lenguas romances como el francés y el italiano.

El equipo docente que participó en este estudio estaba formado por tres profesoras nativas de español, entre las cuales se incluía la investigadora. Las otras dos profesoras recibieron

dos sesiones de formación: una sobre el método cognitivo-operativo aplicado al contraste modal y otra sobre el procedimiento del experimento en sí.

4.2. MATERIALES

Los materiales utilizados comprenden varias presentaciones de PowerPoint en las que se presentaron los conceptos de declaración y no declaración, la morfología del presente de subjuntivo en contraste con la del presente de indicativo, más las diversas actividades de práctica escrita y oral realizadas en parejas o grupos. Algunas de las actividades fueron extraídas del libro de texto utilizado por estos estudiantes (*Gramática Básica del Estudiante de Español*, Alonso *et al.* 2011), el cual adopta un enfoque cognitivo-operativo a la introducción de la gramática. Dos tareas de comprensión y una de producción fueron completadas en papel y anónimamente por los participantes para su posterior análisis; la primera tarea de comprensión fue distribuida entre los participantes después de cinco horas de instrucción, la segunda tarea de comprensión después de ocho horas de instrucción y la tarea de producción después de las nueve horas totales en las cuales se desarrolló el experimento.

La tarea 1 de comprensión constaba de ocho oraciones compuestas (matriz y proposición) en español en las que el verbo de la cláusula subordinada estaba en presente (o futuro) de indicativo o presente de subjuntivo. La cláusula subordinada aparecía en negrita para atraer la atención de los participantes a esa parte de la frase. En primer lugar, los participantes tenían que contestar con un sí o no a la pregunta en inglés: *¿Está el hablante o sujeto de la matriz declarando la información contenida en la proposición?* Seguidamente, tenían a su disposición tres opciones, también en inglés, para explicar su respuesta, de las cuales una era la más apropiada: a) Porque la matriz se puede sustituir por 'El hablante o sujeto afirma que', b) Porque la matriz se puede sustituir por 'El hablante o sujeto asume que', c) Porque la matriz no se puede sustituir por 'El hablante afirma o asume que'. De esa manera, cuando la respuesta a la pregunta era positiva, la explicación podía ser a) o b), dependiendo de si se trataba de una declaración fuerte (afirmación) o una declaración débil (suposición), y cuando la respuesta era negativa, la única opción era la c).

La tarea 2 de comprensión constaba de diez oraciones compuestas (matriz y proposición) en las que el verbo de la cláusula subordinada estaba en presente de indicativo o presente de subjuntivo. No obstante, en esta ocasión era la matriz la que estaba en negrita, ya que los participantes debían clasificar esas oraciones como 'afirmaciones' o 'suposiciones', en el caso de que se tratara de declaraciones, y como 'intencionales', 'de cuestionamiento' o 'valorativas', en el caso de que se tratara de no declaraciones¹⁷.

La tarea 3 de producción constaba de otras ocho oraciones compuestas en las que el verbo de la cláusula subordinada estaba en presente (o futuro) de indicativo o presente de subjuntivo. También se incluía un cuadro con diecinueve matrices, aunque diez de ellas tenían el adverbio 'no' entre paréntesis para poder ser utilizadas en forma positiva o

¹⁷ En el Mapa Operativo del Modo: Contexto 2A (declaraciones) y Contextos 1, 2B y 2C (no declaraciones). El Contexto 3 no entraba en el programa de este curso.

negativa. En total, 20 matrices activaban el uso del subjuntivo en la proposición y nueve el uso del indicativo. A los estudiantes se les pedía que cambiaran las declaraciones a no declaraciones, y viceversa, usando una de las matrices disponibles en el cuadro. El objetivo principal era que los participantes no usaran la misma matriz en forma negativa (en casos de polaridad negativa) sino que fueran variados en sus producciones. Los ejemplos a continuación ilustran esta idea. Así, para la frase (12), en lugar de escribir la misma matriz en forma negativa, como en (12)', que representaría la opción más evidente, se esperaba que los participantes produjeran otras combinaciones como las mostradas en los ejemplos (13-16).

- (12) Está claro que sabe mucho de coches.
- (12') No está claro que sepa mucho de coches.
- (13) Es posible que sepa mucho de coches.
- (14) Dudo que sepa mucho de coches.
- (15) Está genial que sepa mucho de coches.
- (16) Es importante que sepa mucho de coches.

Durante el transcurso del estudio también se fue rellenando un diario con reflexiones sobre cada sesión con el objetivo de registrar los elementos que habían funcionado y los que no y así realizar los ajustes necesarios entre sesiones.

