



**Universidad de Oviedo**  
**Facultad de Filosofía y Letras**

**Máster en Español como Lengua Extranjera**

**Trabajo Fin de Máster**

**Título:** Proyecto de investigación. En busca del mejor método para enseñar el subjuntivo en español

**Alumna:** Sara García Alfonso

**Tutor:** Enrique del Teso Martín

**Fecha de presentación:** julio de 2013

**Máster Universitario en Español como Lengua Extranjera**

Trabajo Fin de Máster

Título: Proyecto de investigación. En busca del mejor método para enseñar el subjuntivo en español

Alumna: Sara García Alfonso

Tutor: Enrique del Teso Martín

Fecha de presentación: julio de 2013

Autorización de la alumna. Firma

Autorización del tutor. Firma

## ÍNDICE

Introducción .....	- 47 -
<b>1. .... E</b>	
<b>studios previos</b> .....	- 47 -
<b>1.1. El subjuntivo en español</b> .....	- 47 -
<b>1.2. Investigación en torno al subjuntivo</b> .....	- 47 -
<b>1.3. Los métodos de enseñanza</b> .....	- 47 -
<b>1.3.1. El método tradicional</b> .....	- 47 -
<b>1.3.2. La clase invertida</b> .....	- 47 -
<b>1.3.3. El enfoque por tareas</b> .....	- 47 -
<b>2. .... E</b>	
<b>l presente estudio</b> .....	- 47 -
<b>2.1. Objetivo general y objetivos específicos</b> .....	- 47 -
<b>2.2. Hipótesis y predicciones</b> .....	- 47 -
<b>2.3. Variables del estudio</b> .....	- 47 -
<b>2.4. Metodología</b> .....	- 47 -
<b>2.4.1. Participantes y contexto de intervención</b> .....	- 47 -
<b>2.4.2. Procedimiento</b> .....	- 47 -
<b>2.4.3. Materiales</b> .....	- 47 -
<b>2.4.4. Posibles problemas y soluciones</b> .....	- 47 -
<b>3. .... A</b>	
<b>nálisis de datos y discusión</b> .....	- 47 -
<b>3.1. Análisis e interpretación de los datos</b> .....	- 47 -
<b>3.1. Implicaciones y aplicaciones a otras áreas de estudio</b> .....	- 47 -
<b>3.1. Limitaciones del presente estudio</b> .....	- 47 -
<b>3.1. Preguntas para el futuro</b> .....	- 47 -
<b>Conclusiones</b> .....	- 47 -
<b>Referencias bibliográficas</b> .....	- 47 -
<b>Anexos</b> .....	- 47 -
<b>A1-Encuesta para el estudiante</b> .....	- 47 -
<b>A2-Prueba escrita</b> .....	- 47 -
<b>A3-Prueba oral</b> .....	- 47 -
<b>B1-Planes de lección del método tradicional</b> .....	- 47 -
<b>B2-Planes de lección de la clase invertida</b> .....	- 47 -

## INTRODUCCIÓN

El subjuntivo es uno de los puntos gramaticales que dan más problemas a los estudiantes de español como lengua extranjera, especialmente cuando se trata de alumnos cuya lengua materna es el inglés. Las investigaciones han demostrado que los alumnos de nivel intermedio no adquieren adecuadamente la selección del modo (indicativo o subjuntivo) después de cuatro semestres de clase (Collentine 2010).

Debido a esta situación, es necesario averiguar qué método de enseñanza es el más adecuado para enseñar el subjuntivo. Aunque ha habido diferentes tentativas, los estudios aún no han demostrado de modo definitivo la efectividad de una técnica concreta. Por ello, el objetivo de este estudio es presentar un proyecto de investigación que se realizaría en el curso académico 2013/2014. Con el mismo se pretende encontrar un método óptimo para enseñar el subjuntivo español a estudiantes angloparlantes, comparando tres enfoques determinados: el método tradicional focalizado en la gramática, el sistema de clase invertida (también llamado *inverted classroom* o *flipped classroom*) y el enfoque por tareas.

Antes de proceder a la presentación del estudio en sí mismo, se ofrece una introducción teórica que revisa de forma crítica las investigaciones que se han hecho en torno al subjuntivo, así como una explicación de los métodos de enseñanza evaluados. A continuación, se pasa a detallar el proyecto que se propone en este trabajo, para indicar cómo se llevaría a cabo. Todos los materiales creados para la consecución del experimento se incluyen en los anexos finales. Por último, se pone de relieve cómo se analizarían los datos extraídos del estudio y la importancia que tendrían los mismos para la materia en cuestión, además de plantear limitaciones y cuestiones que mejorar para futuras investigaciones.

## 1. ESTUDIOS PREVIOS

En este apartado presentamos la carga teórica necesaria para comprender los procesos que se siguen en el presente trabajo. En un primer lugar, partimos de una definición del subjuntivo español, detallando los usos que tiene en la lengua y las clasificaciones que se han hecho del mismo, para lo cual seguiremos principalmente el manual que se usa en el contexto educativo en el que se lleva a cabo el experimento, por ser lo más pertinente en este caso. En el segundo apartado, proponemos una revisión crítica de algunas de las investigaciones que se han llevado a cabo con anterioridad a este experimento en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, centrandó nuestro estudio en el subjuntivo. Por último, se añade una explicación de los tres métodos de enseñanza que se van a seguir en la consecución de este estudio.

### 1.1. El subjuntivo en español

Como expone Emilio Alarcos en su *Gramática de la Lengua Española*, “los procedimientos gramaticales que denotan la actitud del hablante respecto de lo dicho, constituyen las variaciones morfemáticas del verbo conocidas como modos” (1994: 2). Tradicionalmente, se dividen los modos del español en tres tipos: indicativo, subjuntivo e imperativo. En este trabajo nos vamos a focalizar en el modo subjuntivo, con el que tienen más dificultades los estudiantes de español como lengua extranjera, especialmente aquellos cuya lengua materna es el inglés, caso que se estudia en esta investigación.

Centrándonos en la perspectiva de las gramáticas centradas en la enseñanza de español a extranjeros, seguimos a M<sup>a</sup> Ángeles Sastre Ruano (1997: 15) en su visión del subjuntivo:

Hay que hablar del subjuntivo como el modo de la virtualidad, de lo hipotético, de la valoración subjetiva de la realidad, frente al indicativo como modo de la factualidad y de la imposición objetiva de los fenómenos.

De este modo, las dificultades que plantea el subjuntivo para los estudiantes de español no residen sólo en su conjugación (por sus formas irregulares), sino especialmente en la complejidad de determinar cuándo es necesario usarlo. En ocasiones, la situación o algunas palabras clave que aparecen con anterioridad al verbo pueden ser de ayuda a los

estudiantes en esta tarea, pero otras veces, sobre todo tratándose de estudiantes de nivel bajo, no saben discernir la naturaleza real o hipotética de lo que se enuncia. Es más, algunos ejemplos nos demuestran que la dualidad “real/virtual” o la idea de valoración subjetiva de la realidad no es aplicable a algunos usos del subjuntivo, como ocurre en “María, aunque seas pequeña, tienes que portarte bien”. En este caso, el hecho de “ser pequeño” es real y objetivo (pongamos que María tiene cinco años). Por este motivo, se propone otra explicación del subjuntivo basada en la relevancia o no de la información dada:

Por lo general, se usa el subjuntivo cuando no se necesita informar sobre un hecho o una situación (por ejemplo, porque se da por supuesto que la persona que escucha ya tiene la información pertinente), o cuando no es posible informar porque no se está hablando de hechos (Borrego Nieto 2000: 74).

Esta cita explicaría en principio el uso del subjuntivo en el ejemplo anterior: se usa el subjuntivo porque “ser pequeño” no es una información nueva sino algo ya conocido por la niña.

No obstante, autores como José Plácido Ruiz Campillo están en contra de esta propuesta “informativa” y abogan por una “operativa”, basada en el concepto gramatical de *declaración*:

En términos de operación, el hablante formulará en indicativo todo aquel VERBO cuyo PREDICADO constituya una declaración del sujeto, es decir, aquello que el sujeto está queriendo afirmar o suponer explícitamente con la estructura matricial elegida para introducirlo. [...]Por el contrario, el hablante hará uso de la inhibición declarativa que le ofrece el subjuntivo en todos aquellos casos en que el sujeto no pueda, o no quiera, declarar ese predicado, siempre en estricta atención a la estructura matricial elegida en cada caso para referirse al hecho (Ruiz Campillo 2008: 10).

Los propios lingüistas no están de acuerdo en la forma de explicar los diferentes usos del subjuntivo, lo que justifica la confusión aún mayor de los estudiantes. Este hecho se acentúa en el caso de alumnos angloparlantes, por la ausencia mayoritaria del subjuntivo en la lengua inglesa. En su origen, el inglés tuvo subjuntivo y existen aún algunas huellas del mismo, como ocurre con la predominancia de *If I were you* frente a *If I was you*. En este caso, lo lógico según la norma estricta sería utilizar *was* con el pronombre *I*. Sin embargo, la entidad imaginaria de la situación provoca la alteración citada. Otros restos del subjuntivo ocurren cuando el infinitivo es preferido a la forma con la *s* añadida a la tercera persona del singular, como por ejemplo, en *I insist that he go immediately*, en vez del habitual *he goes*. En este caso, el empleo del subjuntivo sería

similar al español en “Insisto en que vaya”. No obstante, he podido constatar como profesora de español en clases con alumnos universitarios americanos (de entre 18 a 23 años) que estos usos se están perdiendo, especialmente entre la gente joven. De este modo, cuando intenté remitirme a las huellas del subjuntivo en inglés para facilitar la comprensión del subjuntivo en español, me encontré con la realidad de la evolución lingüística: mis alumnos ya no reflejaban ese uso en su habla. Así, estas huellas del subjuntivo no son útiles pedagógicamente para la enseñanza del español pues, o no son percibidas como tal por los hablantes, o incluso las mismas se están perdiendo, como se ha señalado.

Por ello, la enseñanza del subjuntivo en español suele basarse en las clasificaciones y las normas según los usos, para que los alumnos tengan algo a lo que atenerse. En este sentido, son muchas las clasificaciones y las listas de usos que se han propuesto desde los manuales y los estudios lingüísticos. Con motivo de centrarme en el presente trabajo, me limitaré a desarrollar la teoría tal y como propone el libro utilizado en las clases de español en las que se va a desarrollar el experimento<sup>1</sup>. Dicha explicación se verá complementada con manuales de gramática (Sastre 1997, Borrego Nieto 2000), más precisos en conceptos lingüísticos concretos.

La programación de las clases de español, que usa como base dicho libro, dedica tres unidades didácticas al subjuntivo (temas 4, 5 y 6), cada uno de los cuales se centra en un tipo diferente de oraciones subordinadas en las que se utiliza el subjuntivo, añadiendo algunas notas acerca de usos del subjuntivo en oraciones simples. Aunque este trabajo se va a centrar en uno de ellos, procedo a dar una explicación de todos ellos por ser pertinente para ofrecer una panorámica completa del subjuntivo tal y como se enseña en el contexto educativo en el que se realiza el experimento, además de ser importante para comprender las investigaciones en torno al subjuntivo que aparecen en la siguiente sección de este estudio.

El primer tipo de subjuntivo que aparece es el subjuntivo en oraciones subordinadas nominales o sustantivas, es decir, aquéllas en las que la cláusula subordinada funciona sintácticamente como un nombre, como ocurre en “Quiero que vengas a la fiesta” y

---

<sup>1</sup> El libro de texto seguido en las clases de español de nivel intermedio bajo es J. Blanco (2012). *Enfoques. Curso intermedio de lengua española*. Boston: Vista Higher. Se sigue este manual para dar una idea de cómo se explica la gramática en el contexto educativo en el que se va a llevar a cabo el estudio.

“Quiero el coche rojo”: en ambos casos, “que vengas a la fiesta” y “el coche rojo” tienen valor nominal:

Las expresiones dependientes encabezadas por *que* tienen funciones sintácticas semejantes a la de los grupos nominales (objeto directo [...], sujeto), y por esa razón reciben el nombre de subordinadas sustantivas (Borrego Nieto 2000: 77).

En la cláusula dependiente de las oraciones subordinadas sustantivas no siempre se utiliza el verbo en subjuntivo, pues el verbo también puede aparecer en indicativo: “Han dicho que no va a venir”. El uso del subjuntivo dependerá de lo que se expresa en la cláusula principal. De esta manera, este tipo de subjuntivo se subdivide a su vez en tres, dependiendo del uso: así, el subjuntivo puede utilizarse en verbos de influencia, o *verbs of will and influence*, según los términos del libro de texto (como en “Te aconsejo que hagas deporte”), verbos de emoción o *verbs of emotion* (“Me alegra que estés mejor”) y verbos de duda y negación o *verbs of doubt and denial* (“No creo que pueda ir”).

En cuanto a los verbos de influencia, el subjuntivo se emplea cuando en la cláusula independiente se expresa “deseo o mandato, consejo, permiso, prohibición, conveniencia o necesidad [...] En todos los casos reflejan como alguien pretende influir en la conducta de otra persona” (Borrego Nieto 2000: 77). Estos son algunos de los verbos o expresiones que pueden conllevar influencia (Blanco 2012: 135):

#### Verbs and expressions of will and influence

**aconsejar** *to advise*

**desear** *to desire;*  
*to wish*

**es importante**  
*it's important*

**es necesario**  
*it's necessary*

**es urgente** *it's urgent*

**exigir** *to demand*

**gustar** *to like*

**hacer** *to make*

**importar** *to be important*

**insistir (en)** *to insist (on)*

**mandar** *to order*

**necesitar** *to need*

**oponerse a** *to oppose*

**pedir (e:i)** *to ask for;*  
*to request*

**preferir (e:ie)** *to prefer*

**prohibir** *to prohibit*

**proponer** *to propose*

**querer (e:ie)** *to want; to wish*

**recomendar (e:ie)**

*to recommend*

**rogar (o:ue)** *to beg; to plead*

**sugerir (e:ie)** *to suggest*

No obstante, es necesario poner atención a la dualidad “subjuntivo/infinitivo”, pues el uso de uno u otro depende del sujeto. Así, cuando no hay cambio de sujeto entre la cláusula independiente y la dependiente, se usa el infinitivo (“Prefiero ir a Madrid”) y no es necesario el uso de “que”. Por otro lado, cuando sí hay cambio de sujeto, la



cláusula subordinada viene introducida por “que” y el verbo aparece en subjuntivo: “Prefiero que vayas a Madrid”.

Con respecto a los verbos de emoción, la lista de verbos o expresiones en la cláusula principal que reclaman el subjuntivo es la siguiente (Blanco 2012: 136):

Verbs and expressions of emotion		
<b>alegrarse (de)</b> <i>to be happy (about)</i>	<b>es terrible</b> <i>it's terrible</i>	<b>molestar</b> <i>to bother</i>
<b>es bueno</b> <i>it's good</i>	<b>es una lástima</b> <i>it's a shame</i>	<b>sentir (e:ie)</b> <i>to be sorry; to regret</i>
<b>es extraño</b> <i>it's strange</i>	<b>es una pena</b> <i>it's a pity</i>	<b>sorprender</b> <i>to surprise</i>
<b>es malo</b> <i>it's bad</i>	<b>esperar</b> <i>to hope; to wish</i>	<b>temer</b> <i>to fear</i>
<b>es mejor</b> <i>it's better</i>	<b>gustar</b> <i>to like; to be pleasing</i>	<b>tener miedo (de)</b> <i>to be afraid (of)</i>
<b>es ridículo</b> <i>it's ridiculous</i>		

En este caso, “se expresa el sentimiento o sensación que produce algo que se relata en la frase introducida por *que*” (Borrego Nieto 2000: 80). La distinción entre verbos de influencia y verbos de emoción es algo que depende no sólo de la gramática sino también de elementos pragmáticos:

Muchas veces usamos verbos de sentimiento como verbos de influencia. Por ejemplo, cuando decimos algo como *Me gustaría que cerraras la puerta*, lo que realmente pretendemos no es comunicar nuestros gustos, sino actuar sobre otra persona para que haga lo que deseamos (que cierre la puerta). Por esa razón, algunos verbos de sentimiento también aparecen en la lista de los verbos de influencia (Borrego Nieto 2000: 80).

Así, la lista de verbos citada anteriormente se complementa con las expresiones de emoción que comienzan con “¡Qué...!”, como “¡Qué pena que él no vaya!” o el caso de la expresión “Ojalá” (después de la cual el “que” es opcional), y que forma parte de oraciones independientes: “Ojalá (que) no llueva” (Blanco 2012: 136).

Como en el caso de los verbos de influencia, el uso del subjuntivo en los verbos de emoción también depende del cambio o no de sujeto. Así, cuando no hay cambio de sujeto entre la cláusula independiente y la subordinada se usa el infinitivo (“No me gusta llegar tarde”) mientras que el subjuntivo aparece cuando este cambio sí se da (“No me gusta que llegues tarde”).

Por último, los verbos de duda o negación de la cláusula principal implican el subjuntivo en la subordinada, como ocurre con verbos y expresiones como las siguientes (Blanco 2012: 136):

### Verbs and expressions of doubt and denial

<b>dudar</b> <i>to doubt</i>	<b>negar (e:ie)</b> <i>to deny</i>
<b>es imposible</b> <i>it's impossible</i>	<b>no creer</b> <i>not to believe</i>
<b>es improbable</b> <i>it's improbable</i>	<b>no es evidente</b> <i>it's not evident</i>
<b>es poco seguro</b> <i>it's uncertain</i>	<b>no es seguro</b> <i>it's not certain</i>
<b>(no) es posible</b> <i>it's (not) possible</i>	<b>no es verdad/cierto</b> <i>it's not true</i>
<b>(no) es probable</b> <i>it's (not) probable</i>	<b>no estar seguro (de)</b> <i>not to be sure (of)</i>

Esta lista se complementa con expresiones que comunican inseguridad en oraciones independientes, como “quizá(s)” o “tal vez”: “Quizás vengán a la fiesta” (Blanco 2012: 136).