Por último, es importante mencionar que el autor de esta teoría, José Plácido Ruiz Campillo, ofreció su apoyo a este proyecto desde sus inicios, no solo aportando sus impresiones sobre el formato y potencial efectividad de las tareas, por ejemplo, sino también mediante la creación de una presentación interactiva en su sitio web Tercera Gramática¹⁸ dirigida a los participantes de este estudio y en la cual se introducían los conceptos de declaración y no declaración con explicaciones sumamente claras y adaptadas al nivel de competencia de estos participantes. En su presentación utilizaba el inglés como lengua vehicular para asegurar la comprensión de los participantes, ya que se trataba de estudiantes principiantes.

4.3. PROCEDIMIENTO

La primera sesión consistió en la presentación (en inglés) de los conceptos de declaración y no declaración, no sin antes introducir el concepto universal de modalidad ilustrándolo con ejemplos en la L1 de los estudiantes y con apoyo gráfico para facilitar su comprensión. Esta primera sesión tuvo lugar en una clase magistral de 50 minutos. La clase magistral tenía lugar a final de cada semana y los estudiantes estaban divididos en dos grupos de 77 y 45 estudiantes, respectivamente, aunque aproximadamente algo más de la mitad asistía con regularidad, como se ha mencionado más arriba.

De las nueve sesiones que ocuparon el presente estudio, tres fueron clases magistrales y seis sesiones se realizaron en siete grupos (de tutorías) de entre 15 y 20 estudiantes. Como investigadora y coordinadora del curso, yo misma impartía las dos clases magistrales de

¹⁸ <https://www.terceragramatica.com>

‘refuerzo gramatical’ y dos de los siete grupos de tutorías. Las otras dos profesoras que participaron en el estudio trabajaron con los restantes cinco grupos de tutorías.

Los diez minutos finales de la primera sesión consistieron en una conversación con los estudiantes para asegurar que habían entendido bien los conceptos presentados. Esto no representó ningún problema, ya que desde el principio de curso el formato de esta clase de gramática se asemejaba más a un taller que a una típica clase magistral universitaria. Estos estudiantes estaban acostumbrados a hacer preguntas y ser preguntados constantemente durante estas clases, por lo que fue posible recoger *feedback* relevante a final de la sesión.

Las siguientes tres sesiones se llevaron a cabo en los siete grupos de tutorías y consistieron en la introducción de la morfología, la presentación de situaciones diversas en las que los estudiantes tenían que decidir si el hablante o sujeto estaba declarando o no la información contenida en la cláusula subordinada, y la introducción de las formas y usos del imperativo, haciendo énfasis en su significado no declarativo. Una de las actividades estaba basada en una presentación de Ruiz Campillo¹⁹ en la que los estudiantes debían decidir si la matriz podía sustituirse por ‘el hablante o sujeto afirma o asume que’. Si al hacer el cambio el significado se mantenía, entonces se trataba de una declaración, si por el contrario el significado no se mantenía, estaban ante una no declaración.

La cuarta sesión tuvo lugar en una clase magistral a final de la primera semana y consistió en la introducción del mapa operativo del modo (Ruiz Campillo, 2007a) y los diferentes contextos declarativos y no declarativos. El concepto de ‘correferencia’ se introdujo también durante esta sesión.

La primera tarea de comprensión fue completada durante la quinta sesión. Un total de 71 tareas fueron recogidas para ser posteriormente analizadas. El resto de las sesiones a lo largo de la segunda semana del experimento consistieron en abundante práctica y recapitulación de la morfología, los conceptos de declaración y no declaración como mecanismo para elegir entre los dos modos y la clasificación de las distintas matrices en los cuatro contextos²⁰ relevantes a este nivel de competencia. Durante esta segunda semana, a los participantes se les facilitó una contraseña para ver la presentación creada por Ruiz Campillo en su sitio web Tercera Gramática. El objetivo era recoger *feedback* de estos estudiantes sobre la claridad de las explicaciones y la efectividad de las actividades que se proponían. Todos los estudiantes que la vieron afirmaron que la presentación les había ayudado a entender mejor los conceptos de declaración y no declaración y la clasificación de las diferentes matrices en los cuatro contextos estudiados en clase.

A principios de la tercera semana del experimento y última de curso, un total de 72 estudiantes completaron la segunda tarea de comprensión y 57 completaron la tercera tarea de producción.

¹⁹ <https://marcoele.com/el-subjuntivo-es-logico/>

²⁰ El contexto declarativo con sus dos subcontextos (matrices veritativas: afirmaciones y suposiciones) y los tres contextos no declarativos (matrices intencionales, veritativas de cuestionamiento y valorativas).

El análisis de las tres tareas se realizó teniendo en cuenta tanto aspectos cuantitativos (ej. porcentaje de respuestas ‘adecuadas’) como aspectos cualitativos (ej. interpretación de las respuestas en base a preferencias por ciertos contextos sobre otros o posibles causas de las inadecuaciones en la morfología o sintaxis).