En el tema siguiente, se desarrolla el subjuntivo en cláusulas adjetivas o de relativo, como “Quiero una casa que tenga tres pisos”, cuya cláusula adjetiva equivale a un adjetivo: “Quiero una casa grande”. Estas construcciones “ayudan a indicar a quién o a qué nos referimos, es decir, sirven para precisar qué persona, animal o cosa, etc., queremos mencionar” (Blanco 2000: 101). De esta manera, el antecedente o construccional nominal (en los ejemplos, dados, la “casa”), se ve especificado por el resto de la oración, que constituye la cláusula dependiente y se une al resto de la oración con un pronombre relativo, como ocurre con “que”.

En este caso, el uso del subjuntivo se explica según la naturaleza del antecedente que precede al verbo. En el ejemplo anterior, la casa soñada es un antecedente no específico, razón por la cual se usa el subjuntivo. Si la casa fuera una concreta, el verbo debería estar en modo indicativo: “Quiero la casa que tiene tres pisos”.

Finalmente, el último tema del curso se centra en el subjuntivo en cláusulas adverbiales (“Ven cuando puedas”), en las que las cláusulas subordinadas funcionan como adverbios (“Ven pronto”). En los manuales de gramática este tipo de oraciones suelen aparecer divididas en diferentes jerarquías, según el uso. Sastre (1997), por

ejemplo, distingue entre diferentes clases de cláusulas subordinadas circunstanciales (de lugar, de modo, de tiempo, de causa, de finalidad, de condición y de concesión), además de las cláusulas que expresan consecuencia y comparación. El libro que se sigue en el contexto educativo en el que se va a llevar a cabo el experimento soluciona el caso del subjuntivo en cláusulas adverbiales mediante dos listas diferenciadas de conjunciones. Por un lado, establece una lista de conjunciones que requieren siempre subjuntivo, es decir, que lo introducen (Blanco, 2012: 220):

### Conjunctions that require the subjunctive

<b>a menos que</b> <i>unless</i>	<b>en caso (de) que</b> <i>in case</i>
<b>antes (de) que</b> <i>before</i>	<b>para que</b> <i>so that</i>
<b>con tal (de) que</b> <i>provided that</i>	<b>sin que</b> <i>without; unless</i>

Así, después de estas conjunciones se usa siempre subjuntivo, como “Te doy el dinero para que me compres el libro”. También se explica que en el caso de que las conjunciones no se usen con “que”, el uso del subjuntivo se sustituirá por el del infinitivo: “Me avisó antes de venir”.

Por otro lado, se establece una lista de conjunciones de tiempo y concesión que pueden funcionar con subjuntivo, aunque no siempre (Blanco 2012: 221):

### Conjunctions of time or concession

<b>a pesar de que</b> <i>despite</i>	<b>hasta que</b> <i>until</i>
<b>apenas</b> <i>as soon as</i>	<b>luego que</b> <i>as soon as</i>
<b>aunque</b> <i>although; even if</i>	<b>mientras que</b> <i>while</i>
<b>cuando</b> <i>when</i>	<b>ni/no bien</b> <i>as soon as</i>
<b>después (de) que</b> <i>after</i>	<b>siempre que</b> <i>as long as</i>
<b>en cuanto</b> <i>as soon as</i>	<b>tan pronto como</b> <i>as soon as</i>

Este tipo de conjunciones o locuciones conjuntivas sólo se usan con subjuntivo cuando en la cláusula principal se expresa una acción futura (“La excursión no saldrá hasta que estemos todos”) o un mandato (“Ven tan pronto como puedas”), pero no cuando la cláusula principal expresa una acción en presente (“Mi padre y yo siempre nos

divertimos cuando vamos al río”) o en pasado (“Tan pronto como paró de llover, Juan salió a jugar al parque”).

Dado que el curso de español al que nos estamos refiriendo es de nivel intermedio bajo, hay muchos usos del subjuntivo que quedan fuera de las explicaciones, por conllevar una mayor dificultad. Así, se omite, por ejemplo, el subjuntivo en oraciones independientes como “¡Descanse en paz!” o “¡Quién tuviera dinero!”, aunque se incluyan algunas a lo largo de las explicaciones, como notas aparte, caso de “¡Ojalá que llueva!” o “Quizás vengan a la fiesta”. También quedan fuera algunas formas lexicalizadas como “Que yo sepa, este libro es el más antiguo de la biblioteca” (Sastre, 1997: 55), que serían demasiado complejas para alumnos que aún no tienen un manejo sintáctico alto.

A pesar de la dificultad de todas estas reglas gramaticales, lo más complejo del subjuntivo para los estudiantes de español como lengua extranjera no es su comprensión. Las reglas son necesarias para que los alumnos (especialmente los adultos) puedan comprender el funcionamiento de la lengua que están estudiando, y son suficientes para conseguir un aprendizaje mecánico. No obstante, no son suficientes para una enseñanza enfocada a la adquisición. Es posible que los estudiantes lleguen a asimilar las reglas y sepan cuándo usar el subjuntivo si les damos tiempo para pararse a reflexionar sobre ellas, pero es mucho más complicado que asimilen el uso del subjuntivo en situaciones comunicativas y sean capaces de producirlo en una conversación real. Ése es el mayor problema al que nos enfrentamos los profesores de español como lengua extranjera, y al que debemos dedicar nuestros esfuerzos. Para conseguir la adquisición, las reglas gramaticales no son suficientes, por lo que debemos buscar nuevas vías. Es éste el objetivo principal del presente estudio: encontrar un método adecuado que permita la correcta adquisición del subjuntivo por parte del alumnado. Para ello, partimos de la base de las investigaciones que se han realizado con anterioridad en el tema, asunto al cual dedicamos el siguiente apartado de este trabajo.

## 1.2. Investigación en torno al subjuntivo

En este apartado propongo una revisión crítica de los estudios principales realizados en el campo del español como lengua extranjera, centrados en la enseñanza del subjuntivo a alumnos angloparlantes. Dichas investigaciones han servido como base para la consecución de este trabajo, pues algunos de ellos constan de experimentos similares al realizado en este caso.

El subjuntivo ha sido objeto de varios estudios, debido a la dificultad que ha conllevado siempre para los estudiantes de español como segunda lengua. Terrell, Baycroft y Perrone (1987) analizaron los resultados de estudiantes de español de tercer semestre cuya lengua materna era el inglés y demostraron que el aprendizaje del subjuntivo tenía altos niveles de corrección en ejercicios centrados en la gramática (93% de aciertos), mientras que los estudiantes fallaron en la selección de modo en la mayoría de los casos cuando tuvieron que dar respuestas orales espontáneas (sólo 12% de aciertos). Así, los datos demuestran que la producción espontánea del subjuntivo (y, con ello, su adquisición), es difícil de conseguir.

Otro de los estudios pioneros del subjuntivo es el de Stokes (1988), que investigó los factores relacionados con la adquisición del presente de subjuntivo en español. El experimento de Stokes tuvo como participantes a 27 estudiantes americanos (con L1 inglés) de un curso de español avanzado centrado en la gramática y la composición. Para el estudio se tuvo en cuenta que 17 de ellos estuvieron en países hispanohablantes en periodos de 16 a 24 meses, mientras que el resto no habían estado en países de habla española o habían estado por muy poco tiempo.

Stokes quería medir la adquisición del subjuntivo, por lo que pidió a los estudiantes que completaran frases que escuchaban de forma oral y espontánea, según su propia experiencia. Para que los participantes se centraran en el contenido y no en la gramática, se les dijo que el objetivo del experimento era saber su opinión con respecto a distintos temas. Así, éstos tuvieron que completar frases en relación a temas conocidos para ellos como los estudios o el tiempo libre. Cada una de las frases fue elegida para que los participantes tuvieran que seleccionar indicativo o subjuntivo, teniendo en cuenta solo verbos en presente. Una encuesta que fue realizada tras el experimento demostró que los

participantes no reconocieron el verdadero objetivo del estudio, con lo que la prueba cumplió su misión en el sentido de medir la adquisición y no el aprendizaje. Se realizó un pre-test y un post-test, antes y justo después de enseñar en clase el subjuntivo de forma explícita, respectivamente.

Los resultados demostraron que los estudiantes que habían estado en países hispanohablantes tenían una mejor adquisición del subjuntivo y mostraban una mayor corrección en su uso, además de que fueron los que más se beneficiaron de la instrucción formal. Uno de los puntos fuertes del experimento es que establece un orden de dificultad del subjuntivo, según los diferentes tipos de cláusulas en los que se usa. Así, Stokes afirma que las cláusulas relativas o adjetivas son las que dan más problemas a los estudiantes. El investigador explica que la razón principal de este hecho es que hay una correlación con el inglés.

En el caso de las cláusulas nominales, algunos de sus usos se pueden asemejar al subjuntivo que aparece en inglés en los casos de “influencia” o “deseo de influencia” como ocurre en “I insist that he go (en vez de “goes”) immediately”. No obstante, es necesario tener en cuenta que otros usos del subjuntivo en cláusulas nominales, como “emoción” o “duda” no tienen correlación en inglés, con lo que no podemos establecer el subjuntivo en cláusulas nominales como el menos problemático. Además, el uso del subjuntivo en inglés es algo que se está perdiendo cada vez más, y el hecho de que se relegue a ámbitos formales puede provocar que los estudiantes no lo usen, como me ha demostrado mi experiencia.

En cuanto al subjuntivo en cláusulas adverbiales, aunque en inglés no se da un uso similar, Stokes afirma que el español proporciona claves más obvias del uso del subjuntivo, con respecto a otros tipos de cláusulas. Así, asegura que expresiones como “antes de que” o “con tal que” son mucho más reconocibles que el “que” de las cláusulas relativas. No obstante, en mi opinión esto puede no suponer una ventaja, pues aunque los estudiantes reconozcan estas expresiones como potenciales de usarse con subjuntivo, no siempre lo requieren, y de ahí la confusión entre indicativo y subjuntivo.

Otra declaración de Stokes que me parece llamativa es que, según demuestra su análisis, no hay correlación entre el estudio formal del subjuntivo y la adquisición del mismo. Es decir, que la instrucción formal con respecto al modo no ha tenido resultados positivos. Poco después, Stokes y Krashen (1990) llevan a cabo un re-análisis de estos

mismos datos, y aclaran que en vez de una relación negativa entre el estudio formal y los resultados del test, la relación es positiva, aunque muy cercana a cero, con lo que la diferencia estadística con los resultados antes de la instrucción es casi insignificante. Los autores aseguran que esto no quiere decir que la instrucción formal sea inútil, pues puede ayudar a los estudiantes noveles a alcanzar un nivel intermedio, para que lleguen después a un punto en el que puedan mejorar su nivel de adquisición. Sin embargo, los resultados de Stokes (1988) sí ponen de relieve que la instrucción formal no lleva consigo una adquisición del subjuntivo. No obstante, creo que hay que tener en cuenta que la diferencia de tiempo entre el pre-test y el post-test es demasiado pequeña para que haya una mejora de la adquisición, independientemente de que la instrucción haya sido efectiva en ese sentido o no. Por ello, creo que esa conclusión quizá es demasiado precipitada y que los resultados pueden deberse a las limitaciones del estudio.

Estudios posteriores siguen investigando la cuestión de la instrucción del subjuntivo. Collentine (1995) realizó un experimento para examinar el uso del subjuntivo en cláusulas nominales de estudiantes de español de nivel intermedio, con inglés como L1. El estudio pretendía averiguar si la producción de los estudiantes de nivel intermedio se limita a frases simples o si pueden manejar también una sintaxis compleja (necesaria para la producción del subjuntivo en cláusulas dependientes). Otros objetivos eran ver si los estudiantes podían manejar la morfología de forma adecuada y si la modalidad o el tipo de uso del subjuntivo (duda, etc.) afectaban a la corrección con la que los alumnos seleccionaban el modo.

Para ello, los estudiantes debían completar dos tareas orales. La primera consistía en una conversación individual de diez minutos entre el investigador y los participantes: 40 estudiantes universitarios que cursaban español en el nivel intermedio en Arizona State University en 1987. El investigador dirigió la conversación hacia la producción de narraciones y descripciones, sobre temas conocidos por los alumnos. Teniendo en cuenta que la distinción entre indicativo y subjuntivo era uno de los puntos gramaticales centrales del curso, el investigador usó intencionadamente preguntas cuya respuesta requería el subjuntivo, del tipo “¿Qué quieres que haga el presidente para la gente sin vivienda?”. Se requería aquí de los alumnos que produjeran sintaxis compleja de modo espontáneo.

La segunda tarea tuvo como participantes a 38 estudiantes de español, también de nivel intermedio, pero en la Universidad de Texas en Austin, en 1992 (con lo que los participantes difieren en tiempo y espacio). La tarea tenía como objetivo la producción de cláusulas nominales con subjuntivo por parte de los estudiantes, teniendo en cuenta las modalidades del tipo deseo, duda, etc., enfocando la atención de los alumnos en el contenido y no en la forma. No obstante, en este caso los alumnos tenían más tiempo para producir las frases complejas. Después de observar 44 dibujos acompañados de glosas (por ejemplo, el diálogo entre los personajes que aparecen en el dibujo), los estudiantes debían contestar a preguntas relacionadas con lo que habían visto. Algunas preguntas requerían respuesta con frases simples como “¿Qué están haciendo los empleados?”, cuya respuesta puede ser “María está hablando con Carlos”; mientras que para responder a otras preguntas era necesario usar el subjuntivo, como en “¿Qué quiere María?”, pues la respuesta esperada sería “María quiere que Carlos trabaje más”. Para verificar la eficacia del test, éstas fueron presentadas también a diez hablantes nativos de español y profesores de español como lengua extranjera.

En cuanto a los resultados, la sintaxis de los estudiantes en la primera tarea (la más espontánea) fue mayoritariamente simple, con minoritarios ejemplos de cláusulas nominales y adverbiales. Con respecto a la segunda tarea, que específicamente buscaba la producción del subjuntivo en cláusulas nominales, en este caso sí hubo una aparición de sintaxis compleja (64%), aunque el 36% de las respuestas que demandaban complejidad sintáctica se cubrieron con simplificaciones (ausencia de “que” para subordinar, estructuras coordinadas o frases simples). Así, es evidente que los estudiantes optaron en muchos casos por simplificaciones para evitar la sintaxis compleja. Sin embargo, hay que tener en cuenta que se había pedido a los alumnos que se centraran en el contenido y no en la forma, e incluso los propios hablantes nativos pueden simplificar la estructura sintáctica por razones de economía lingüística.

Una de las conclusiones interesantes del estudio tiene que ver con la influencia de la modalidad en la dificultad del subjuntivo para los estudiantes, según la categoría semántica. Así, los alumnos usaron el subjuntivo correctamente en 41% de los contextos de influencia, seguido del 36% en los significados de duda o negación y de un 23% en los contextos de emoción. Esto es fundamental para saber qué tipo de subjuntivo (y qué usos) son más problemáticos para los estudiantes de español.



Ya Stokes (1988) había establecido el orden de dificultad de los distintos tipos de subjuntivo: las cláusulas adjetivas son las más complicadas, seguidas de las adverbiales y las nominales (aunque hay que tener en cuenta que la aparente sencillez de estas últimas puede haber cambiado hoy en día por la pérdida del subjuntivo en inglés). En cuanto a los diferentes contextos de las cláusulas nominales, Collentine demuestra que los más problemáticos son los de emoción, seguidos de los de duda o negación y los de influencia (los tres tipos de significados que usan los libros de texto normalmente para explicar el subjuntivo). Otra de las conclusiones fundamentales de Collentine (1995) es la importancia del manejo de la sintaxis compleja por parte de los alumnos para poder producir de forma correcta y sistemática el subjuntivo.

Collentine (1998) da un paso más en su investigación, al poner a prueba la efectividad de la instrucción del subjuntivo y, en concreto, de específicos métodos de instrucción, como la *processing instruction*, un método orientado al *input* que busca asentar las estructuras gramaticales en conjunción con el significado de las mismas, y los enfoques orientados al *output*, es decir, a la producción por parte de los estudiantes.

Con respecto a los métodos de instrucción, Collentine declara que el enfoque orientado al *input* puede dar problemas con el subjuntivo por la falta de valor comunicativo del subjuntivo en sí mismo. Con la *processing instruction* se pretende que el estudiante identifique el valor comunicativo de las estructuras gramaticales: el hecho de que el pretérito significa ‘pasado’, por ejemplo, para lo cual es necesario eliminar expresiones redundantes para con el significado, como puede ser la palabra “ayer”. Sin embargo, es difícil enseñar el subjuntivo en cláusulas nominales usando este método. En el caso de la modalidad de influencia puede funcionar (en la frase “Queremos que lo haga Juan” se puede eliminar la primera parte y el significado de influencia sigue patente en “Que lo haga Juan”). Por el contrario, este método no es posible en las modalidades de emoción (“Nos sorprende que lo haga Juan”) o duda (“Dudamos que lo haga Juan”), pues el hecho de eliminar la primera parte conllevaría la pérdida del significado.

No obstante, el subjuntivo en cláusulas adjetivas puede tener mucha importancia para el significado de la frase, lo que lo hace más adecuado para el método de instrucción orientado al *input*. Así, un ejemplo de actividad que aporta Collentine consiste en dos ilustraciones que tienen lugar en una tienda de coches usados: en la primera, el cliente,

subido al coche, le pregunta al vendedor “¿Es menos de quinientos dólares?”; en la segunda, el vendedor le dice al cliente “Es menos de quinientos”, y éste responde “Lo sé. Vine precisamente para comprar éste”. El estudiante debe seleccionar la viñeta que mejor se corresponda con la frase “El señor Pereda quiere un coche que cueste menos de quinientos dólares”. La respuesta correcta es la ilustración número uno, pues el cliente busca un coche que cueste menos de quinientos dólares (de ahí el uso del subjuntivo), pero no un coche concreto, como ocurre en el segundo dibujo. Así, aunque el método de instrucción orientado al *input* puede resultar problemático para enseñar el subjuntivo en cláusulas nominales, puede ser efectivo con las cláusulas adjetivas.