4.4. RESULTADOS

En la primera tarea de comprensión los participantes debían contestar afirmativa o negativamente a la pregunta de si el hablante o sujeto está declarando o no y seguidamente añadir una explicación (opciones *a*, *b* o *c*) basada en la posibilidad o no de sustituir las matrices por ‘el hablante o sujeto afirma o supone que’. En la Tabla 1 a continuación se pueden ver los porcentajes de aciertos para cada uno de los ocho ítems que componían esta tarea.

ÍTEMS	RESULTADOS
1. Está claro que Ana tiene dinero suficiente para comprar el coche .	98.6% = sí ✓ 94.4% = a) ✓ [2.8% = b); *2.8% = c)]
2. No creo que Renato se divorcie de Inma .	95.7% = no ✓ 93% = c) ✓ [*7% = b)]
3. Me parece que estás equivocado . El examen no es mañana.	80.3% = sí ✓ 69% = b) ✓ [18.3% = a); *12.7% = c)]
4. La profesora nos ha pedido que trabajemos más fuera de clase .	83.1% = no ✓ 80.3% = c) ✓ [*14.1% = a); *5.6% = b)]
5. No es verdad que estemos cansados . Solo hemos caminado cinco kilómetros.	78.9% = no ✓ 81.7% = c) ✓ [*14.1% = a); *4.2% = b)]
6. Quiero que vuelvas pronto a casa .	88.7% = no ✓ 83.1% = c) ✓ [*4.2% = a); *12.7% = b)]
7. Asumimos que habrá suficiente comida para todos .	83,1% = sí ✓ 83,1% = b) ✓ [5,6% = a); *11,3% = c)]
8. Sé que ya no me quieres . No me importa porque yo tampoco te quiero a ti.	87,3% = sí ✓ 85,9% = a) ✓ [*14,1% = c)]

Tabla 1. Resultados de la tarea 1 de comprensión (n = 71).

Los resultados de esta primera tarea indican claramente que la mayoría de los participantes en este estudio, tras solo cinco horas de instrucción sobre contraste modal, habían entendido el funcionamiento de la pareja conceptual de declaración y no declaración. Esto se refleja en el alto porcentaje de aciertos en cada uno de los ocho ítems presentados. Es más, dentro de los contextos declarativos, estos participantes demostraron que eran también capaces de distinguir entre declaraciones fuertes y declaraciones débiles sin demasiada dificultad.

Cabe señalar que los participantes completaron esta tarea en tan solo 3-5 minutos, lo que corrobora su seguridad a la hora de seleccionar entre los dos modos mediante este mecanismo.

Un factor que puede haber contribuido a estos resultados positivos es el hecho de que estos participantes no habían recibido instrucción previa sobre el contraste modal mediante el enfoque tradicional o formalista, por lo que no estaban condicionados a usar otros conceptos diferentes a los estudiados en clase.

La Tabla 2 a continuación muestra los resultados de la segunda tarea de comprensión, la cual fue completada por los participantes tras ocho horas de instrucción sobre contraste modal. En esta tarea se presentaban diez oraciones compuestas (matriz y proposición) y los participantes debían elegir el contexto al que pertenecía cada una. El mapa operativo del modo se había introducido la semana anterior y se esperaba que estos participantes pudieran tener algunas dudas a la hora de elegir entre los cuatro contextos, ya que esta destreza es propia de un nivel B1, que representa un nivel ligeramente superior al de estos estudiantes. Los participantes completaron esta tarea en 10-15 minutos.

ÍTEM	RESULTADOS
1. Está claro que no están en casa. El perro está ladrando.	91,7% = afirmación ✓ 6,9% = suposición 1,4% = valorativa
2. Es lógico que tengáis problemas con estos ejercicios.	50% = valorativa ✓ 36,1% = suposición 12,5% = afirmación 1,4% = de cuestionamiento
3. Esperamos que nuestra profesora sea generosa con las notas.	87,5% = intencional ✓ 5,55% = valorativa 5,55% = suposición 1,4% = afirmación
4. Es evidente que están cansados de tanto trabajo.	91,6% = afirmación ✓ 7% = suposición 1,4% = valorativa
5. Supongo que dicen la verdad.	88,8% = suposición ✓ 5,6% = afirmación 2,8% = de cuestionamiento 1,4% = valorativa 1,4% = intencional
6. No es necesario que vengáis mañana a clase.	4,2% = intencional ✓ 68,1% = valorativa 9,7% = de cuestionamiento 18% = afirmación
7. Es posible que mi hermana haga un máster en la universidad.	50% = de cuestionamiento ✓ 33,3% = valorativa 16,7% = suposición
8. Imagino que la fiesta será en casa de Mario. Sus padres están fuera.	66,7% = suposición ✓ 15,3% = valorativa 9,7% = de cuestionamiento 8,3% = intencional
9. Me parece muy mal que compréis un coche tan caro.	73,6% = valorativa ✓ 2,8% = de cuestionamiento

	1,4% = intencional	
	12,5% = suposición	
	9,7% = afirmación	
10. Dice que te calles y termines de lavar los platos.	37,5% = intencional ✓	61,1% = no declaración ✓
	19,4% = valorativa	
	4,2% = de cuestionamiento	
	30,6% = afirmación	
	8,3% = suposición	

Tabla 2. Resultados de la tarea 2 de comprensión (n = 72).