Para llevar a cabo el experimento, Collentine utilizó como participantes a 54 estudiantes universitarios americanos (con inglés como lengua materna) de tres secciones diferentes de segundo semestre de español. En una de las secciones se llevó a cabo el método orientado al *input*, en otra el enfoque hacia el *output*, y la tercera sección funcionó como grupo control (en la que no se impartió el subjuntivo). Los estudiantes fueron asignados a las distintas secciones aleatoriamente, pero de forma equitativa, de modo que cada sección estaba constituida por 18 estudiantes. Los sujetos tomaron un test de *proficiency* (que medía las habilidades de escuchar, leer, escribir, hablar y el nivel de vocabulario) para asegurarse que no había diferencias entre ellos.

En el grupo orientado al *input*, los alumnos recibieron *input* de subjuntivo en cláusulas adjetivas a nivel de frase, teniendo que decidir en cada caso si el antecedente existía o no, o era concreto o no, como el ejemplo del coche citado anteriormente. Después, las actividades avanzaron hacia el nivel de discurso, y aunque éstas requerían producción por parte de los estudiantes, aquella no buscaba la producción del subjuntivo concretamente, pero la respuesta sí dependía de la correcta interpretación de la cláusula subordinada. Por último, los estudiantes debían opinar sobre la corrección de unas frases en las que aparecía el subjuntivo, relacionadas con unas ilustraciones con un contexto concreto, que podían contener diálogos escritos u orales.

En el grupo orientado al *output*, se utilizó el subjuntivo en tareas en donde el valor comunicativo del subjuntivo fuese evidente. Los materiales constaban de un repaso de las formas del subjuntivo y una comparación de los adjetivos y las cláusulas adjetivas, una explicación de la distinción entre indicativo y subjuntivo en cláusulas adjetivas y,

finalmente, actividades prácticas, que iban de ejercicios mecánicos orientados a la forma a tareas comunicativas de respuesta abierta.

En cuanto al grupo control, los alumnos pertenecientes a esta sección no estudiaron el subjuntivo, sino que se limitaron a la distinción entre “por” y “para” y el uso de “gustar” y verbos similares. La razón de este grupo de control es comparar la eficacia de la instrucción del subjuntivo frente a la no instrucción, además de comparar diferentes métodos.

Para evaluar la eficacia de la instrucción, Collentine realizó un pre-test, tres días antes de la intervención pedagógica, y un post-test, un día después. Hay que tener en cuenta que lo que está midiendo aquí Collentine es entonces el nivel de aprendizaje del subjuntivo, y no su adquisición, pues para ello sería necesario realizar el post-test al menos un mes más tarde de la intervención, y no sólo un día después. El test consistió en una tarea de interpretación (con una parte de escuchar y otra de leer), en la que debía comprenderse el significado correcto del subjuntivo, y otra de producción, que medía la habilidad de producción de subjuntivo de los estudiantes en contextos apropiados: los alumnos debían leer una viñeta y completar una frase basada en la misma. Entre las dos tareas se introdujo una tarea de distracción de respuesta escrita abierta que no requería una estructura gramática concreta.

Los resultados mostraron dos patrones. Por un lado, en ambas tareas los estudiantes de los grupos experimentales demostraron un mejor manejo del subjuntivo que el grupo control, lo que demuestra la efectividad de la instrucción, al menos al nivel de aprendizaje (de nuevo resalto que este test no es adecuado para medir la adquisición). Por otro lado, ambos grupos experimentales demostraron una efectividad similar, según las estadísticas. Sin embargo, sí pudo encontrarse algunas diferencias, aunque no demasiado significativas: el método orientado al *input* fue efectivo para mejorar el manejo que los estudiantes tienen del subjuntivo, el enfoque orientado al *output* fue igual de efectivo en tareas en las que el subjuntivo tenía valor comunicativo. De todos modos, como el propio Collentine afirma, las sugerencias que se pueden extraer de los datos no son lo suficientemente definitivas para que se pueda asegurar que un método es superior a otro en lo que concierne a la instrucción del subjuntivo.

Gudmestad (2006) quiso investigar la importancia de las características morfológicas y semánticas en la selección del modo por parte de los estudiantes de español. El

propósito de su estudio fue analizar la selección del subjuntivo en una tarea escrita llevada a cabo por dos grupos de estudiantes americanos universitarios de español de niveles diferentes, uno intermedio (17 alumnos de cuarto semestre de español) y otro avanzado (20 alumnos de cuarto curso de una clase de lingüística aplicada), para ver si había diferencias entre ambos. Para asegurar que los grupos tenían efectivamente distintos niveles, los participantes pasaron un test de *proficiency* de selección múltiple que cubría distintos puntos gramaticales. Los estudiantes también completaron un cuestionario para tener en cuenta su experiencia previa con el español.

La tarea escrita consistió en 20 contextos de subjuntivo o contextos en los que era posible usar el subjuntivo en español. Se les presentaba primero a los participantes una serie de ítems en inglés (para eliminar pistas gramaticales) que constituían una historia. A continuación, los estudiantes debían seleccionar la frase en español que mejor se correspondiera con lo presentado anteriormente, entre dos opciones posibles (una con presente de subjuntivo y otra con presente de indicativo). Para asegurar que las opciones eran correctas, un grupo de seis hablantes nativos de español de diferentes países llevaron a cabo el test.

Los resultados demostraron una vez más que los grupos estaban en niveles diferentes de *proficiency*: los de nivel avanzado seleccionaron el subjuntivo en un 77.8% de los casos en los que éste era posible, en contraste con el 59.4% de los de nivel intermedio. En cuanto a las características lingüísticas que influyeron en la selección del modo, también se apreciaron diferencias entre los dos grupos. Para los de nivel intermedio, la única característica que tuvo una relación significativa (estadísticamente hablando) fueron los verbos irregulares de subjuntivo. En el caso de los de nivel avanzado, por otro lado, todas las características lingüísticas se relacionaron con el subjuntivo, en este orden de prioridad: verbos irregulares de subjuntivo, expresiones de futuro, de deseo y de emoción. Además, los resultados mostraron que la integración de verbos irregulares con expresiones de deseo predijo mejor la selección de subjuntivo que cada característica por separado, aunque no ocurrió el mismo fenómeno al añadir expresiones de futuro o de emoción. Estas conclusiones son especialmente significativas teniendo en cuenta que difieren de las proporcionadas por el estudio de Collentine (1995), en el que los participantes de nivel intermedio seleccionaron el subjuntivo en un 41% de los contextos de influencia. Así, como podía predecirse, la aparente facilidad del contexto

de influencia en el subjuntivo en cláusulas nominales puede perderse con el tiempo, a la vez que se pierde el uso del subjuntivo en inglés.

Collentine (2010) realizó un resumen de los estudios más importantes que se habían llevado a cabo sobre el subjuntivo en español para establecer un estado de la cuestión. El investigador dedujo una serie de implicaciones pedagógicas a partir de los estudios revisados. Así, afirma que el método orientado al *input* debe añadir una parte de explicación explícita, debido a que el subjuntivo es difícil de percibir por los estudiantes a no ser que se les llame la atención sobre él. Además, el método focalizado en el *output* debe centrarse en la resolución de problemas en los que el subjuntivo tenga un valor comunicativo clave, a pesar de la dificultad que supone en el diseño de actividades apropiadas. Por último, Collentine habla del enfoque por tareas, un método que consiste en partir de una tarea concreta, en vez de unos puntos gramaticales determinados (Juan Lázaro 1999). Estas tareas deben tener un valor comunicativo significativo y un contexto real. Los estudios demuestran que este enfoque fomenta la complejidad sintáctica (Robinson 2001), por lo que Collentine afirma que puede ser un buen método de instrucción para enseñar el subjuntivo en español, aunque son necesarios más estudios al respecto. Ha habido algunos estudios de este enfoque en cuanto a la enseñanza del inglés que han probado los beneficios del mismo (Durán Fernández 2005), por lo que merece la pena examinar su efectividad cuando la lengua meta es el español. De esta forma, en el presente estudio se intenta comprobar la efectividad del enfoque por tareas al enseñar el subjuntivo en español.

### **1.3. Los métodos de enseñanza**

En este apartado nos ocuparemos de los métodos de enseñanza que se van a utilizar en la intervención pedagógica: el método tradicional, la clase invertida y el enfoque por tareas. De cada uno de ellos ofreceremos una definición y una explicación acerca del procedimiento que sigue, así como de por qué forman parte del presente trabajo.

#### **1.3.1. El método tradicional**

Entendemos por método tradicional aquél que se centra en las explicaciones gramaticales y en el conocimiento y la aplicación de las reglas. Es un método sistemático y pasivo por parte del alumno, que requiere su comprensión y una repetición metódica, pero que limita la capacidad creativa del mismo. Consiste en una detallada explicación de las reglas por parte del profesor, a la que sigue la realización de ejercicios en los que los estudiantes deben aplicar las reglas concernientes al aspecto gramatical determinado explicado en clase: rellenar huecos, modificar frases, unir palabras para crear frases, etc. Éstas son las técnicas que se usan en las clases que siguen el método tradicional en el marco del experimento (ver anexo B1).

A pesar del ataque que se ha producido contra las clases centradas puramente en la gramática, por su falta de aspectos comunicativos y reales, la explicación de las reglas es algo que no podemos evitar, especialmente cuando trabajamos con alumnos adultos (en los niños el aprendizaje puede basarse más en la imitación, sin necesidad de seguir unas pautas tan marcadas). Así, los adultos o los alumnos jóvenes necesitan unas normas o un esquema que seguir. Obviamente, esta necesidad dependerá del tipo de alumnado (siendo mayor en el caso de los estudiantes más analíticos), pero siempre estará presente. Como afirma Genaro Ortega Olivares, sería un error no permitir “que en los procesos de enseñar y aprender una lengua no interviniera la atención a la forma, la reflexión sobre la trama gramatical de la lengua meta, la enseñanza, en suma, de la gramática” (1998: 325-347).

De esta manera, las explicaciones gramaticales son necesarias para el aprendizaje, pero no son suficientes para la adquisición, es decir, para que el alumnado sea capaz de

usar la gramática correctamente en situaciones comunicativas. Por esta razón, la clase de lengua extranjera debe constar de otro tipo de actividades, en las que el alumno deba producir un significado propio. Éste ha sido el intento de varios métodos de enseñanza que se han venido desarrollando a lo largo de los años, aunque en muchos casos siempre se ha tendido al método tradicional.

Por todo ello, la clase de español como lengua extranjera que va a utilizar el método tradicional en la consecución de este experimento se va a tomar como grupo control, por dos motivos. Por una parte, es el método que, a pesar de todas las teorías que se han desarrollado, sigue primando principalmente (y el método que se llevaba a cabo también en el entorno educativo que se toma como contexto de intervención hasta que se empezó a usar el método de la clase invertida, aún en fase de desarrollo, razón por la cual el grupo correspondiente se toma como experimental). Por otra parte, no es el método oportuno para conseguir la adquisición por parte del alumnado, finalidad que se persigue con los grupos experimentales (clase invertida y enfoque por tareas), porque lo que toma como grupo de referencia (en el que la adquisición se espera que sea baja o incluso nula), para compararlos con los resultados de los grupos experimentales, que se esperan que sean mejores. En el siguiente apartado desarrollamos una explicación detallada de cómo funciona el método de la clase invertida.

### **1.3.2. La clase invertida**

Uno de los problemas a los que se tienen que enfrentar los profesores de español es que al dedicar mucho tiempo a explicar los aspectos gramaticales no queda suficiente tiempo en clase para practicar la lengua en contextos reales. Una solución a este problema es fomentar la independencia de los estudiantes para que sean dueños de su propio aprendizaje. Las investigaciones confirman que la autogestión del aprendizaje por parte del alumno es mejor para el proceso, como demuestra Noels (2001: 135):

The results suggest that teachers' behaviors are linked with student's generalized feelings of autonomy and competence in learning Spanish. [...] In the present case, the more the teacher was perceived as controlling, the less the students felt they were learning Spanish of their own accord.

De esta forma, es necesario incentivar la autonomía de los estudiantes, ya que es bueno para su propio aprendizaje.

En este sentido nace el método de la clase invertida, el sistema que sigue el Departamento de Español de Miami University (Ohio, Estados Unidos) en las clases de español como lengua extranjera, contexto en el que se va a llevar a cabo este estudio. Para ello, el Departamento de Español adaptó el sistema que había creado un profesor de Economía de Miami University, Glen Platt, que entendía la *inverted classroom* como un método en el que al alumno estudiaba los conceptos teóricos con anterioridad a la clase, para después discutirlos en las horas lectivas (Glen Platt 2000). Este método también es conocido con el nombre de *flipped classroom*. Aunque el concepto de estudio en horas extracurriculares no es algo novedoso, la novedad reside en que el alumno intente comprender por su cuenta los contenidos antes de que éstos sean explicados en clase y, especialmente, que lleve a cabo unos ejercicios para verificar esa comprensión (hecho que le obliga a hacer un esfuerzo por entender los contenidos antes de que sean vistos en clase).

Para ayudar al alumnado en esa tarea, el procedimiento que se sigue en las clases de español se basa principalmente en la utilización de material *online*. Antes de ver un tema en clase (ya sea de vocabulario o de gramática), los alumnos lo estudian en casa a través del libro y de explicaciones que encuentran en una plataforma *online*, donde pueden ver vídeos explicativos acerca de los aspectos gramaticales. A continuación, deben llevar a cabo en la misma plataforma unos ejercicios de rellenar huecos en los que tienen que aplicar las reglas gramaticales, que son corregidos automáticamente por el sistema. Estas actividades han sido asignadas específicamente con el profesor o profesora para trabajar el tema, y serán parte de la nota final del alumno.

Así, es posible ver, ya con anterioridad a la clase, los resultados del alumnado y los errores comunes que han cometido. En base a esto, se puede diseñar o modificar la programación de la clase, para atender a las necesidades concretas de los alumnos y dar respuesta a esos errores comunes, centrándose en los mismos. De este modo, en el caso de los aspectos gramaticales, no es necesario explicar todos los puntos (pues los estudiantes ya han visto los vídeos *online*), sino centrarse en los aspectos más problemáticos y aclarar dudas. Esto permite ahorrar tiempo para realizar actividades en las que el alumnado tenga que comunicarse con la lengua meta, pues ése es el objetivo principal que se persigue con la clase.



De esta manera, la clase siempre empieza con una revisión de la tarea asignada como deberes, para comentar los errores comunes que se han cometido. Los propios alumnos deben averiguar qué errores se encuentran en las frases incorrectas y corregirlos, en base a las reglas gramaticales del libro de texto. Para llevar a cabo este ejercicio, los alumnos trabajan de forma individual o en grupos, dependiendo del nivel de dificultad del punto gramatical en concreto. No sólo deben corregir el error, sino explicar por qué la frase es incorrecta y por qué se corrige del modo propuesto. El profesor o profesora ayuda al alumnado en el proceso, y explica las dudas que surjan. Así, el tiempo de clase dedicado a la teoría gramatical se reduce a unos cinco o diez minutos, mientras que el resto del tiempo se dedica a llevar a cabo actividades comunicativas, como se muestra en los planes de lección (ver anexo B2).

No obstante, hay que tener en cuenta que éste es un método que se lleva utilizando relativamente poco tiempo, y que aún está en proceso de perfeccionamiento. Uno de los objetivos de esta investigación es evaluar la eficacia de este procedimiento, además de encontrar algunas vías de mejora. El camino de evolución del método que se está siguiendo actualmente en el departamento pretende que las clases y los exámenes tengan un enfoque más comunicativo, mediante el cual los estudiantes tengan que realizar actividades usando la lengua meta más parecidas a las que podrían llevar a cabo en la vida real.

Por este motivo, hay otro enfoque que también se ha elegido como experimental en el marco de la investigación, para medir su eficacia: es el enfoque por tareas, basado concretamente en el tipo de actividades antes mencionado, que reflejen situaciones de la vida real. Así, teniendo en cuenta los resultados del estudio, se podrá pensar en adaptar algunas de las bases del enfoque por tareas al método de clase invertida que se lleva a cabo en el departamento. En el siguiente apartado se ofrece una explicación más detallada de cómo funciona el enfoque por tareas.

### **1.3.3. El enfoque por tareas**

El método de enseñanza de lenguas extranjeras que está en auge actualmente en Europa es el enfoque por tareas. Con respecto a la enseñanza del español, concretamente, es el método que sigue el Instituto Cervantes, convirtiéndose en modelo

a seguir. En este trabajo se pretende evaluar la efectividad de dicho método, para comprobar las cualidades positivas que se le han atribuido y ver si es adecuado para enseñar el subjuntivo en español.

Los inicios de este método se sitúan ya a mediados de los años 80. Para explicar el concepto de tarea y el procedimiento que sigue este método de enseñanza seguimos a Olga Juan Lázaro (1999) que revisa los nombres y las ideas principales. Así, comienza con la definición de tarea que propone Long (1985) con respecto a la didáctica de lenguas extranjeras:

Cualquier actividad realizada por uno mismo o para los demás, libremente o con algún interés. (...) rellenar un impreso, comprar unos zapatos, hacer una reserva de avión (...) En otras palabras, por “tareas” entendemos todo aquello que solemos hacer en nuestra vida cotidiana, en el trabajo, para divertirnos y entre una y otra cosa (en Juan Lázaro 1999: 2).

De este modo, la base del concepto de “tarea” es la acción, por lo que los estudiantes tienen que “hacer algo” con la lengua.

El problema en el contexto del aula es que no ofrece las mismas posibilidades que la vida real, con lo que las “situaciones reales comunicativas” deben ser creadas o inventadas. Nunan (1989) propone una definición más precisa de “tarea” teniendo en cuenta el contexto educativo:

Una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la L2 mientras su atención se encuentra concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma (en Juan Lázaro 1999: 2).