Los resultados de esta segunda tarea de comprensión corroboran los de la primera tarea, es decir, que los estudiantes participantes son capaces de utilizar los conceptos de declaración y no declaración como mecanismo para la selección modal en español sin dificultad. Se puede añadir que, dentro del contexto de las declaraciones, estos estudiantes pueden distinguir entre declaraciones fuertes (afirmaciones) y declaraciones débiles (suposiciones) con bastante precisión también.

El ítem 8 podría considerarse como una excepción. En este, la matriz utilizada no había aparecido con anterioridad en el *input* recibido por los estudiantes. No obstante, el verbo 'imaginar', al ser un cognado del inglés, se esperaba que muchos lo asociaran con una declaración débil, como sinónimo de 'suponer'. Aún así, dos tercios de los participantes lo asociaron adecuadamente con una suposición. El tercio restante pensó que se trataba de una no declaración, tal vez guiados por el otro significado contextual de este verbo (en ambas lenguas), similar a 'fantasear' o 'soñar'. Sin embargo, incluso en ese caso se trataría de una declaración en español, lo que corrobora que la pareja conceptual contrastiva 'real / irreal' propia del enfoque tradicional no se puede aplicar en muchos casos. Este resultado también pudo verse afectado por el hecho de que el verbo de la cláusula subordinada estaba en futuro de indicativo, forma verbal que solamente había aparecido excepcionalmente durante el periodo de instrucción sobre contraste modal.

En lo que concierne a los tres contextos no declarativos, algunos estudiantes tuvieron problemas para clasificar los ítems. Es más, en cuanto surgían dudas, la mayoría de ellos tendía a clasificar estas matrices como 'valorativas'. Esto no es sorprendente si tenemos en cuenta que incluso las profesoras participantes en este estudio también habían tenido dudas al clasificar estas últimas en un principio, ya que tendían a interpretarlas como declaraciones porque se centraban en la matriz y no en la misma proposición subordinada. Se reiteró en ese momento que el contraste modal es propio de las cláusulas subordinadas, puesto que las matrices, al menos las utilizadas en el contexto de este estudio (que no incluía ningún caso de doble subordinación), son siempre declaraciones y por ello van en indicativo. Este tipo de interpretaciones pueden ser frecuentes entre profesores nativos de español que están acostumbrados a un método más tradicional a la hora de enseñar el contraste modal a sus estudiantes. Volviendo al caso de los estudiantes, y como se ha mencionado más arriba, es importante recalcar que esta clasificación es característica de un nivel ligeramente más avanzado al alcanzado por los participantes en el momento en que se llevó a cabo este estudio.

El ítem 6 contenía una matriz intencional en forma negativa. Las matrices intencionales indican deseos u objetivos por parte del hablante o sujeto, por lo que en forma negativa

indican lo contrario, un deseo u objetivo que no se quiere o no se necesita realizar. Es muy probable que el hecho de que estuviera en forma negativa confundiera a la mayoría de los participantes y decidieran que se trataba de una valorativa, contexto más elegido por los mismos en cuanto surgían dudas a la hora de clasificar los ítems no declarativos, como se ha mencionado previamente. Por otra parte, las profesoras participantes también lo relacionaron con una valorativa en un principio. Esto se puede deber a que, dentro del enfoque tradicional, estas matrices se han identificado en muchos casos con valoraciones (Llopis-García, Real Espinosa y Ruiz Campillo, 2012: 91-92). Sin embargo, es importante señalar, que, incluso en este caso, una gran parte de los participantes (82 %) reconocieron esta matriz como no declarativa de manera adecuada.

Por otra parte, el ítem 2, que incluía una matriz valorativa, solo fue reconocido como tal por la mitad de los participantes. Este último resultado podría haberse visto afectado por el hecho de que la matriz ‘Es lógico que’ había salido solo una vez antes en el *input* recibido por los estudiantes. Por otra parte, uno de los significados de su cognado en inglés (*logical*) incluye el adjetivo ‘obvio’, el cual equivaldría a una matriz declarativa en español (Es obvio que), lo que podría explicar que casi la mitad de los participantes (48,6%) la interpretasen como tal.

Por último, cabe señalar que el último ítem de esta tarea (10) incluía como matriz el verbo ‘decir’, el cual puede tener dos significados contextuales: a) informar/reproducir lo que alguien ha dicho, o b) ordenar/pedir (a alguien que haga algo). El primero activa el indicativo en la cláusula subordinada y el segundo el subjuntivo, ya que se trata de una matriz intencional. Estos dos efectos del verbo ‘decir’ en la matriz habían sido introducidos la sesión anterior a la realización de esta tarea, por lo que se esperaba que los participantes pudieran tener dudas a la hora de interpretar este ítem. El 37,5% lo interpretó como una matriz intencional, aunque más del 60% pensó, acertadamente, que se trataba de una matriz no declarativa, por lo que es muy posible que a estas alturas los participantes se guiaran también por la morfología de los dos verbos en la subordinada, a pesar de ser ambos regulares y por ello tal vez más difíciles de identificar como formas propias del presente de subjuntivo, ya que solo se diferencian de las formas del presente de indicativo en una vocal.

Los resultados de la última y única tarea de producción se ven representados en la Tabla 3 a continuación. A los estudiantes se les pedía que cambiaran los ítems que incluían declaraciones a otros con no declaraciones, por lo que tenían que escribir una oración compuesta de matriz y proposición entera. También se les incluía un cuadro con 29 matrices, 20 no declarativas y nueve declarativas. Se les pedía, además, que fueran variados en sus producciones y que usaran el máximo número de matrices. Completaron esta última tarea en 20-30 minutos.

ÍTEMS	RESULTADOS
1. Está claro que está con él por su dinero . (declaración)	94,7% ✓ (no declaración) 15 matrices diferentes
2. Supongo que vendrás a la fiesta de Rafa . Después de todo, es tu mejor amigo. (declaración)	75,5% ✓ (no declaración) 12 matrices diferentes
3. No creo que vaya al mercado esta tarde . Me siento mal. (no declaración)	80,7% ✓ (declaración) 9 matrices diferentes

4. Tu novia piensa que comes mucha carne y pocas verduras. (declaración)	79% ✓ (no declaración) 20 matrices diferentes
5. Es verdad que sus hijos son encantadores. Están muy bien educados. (declaración)	80,7% ✓ (no declaración) 17 matrices diferentes
6. Me alegro de que Bea y Sergio estén juntos. Hacen muy buena pareja. (no declaración)	80,7% ✓ (declaración) 9 matrices diferentes
7. Mi madre dice que salga de casa con abrigo. (no declaración)	75,5% ✓ (declaración) 15 matrices diferentes
8. Todo el mundo dice que siempre llegas tarde a clase. (declaración)	58% ✓ (no declaración) 14 matrices diferentes

Tabla 3. Resultados de la tarea 3 de producción (n = 57).

Los resultados de la única tarea de producción superaron con creces las expectativas, sobre todo en lo que respecta a la variedad en el uso de matrices, lo cual indica que la mayoría de estos participantes podía distinguir entre declaraciones y no declaraciones sin dificultad. Pero también en lo que respecta a la precisión en la producción de las formas verbales, como se explica a continuación más detalladamente.

Por ejemplo, en el ítem 1, la gran mayoría (94,7%) produjo una frase adecuada, es decir, una matriz no declarativa y la forma correcta del presente de subjuntivo del verbo subordinado (*esté*). Solo el 38,6% utilizó la matriz en forma negativa, es decir, *no está claro que*, el resto (61,4%) usó un total de 14 matrices diferentes, lo que demuestra que estos estudiantes conocían bien el significado de esas matrices y que podían clasificarlas como no declarativas.

El ítem 2 incluía una forma de futuro en el verbo subordinado, lo que pudo causar que casi un cuarto (24,5%) de los participantes produjera una frase inadecuada. De los tres cuartos (75,5%) que produjeron una frase adecuada, diez de ellos (23%) tuvieron problemas con la morfología del verbo subordinado. Una explicación se podría encontrar en el hecho de que la mayor parte del *input* recibido por estos estudiantes durante el periodo de instrucción incluía principalmente las formas del presente de indicativo y presente de subjuntivo, por lo que el uso de una forma de futuro pudo haber despistado a algunos participantes. Esos diez estudiantes produjeron formas inadecuadas, como '*vendres*', '*vienas*', '*vendreis*', '*vinieres*' y '*vea*', aunque se contabilizaron como producciones adecuadas ya que habían usado matrices no declarativas y también habían hecho un esfuerzo consciente de usar una forma en subjuntivo en la cláusula subordinada. Además, estos participantes usaron hasta 12 matrices diferentes, lo que corrobora su conocimiento del funcionamiento de esta pareja conceptual.

En el caso del ítem 3, el 39% usó la forma positiva del verbo de la matriz para transformarla en una declaración. Sin embargo, el resto utilizó ocho de las nueve matrices declarativas disponibles en el cuadro. Cabe señalar que, además, no solo utilizaron el presente de indicativo en la subordinada, sino también el futuro (*iré*) y una perífrasis verbal (*voy a ir*). Por otra parte, ocho participantes usaron la tercera persona del singular en lugar de la primera, aunque esto no es sorprendente ya que en presente de subjuntivo estas dos personas gramaticales comparten la misma forma.