Esto implica un avance importante. El enfoque por tareas supone que los alumnos deben estar centrados en el contenido, y no en la forma, de forma contraria a lo que sucedía en el método tradicional, focalizado en la gramática y en la corrección lingüística.

Así, el centro principal del aprendizaje no es la forma gramatical sino el acto comunicativo. Esto implica que se tienen en cuenta aspectos extralingüísticos necesarios para la comunicación, como conocimientos de la sociedad que utiliza la lengua meta. Es una idea que añade a la definición de tarea Candlin (1990): “Actividad interdependiente, social y generadora de problemas que implica la aplicación del conocimiento existente para la consecución de unos objetivos” (en Juan Lázaro 1999: 2). Los alumnos deben usar los conocimientos que poseen para llevar a cabo la tarea, pero no sólo se trata de información gramatical sino también de aspectos pragmáticos, sociales y culturales, como pueden ser los tratamientos de cortesía. Además, se está haciendo hincapié en el

hecho de “hacer algo”, ya que los estudiantes deben resolver un problema concreto, para lo que deben llevar a cabo la tarea determinada. Esto aumenta su capacidad de autonomía, pues se enfrentan a la consecución de una tarea real que deben resolver.

Cabe preguntarse ahora qué tipo de tareas pueden realizar los alumnos en el contexto del aula. Juan Lázaro (1999: 3) pone el ejemplo de Estaire y Zanón (1990):

- Nuestras familias (incluyendo fotos).
- La casa o piso de mis sueños.
- Nuestra escuela/nuestro instituto (para posible intercambio con centros de otros países).
- Nuestro pueblo/ciudad: álbum de fotos explicado o guía turística.
- La organización de una fiesta/reunión.
- La organización de un viaje/excursión/visita de grupos.
- Un escritor/pintor/músico y su época.
- El pasado/presente/futuro de X (un barrio o zona del entorno, que ha sufrido grandes cambios).
- Conciertos de rock en apoyo de causas humanitarias.
- El inglés/francés/alemán, etc., en nuestro entorno.
- Una entrevista con un/a nativo/a.
- Fiestas/tradiciones de la zona/ciudad; o “la movida” de nuestra ciudad (para posible intercambio con centros en otros países).
- Escribir un libreto para una obra corta, que se representará en clase o que se grabará como teatro radiado para luego oírse en clase.

Por supuesto, la complejidad de las tareas varía, desde las familias, quizá la más sencilla, hasta escribir un libreto para una obra corta, que implicaría ya un nivel intermedio alto o incluso avanzado. Juan Lázaro explica que el enfoque por tareas es adecuado para los niveles intermedio y avanzado, pero que puede ser difícil de adaptar para un nivel inicial, en el que el alumnado aún no es lo suficientemente competente con el idioma y la cultura del mismo como para realizar tareas complejas.

En el caso que nos ocupa, el nivel intermedio bajo, es posible (aunque difícil a veces, por el nivel de competencia aún bajo de los alumnos) diseñar tareas que puedan ser realizadas por ellos. El nivel de dificultad está además relacionado con la programación que se sigue en el Departamento de Español del contexto de intervención en el que se va a llevar a cabo el experimento, basado en ciertos contenidos gramaticales. En principio, en el enfoque por tareas el objetivo final consiste en una tarea determinada (como, por ejemplo, la organización de una fiesta), que se toma como punto de partida en el diseño de la unidad de didáctica, y después se desarrollan los contenidos que son necesarios para su consecución, tanto léxicos, como gramaticales o culturales.

No obstante, en este caso debemos partir de un punto gramatical concreto, el subjuntivo en cláusulas nominales, debido a la naturaleza de nuestro estudio, que se centra precisamente en este aspecto. Por ello, el enfoque por tareas no es cumplido a rajatabla, sino más bien adaptado a las necesidades de la investigación. De esta manera, en los planes de lección del enfoque por tareas se han diseñado actividades en las que los alumnos deban utilizar el subjuntivo en cláusulas nominales (ver anexo B3).

Una vez que ya se han explicado los métodos de enseñanza que se van a evaluar, pasamos a proponer un desarrollo del presente estudio, en el que se detallan todos los aspectos del mismo.

## **2. EL PRESENTE ESTUDIO**

Ahora que hemos presentado todos los elementos teóricos necesarios para comprender la naturaleza del estudio, nos disponemos a explicar el procedimiento para llevarlo a cabo, deteniéndonos en cada uno de sus elementos.

### **2.1. Objetivo general y objetivos específicos**

El objetivo general de este proyecto es encontrar un método eficaz para enseñar el subjuntivo español con la finalidad de perseguir la adquisición por parte de los alumnos, y no sólo el aprendizaje.

Los objetivos concretos consisten en comparar tres enfoques diferentes de enseñanza: el enfoque tradicional, la clase invertida y el enfoque por tareas. Se pretende comparar sus resultados para ver cuál es más efectivo en cuanto a lo que han aprendido y adquirido los estudiantes. Como objetivo enfocado a las clases de español que se imparten en el contexto de intervención, se persigue mejorar el método utilizado, la clase invertida.

### **2.2. Hipótesis y predicciones**

El enfoque tradicional está focalizado en la gramática, pero carece en muchas ocasiones de actividades comunicativas. El objetivo de la clase invertida (estudio de la gramática en casa y práctica de actividades comunicativas en clase, razón por la cual se denomina “clase invertida”) es pasar más tiempo en clase usando la lengua en situaciones reales. El enfoque por tareas, por su parte, consiste en actividades comunicativas en un contexto real mediante las que los estudiantes aprenden los aspectos de la lengua necesarios para completar la tarea concreta.

La selección de estos tres enfoques es debida a varias razones. En primer lugar, aunque el enfoque tradicional ha sido muy criticado por los profesionales de la

enseñanza, aún no se ha demostrado de forma clara que sea menos efectivo que otros cuando el objetivo es la adquisición junto con la corrección, por lo que me parece importante tenerlo en cuenta en el estudio. En segundo lugar, la clase invertida es el método que se lleva a cabo en Miami University (Ohio), lugar donde se va a llevar a cabo el estudio. Es un método relativamente nuevo que no ha sido muy estudiado, con lo que me parece necesario comprobar sus resultados. Por último, estudios recientes han demostrado los beneficios del enfoque por tareas teniendo como objetivo la comunicación (Durán Fernández 2005). Como se ha señalado en el apartado de estudios previos, la investigación ha puesto de relieve que este método es efectivo para conseguir el manejo por parte de los alumnos de una sintaxis compleja (Robinson 2001). Collentine (2010) puso de relieve la necesidad de comprobar la efectividad del enfoque por tareas para enseñar el subjuntivo en español, ya que los estudios previos indican que puede ser un método beneficioso. Así, la originalidad del estudio reside precisamente en examinar la efectividad del enfoque por tareas, añadiendo también el análisis de la clase invertida.

De este modo, teniendo en cuenta la importancia del manejo de una sintaxis compleja en el uso del subjuntivo (para poder producir cláusulas dependientes con subjuntivo), la hipótesis central de este estudio es que el enfoque por tareas es un método efectivo para enseñar el subjuntivo. Así, se predice que los resultados de los alumnos del grupo que sigue el enfoque por tareas serán mejores que los de los grupos del método tradicional o la clase invertida. Además, teniendo presente que la clase invertida conlleva actividades comunicativas (que en principio mejoran la adquisición), al contrario que el método tradicional, se predice que los resultados de la clase invertida serán mejores que los del método tradicional focalizado en las estructuras gramaticales.

### **2.3. Variables del estudio**

Las variables dependientes de este estudio son los resultados de los alumnos en las pruebas que se llevarán a cabo para ver su nivel de manejo del subjuntivo (una prueba oral y otra escrita, que tendrán que realizar los alumnos antes y después de la intervención pedagógica, para ver la efectividad de la misma y las diferencias con respecto a la situación inicial).

Las variables independientes son los tres métodos de instrucción diferentes que se utilizan en tres clases distintas: el método tradicional, la clase invertida y el enfoque por tareas.

Para mantener constantes todos los factores posibles, y que éstos no influyan en los resultados obtenidos, una variable control es el nivel de los estudiantes, pues todos ellos están en el nivel 201 (intermedio bajo), en el que han sido colocados tras pasar un test de nivel. A ser posible, se tendrá en cuenta otra variable de control, que es el profesor que imparte las clases. No obstante, esa variable queda pendiente de las posibilidades que haya en el momento de llevar a cabo el estudio, pues para ello será necesario que un profesor que se presente voluntario para participar en el mismo imparta tres secciones diferentes del nivel 201.

Es necesario tener en cuenta distintas variables externas que pueden alterar los resultados. En primer lugar, un profesor diferente (de no ser posible que el mismo profesor imparta las tres secciones) puede afectar al rendimiento de los alumnos. El hecho de que los grupos de estudiantes sean distintos también puede influir en los resultados, pues unos grupos pueden tener naturalmente más rendimiento que otros, sin importancia del método de instrucción. Para intentar controlar estos datos, se debe tener en cuenta la experiencia previa de los alumnos con el español, porque lo que se va a hacer es un cuestionario para conocer esa información. Por último, otra variable externa puede ser el contacto que tengan o hayan tenido los alumnos con el español, así como la instrucción que hayan tenido en el pasado.