El siguiente ítem (4) resultó en el uso de 20 matrices diferentes, incluidas las combinaciones resultantes de cambiar la persona gramatical de la cláusula principal. Así, estos participantes usaron tanto 'tu novia' como 'yo' (y el verbo de la matriz con la concordancia correspondiente), además de expresiones impersonales como 'Está fatal que comas...'. Este resultado sugiere que estos participantes no solo eran capaces de distinguir entre declaraciones y no declaraciones, sino que también tenían la confianza suficiente para modificar las matrices del cuadro, todas las cuales tenían como sujeto la primera persona del singular (yo).

El ítem 5 produjo el uso adecuado de 17 matrices diferentes. Solo el 19,5% usó la misma matriz en forma negativa (polaridad negativa). De los participantes que produjeron una frase adecuada (80,7%), todos, excepto uno²¹, escribieron la forma correcta del presente de subjuntivo del verbo 'ser' en tercera persona del plural también, es decir, *sean*.

Para el ítem 6 los estudiantes debían producir una declaración, y el 80.7% produjo una frase adecuada usando todas las matrices declarativas del cuadro (nueve en total), lo que aporta evidencia de la 'operatividad' de los conceptos de declaración y no declaración, ya que es indudable que la mayoría de estos estudiantes eran capaces de utilizarlo como mecanismo después de tan solo nueve horas de instrucción.

Los últimos dos ítems (7 y 8) incluían los dos significados contextuales del verbo 'decir'; el ítem 7 con su significado no declarativo y el ítem 8 con su significado declarativo. El primero produjo mejores resultados, no solo porque el 75,5% de los participantes escribió una frase adecuada y usó la forma correcta del verbo subordinado, sino porque estos participantes utilizaron 15 matrices diferentes, incluyendo los cambios de persona gramatical de la matriz, y, sorprendentemente, también incluyendo casos de doble subordinación. Los siguientes dos ejemplos han sido extraídos de las respuestas de estos estudiantes:

(17) Sé que mi madre dice que salgo de casa sin abrigo.

(18) Mi madre dice que es verdad que sale de casa sin abrigo.

El último ítem no produjo resultados tan positivos, en comparación con los anteriores, aunque aún así, el 58% de los participantes escribió una frase adecuada y usó un total de 14 matrices diferentes. Una de las causas podría deberse a que se trataba del último ítem de la tarea y algunos estudiantes terminaron antes que otros, por lo que estos últimos tal vez no tuvieron tiempo suficiente para reflexionar y de esa manera producir una frase adecuada. Es más, cinco participantes lo dejaron en blanco. Además, de los estudiantes que produjeron una frase adecuada, diez de ellos tuvieron problemas con la forma del verbo de la subordinada, ya que se produce un cambio ortográfico al añadirse una 'u' entre la 'g' y la 'e' en el presente de subjuntivo del verbo 'llegar': *llegues*. Así, nueve participantes escribieron '*lleges', y uno escribió '*llegues'.

²¹ Este participante usó la forma adecuada del verbo 'estar' en su lugar, es decir, *estén*.

5. CONCLUSIÓN

Se puede concluir que la aplicación empírica de un enfoque cognitivo-operativo a la enseñanza del contraste modal mediante la pareja conceptual de declaración y no declaración presentada en este artículo proporciona suficiente evidencia sobre la eficacia y funcionalidad de este método.

Los resultados de ambas tareas de comprensión demuestran que los participantes en este estudio alcanzaron una comprensión excelente de la pareja conceptual como mecanismo para elegir entre los dos modos e incluso para diferenciar entre los dos subcontextos declarativos, afirmaciones y suposiciones, sin demasiados titubeos. Solo cuando se les pedía que clasificaran los contextos no declarativos surgieron dudas entre algunos participantes y se encontró una tendencia a elegir el contexto 2C (matrices valorativas) sobre los otros dos, el contexto 1 (matrices intencionales) y el contexto 2B (matrices veritativas de cuestionamiento). Aunque es importante señalar que esta distinción es propia de un nivel superior al de estos estudiantes y que incluso las mismas profesoras participantes en este estudio mostraron sus dudas a la hora de identificar algunas matrices valorativas en un principio.

Pero, sin duda alguna, son los resultados de la tarea de producción los que aportaron mayor evidencia de la operatividad de este método, ya que los estudiantes participantes no solo demostraron comprender el funcionamiento de la pareja conceptual de la declaración y no declaración y el significado (contextual) de las 29 matrices disponibles en el cuadro, sino que la mayoría también fue capaz de modificar esas matrices para adaptarse a las necesidades comunicativas de cada situación. Esto se reflejó, por ejemplo, en el uso de diferentes personas gramaticales en la matriz y la correspondiente modificación de terminaciones verbales para respetar la concordancia. Algunos incluso usaron doble subordinación, algo inesperado a este nivel de competencia. Además, merece la pena señalar que, en general, no tuvieron problemas con la morfología del presente de subjuntivo salvo en contadas ocasiones, como cuando el cambio se debía realizar tomando como referencia el futuro de indicativo, el cual había aparecido excepcionalmente en el *input*, o cuando el cambio vocálico requería un cambio ortográfico de las consonantes colindantes.

Formando parte de la misma investigación de doctorado, se llevó a cabo otro estudio empírico previo con estudiantes universitarios²² británicos en todos los niveles de competencia a los que se les había introducido el contraste modal mediante un enfoque tradicional o formalista. En este caso, los estudiantes participantes también completaron una serie de tareas de comprensión y producción, las cuales se analizaron siguiendo una metodología similar a las del presente estudio. En la Tabla 4 a continuación se comparan los resultados entre los dos estudios empíricos mediante los promedios de respuestas adecuadas en las tareas de comprensión y producción completadas por los distintos conjuntos de participantes.

²² Este estudio tuvo lugar en una universidad diferente a la del presente estudio, aunque ambas universidades son escocesas.

ENFOQUE TRADICIONAL / FORMALISTA				ECO ²³
NIVEL	B1 (2º año)	B2 (3º año)	C1+/C2 (5º año)	A2+/B1- (1º año)
COMPRESIÓN	Tarea 1 (n = 71): 73% Tarea 2 (n = 22): 53%	Tarea 1 (n = 79): 55%	Tarea 1 (n = 51): 42%	Tarea 1 (n = 71): 87% Tarea 2 (n = 72): 80%
PRODUCCIÓN	Tarea 1 (n = 46): 50% Tarea 2 (n = 20): 37%	N/A	Tarea 1 (n = 38): 20% ²⁴	Tarea 3 (n = 57): 78%

Tabla 4. Porcentaje promedio de respuestas adecuadas en los dos estudios

Si nos centramos solamente en las estructuras comunes a todos los niveles, es decir, las estructuras propias de los contextos introducidos a nivel más bajo (A2+/B1-), la diferencia en los resultados también es claramente apreciable. Los resultados son más favorables en el estudio donde se implementó un enfoque cognitivo-operativo, como se puede observar en la Tabla 5 a continuación, la cual muestra el porcentaje de estructuras subordinadas en las que se eligió (en el caso de las tareas de comprensión) o escribió²⁵ (en el caso de las tareas de producción) el modo adecuado²⁶ en el verbo de la cláusula subordinada, señalado con una (I) para el indicativo y una (S) para el subjuntivo.

B1 (TRAD.)	B2 (TRAD.)	C1+/C2 (TRAD.)	A2+/B1- (ECO)
COMPRESIÓN: Creo que (I) 68%	COMPRESIÓN:	COMPRESIÓN:	COMPRESIÓN: Me parece que (I) 80,3% Asumimos que (I) 83,1% Supongo que (I) 94,4%
Es posible que (S) 87% Espero que (S) 54,5% Me encanta que (S) 4,5% Me aconseja que (S) 22,5%	Dice que (S) 48% No está claro que (S) 75%	Dice que (S) 51%	Es posible que (S) 83,3% Esperamos que (S) 93% Me parece muy mal que (S) 78%
PRODUCCIÓN: Supongo que (I) 56,5% Creo que (I) 57% Es muy posible que (S) 30% Te recomiendo que (S) 41,3% Espero que (S) 30% Me encanta que (S) 5% Me aconseja que (S) 5%	PRODUCCIÓN: N/A	PRODUCCIÓN: Uso de verbo volitivo o de influencia (S) 29%	PRODUCCIÓN: Un promedio del 78% de corrección en el uso de estructuras subordinadas con indicativo y subjuntivo (ver Tabla 3 más arriba).

Tabla 5. Porcentaje promedio de respuestas adecuadas en los dos estudios.

²³ Enfoque cognitivo-operativo.

²⁴ En esta tarea los participantes disponían de mayor flexibilidad a la hora de utilizar estructuras gramaticales adecuadas. La mayoría optó por usar parataxis o coordinación en lugar de subordinación, a pesar de ser esta última la opción más relevante en cada contexto presentado.

²⁵ Merece la pena señalar también, que, en el caso del primer experimento con estudiantes que habían recibido instrucción sobre contraste modal por medio de un método tradicional, una parte considerable de estos participantes tuvieron bastantes problemas con la morfología del modo subjuntivo en general y, sobre todo, en comparación con los participantes del presente estudio.

²⁶ También se incluyen aquí las producciones en las que se mostró un esfuerzo consciente por parte de los participantes de usar una forma en subjuntivo, aunque tuviera esta forma problemas de morfología.

En definitiva, se puede afirmar que un método basado en la comprensión de la lógica que guía a los hablantes nativos a usar un modo u otro en la comunicación, y que además permite (al estudiante extranjero) el uso de un único mecanismo para entender los motivos de cada elección, sin excepciones, es un método que vale la pena probar y desarrollar en nuestras clases de ELE. Es importante, sin embargo, que más investigaciones como la del presente estudio se lleven a cabo para consolidar y reafirmar estos resultados, sobre todo en lo que concierne a otros niveles de competencia más avanzados, por lo que sería conveniente que estos estudios fuesen longitudinales y que investigasen la efectividad de este método incluyendo todas las estructuras subordinadas subjuntivas propias del español.

Por último, cabe señalar que todavía existe cierta reticencia por parte de los profesores de ELE a la hora de adaptar o cambiar la gramática que introducen en sus clases a una gramática de corte cognitivo-operativo, aun reconociendo la mayoría que posee el potencial suficiente para mejorar el aprendizaje de la lengua meta. Esto es principalmente debido a que este cambio supondría, entre otras cosas, la necesidad de que las instituciones ofrecieran más oportunidades de formación pertinentes y que las editoriales se comprometieran a publicar libros de texto que adopten este método cognitivo-operativo a todos los niveles.

REFERENCIAS

Ahern, A. y M. Leonetti (2004). "The Spanish subjunctive", en R. Márquez-Reiter y E. Placencia, (eds.), *Current trends in the pragmatics of Spanish*. Ámsterdam: John Benjamins, 35-55.

Alonso, R., A. Castañeda, P. Martínez-Gila, L. Miquel, J. Ortega y J.P. Ruiz Campillo (2011[2005]). *Gramática Básica del Estudiante de Español*. Barcelona: Difusión.

Cadierno, T. y A. Hijazo-Gascón (2013). "Cognitive Linguistic Approaches to Second Language Spanish: A Focus on Thinking-for-Speaking", en K. Geeslin (ed.), *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*. Londres: Blackwell, 96-110.

Collentine, J. (2010). "The acquisition and teaching of the Spanish subjunctive: An update on current findings". *Hispania* 93(1), 39-51.

Farley, A. (2004). "Processing instruction and the Spanish subjunctive: Is explicit information needed", en B. VanPatten, (ed.), *Processing instruction: Theory, research, and commentary*. Londres: Routledge, 227-239.

Givón, T. (1979). *On understanding grammar*. Ámsterdam: John Benjamins.

Haverkate, H. (2002). *The syntax, semantics and pragmatics of Spanish mood*. Ámsterdam: John Benjamins.

Ibarretxe-Antuñano, I. y T. Cadierno (2019). "La Lingüística Cognitiva y la adquisición de segundas lenguas (ASL)", en I. Ibarretxe-Antuñano, T. Cadierno y A. Castañeda Castro, (eds.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2*. Londres: Routledge, 19-51.

Langacker, R.W. (1987). *Foundations of cognitive grammar: Theoretical prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.

Llopis-García, R. (2011). *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Ministerio de Educación.

Llopis-García, R., J.M. Real Espinosa y J.P. Ruiz Campillo (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.

Lunn, P.V. (1995). "The evaluative function of the Spanish subjunctive". *Modality in grammar and discourse* 32, 429-449.

Mejías-Bikandi, E. (1994). "Assertion and speaker's intention: A pragmatically based account of mood in Spanish". *Hispania* 4, 892-902.

Mejías-Bikandi, E. (1996). "Space accessibility and mood in Spanish", en G. Fauconnier y E. Sweetser (eds.), *Spaces, worlds, and grammar*. Chicago: Chicago University Press, 157-178.

Rosch, E. (1973). "Natural categories". *Cognitive psychology* 4(3), 328-350.

Rosch, E. (1975). "Cognitive representations of semantic categories". *Journal of experimental psychology: General* 104(3), 192.

Ruiz Campillo, J.P. (2004). "El subjuntivo es lógico: una actividad de concienciación". *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE* 1, 11-19.

Ruiz Campillo, J.P. (2007^a). "El concepto de no-declaración como valor del subjuntivo. Protocolo de instrucción operativa de la selección modal en español", Instituto Cervantes de Múnich (ed.), *Actas del programa de formación para profesorado de ELE, 2007*. Múnich: Instituto Cervantes, 284-327.

Ruiz Campillo, J.P. (2007^b). "Entrevista a José Plácido Ruiz Campillo: gramática cognitiva y ELE". *marcoELE, revista de didáctica ELE* 5.
<https://marcoele.com/gramatica-cognitiva-y-ele>

Ruiz Campillo, J.P. (2008). "El valor central del subjuntivo: ¿informatividad o declaratividad?" *marcoELE* 7, revista de didáctica ELE, 1-44.
<https://marcoele.com/el-valor-central-del-subjuntivo-informatividad-o-declaratividad/>

Sperber, D. y D. Wilson (1995[1986]). *Relevance*. Oxford: Blackwell.

Stalnaker, R.C. (1978). *Assertion*. Londres: Blackwell.