## **2.4. Metodología**

### **2.4.1. Participantes y contexto de intervención**

Los participantes de este estudio serán aproximadamente 75 estudiantes (de entre 18 y 23 años de edad), pertenecientes a tres secciones diferentes de la asignatura SPN 201 (Segundo Año de Español como Lengua Extranjera) en el campus de Oxford de Miami University (Ohio, Estados Unidos) en el semestre de otoño del curso académico 2013/2014. Se tendrá en cuenta la experiencia previa de los participantes con el español

así como los resultados que han obtenido en el test que tuvieron que tomar para ser colocados en el nivel intermedio 201.

Miami University es una universidad pública cuyo campus principal está localizado en Oxford, al suroeste de Ohio, fundada en 1809. El campus de Oxford cuenta actualmente con 14872 estudiantes de grado y 1642 de máster.

En cuanto al Departamento de Español, éste cuenta con múltiples clases de español para extranjeros, divididas en primer año y segundo año. El primer año consiste en el nivel principiante, que consta de dos cuatrimestres de duración. En el segundo cuatrimestre del curso 2012/2013 el departamento tuvo dieciocho grupos de este nivel. El número de grupos es aún mayor cuando hablamos del segundo año, el nivel intermedio, pues éste contó en el mismo periodo con trece grupos de nivel intermedio bajo y dieciséis de nivel intermedio alto.

La razón por la que hay tantos alumnos estudiando español es porque el estudio de al menos una lengua extranjera es un requisito para la mayoría de estudios de grado. Dado que la presencia y la importancia del español en Estados Unidos crece cada vez más, muchos alumnos optan por este idioma para cumplir su requisito de lengua extranjera.

No obstante, hay que tener en cuenta que el hecho de que el estudio de la lengua extranjera sea un requisito obligatorio para los alumnos puede afectar a su nivel de motivación, factor que puede afectar a su aprendizaje. Otro elemento a tener en cuenta es la instrucción que han recibido anteriormente de español como lengua extranjera. En algunos casos el alumnado ha recibido clases de español en el instituto, mientras que en otros han seguido los niveles que propone la universidad, pues partían del nivel inicial al comenzar sus estudios universitarios. Por último, es necesario saber cuánto tiempo hace que los alumnos no cursan español. Para esto hay que tener en cuenta que el estudio de una lengua extranjera es un requisito que pueden cumplir en cualquiera de los cuatro años de sus estudios universitarios, incluyendo la posibilidad de no cursar las clases de forma continuada en el tiempo. En el caso de los alumnos que han recibido clases en el instituto, es posible que hayan pasado algunos años desde su última clase. Todos estos factores se recogen en la encuesta inicial a los alumnos (ver anexos, sección A1), para tenerlos en cuenta a la hora de analizar los resultados del estudio.



En el curso de nivel intermedio bajo, en el que se va a llevar a cabo este experimento, se imparten tres clases a la semana de cincuenta minutos cada una. Cada curso se compone de seis unidades didácticas. La programación de cada unidad suele dedicar un día al vocabulario de la lección, y uno o dos días a cada aspecto gramatical, según su dificultad. A lo largo del curso también se incluyen sesiones para trabajar vídeos o lecturas y días de conversación o de escritura. El profesor puede incluir los temas culturales que crea oportunos, aunque esto no está especificado en el programa. En el programa de este nivel se incluye el subjuntivo, que se divide en tres unidades didácticas diferentes, que corresponden a los tres tipos de subjuntivo: subjuntivo en cláusulas nominales, en cláusulas adjetivas y en cláusulas adverbiales. Como ya se ha puesto de manifiesto, la presente investigación se centrará en el subjuntivo en cláusulas nominales.

En cuanto a la metodología, el departamento sigue lo que ha llamado *inverted classroom* o clase invertida, procedimiento que se ha explicado en el apartado de métodos de enseñanza. En este trabajo se pretende evaluar la efectividad de este método, con la finalidad de mejorar las clases que se imparten en el departamento.

#### **2.4.2. Procedimiento**

Este estudio queda integrado como parte de las clases. La parte experimental del mismo reside en los métodos diferentes que se llevan a cabo en las distintas clases para enseñar el subjuntivo español. En cada clase se usará un método diferente: método tradicional, clase invertida y enfoque por tareas. El diseño del estudio está basado en el experimento que realizó Collentine (1998) para poner a prueba dos métodos de instrucción diferentes para enseñar el subjuntivo en cláusulas adjetivas: uno enfocado en el input y otro en el output. Collentine seleccionó el subjuntivo en cláusulas adjetivas porque era el que mejor se prestaba a usar el método de *processing instruction*. Del mismo modo, he seleccionado el subjuntivo en cláusulas nominales porque es el tipo de subjuntivo que mejor se adapta al enfoque por tareas (y a los otros métodos). Además, aunque estudios previos establecen el subjuntivo en cláusulas nominales, concretamente el de la modalidad de influencia, como el más fácil para los estudiantes americanos, por su similitud con el subjuntivo en inglés (Stokes 1988), estudios posteriores han

demostrado que esa aparente facilidad se ha podido perder (Gudmestad 2006), igual que se está perdiendo el uso del subjuntivo en inglés. Así, el tipo de subjuntivo que se ha elegido para llevar a cabo el experimento es el subjuntivo en cláusulas nominales, porque es el tipo de subjuntivo que mejor se puede adaptar a los tres métodos, sin que prevalezca uno sobre otro.

En este estudio, los grupos experimentales son las secciones que llevan a cabo el enfoque por tareas y la clase invertida. Se toma entonces como grupo control la sección que sigue el método tradicional. Aunque en el experimento de Collentine (1998) el grupo control no trató en absoluto el subjuntivo para ver la eficacia de la instrucción, los resultados ya mostraron que los grupos en los que sí se había dado el subjuntivo tuvieron resultados mejores que el grupo control. De este modo me parece más interesante tomar como grupo control una sección que sí imparta el subjuntivo pero que siga un método que no se considera comunicativo, en contraste con el enfoque por tareas y la clase invertida, para ver las diferencias con respecto al nivel de aprendizaje y el nivel de adquisición de los alumnos.

La investigadora entregará al profesor que imparte clase en los distintos grupos los planes de lección diseñados acorde a los diferentes métodos de instrucción (ver Anexo B). Los estudiantes llevarán a cabo las actividades de evaluación (prueba oral y escrita, antes y después de la intervención pedagógica) como tarea para casa. Antes del experimento los estudiantes rellenarán una encuesta para conocer su experiencia previa con el español (ver Anexo A1), la prueba escrita (ver Anexo A2) y la prueba oral (ver Anexo A3). Después de la intervención pedagógica los estudiantes realizarán las mismas pruebas escritas y orales para ver cuánto han mejorado en el uso de subjuntivo, en el caso de que se dé una mejoría. De este modo, se llevará a cabo un pre-test, antes de la intervención pedagógica, un post-test, justo después de la misma, y un segundo post-test, un mes después, para medir el nivel de adquisición. La razón de estos dos post-test es que esto permitirá comparar el nivel de aprendizaje con el nivel de adquisición, para ver así la eficacia de los diferentes métodos, en distintos niveles.

### **2.4.3. Materiales**

Los materiales necesarios para llevar a cabo el experimento se dividen en dos secciones diferentes, presentes en los anexos a este trabajo. La primera sección cuenta con una encuesta para conocer la experiencia previa de los estudiantes con el español (ver Anexo A1). La encuesta se lleva a cabo en inglés, la lengua materna de los participantes, para evitar malentendidos. No obstante, se incluye también una traducción de la misma en español. En esta sección A aparece también una prueba escrita (ver Anexo A2) y una prueba oral (ver Anexo A3), que servirán para evaluar el grado de aprendizaje y adquisición de los estudiantes con respecto al subjuntivo en español. Las instrucciones para estas pruebas aparecen en inglés, al igual que le encuesta inicial, para evitar que algún problema de comprensión altere los resultados de los ejercicios, pues en este caso sólo queremos evaluar la producción. Se incluyen traducciones al español de ambos textos.

En la segunda sección de materiales se presentan los planes de lección que se van a utilizar para impartir los dos días de clase que va a durar la intervención pedagógica, según el método tradicional (ver Anexo B1), la clase invertida (ver Anexo B2) y el enfoque por tareas (ver Anexo B3). En los tres se incluyen los materiales diseñados para las respectivas clases así como las diapositivas de Power Point creadas para impartirlas.

#### **2.4.4. Posibles problemas y soluciones**

En realidad, este estudio ya ha tenido problemas al intentar realizarse. Para llevarlo a cabo en la universidad, es necesario conseguir un permiso para realizar experimentos con personas. Esto requiere un proceso largo que puede durar semanas. Un problema burocrático hizo que el permiso para realizar el experimento no llegara a tiempo, pues hay que tener en cuenta que, al estar inmerso en las clases normales, el estudio depende del calendario de las clases, pues el subjuntivo se da en unos días concretos.

Este problema se intentará solucionar la próxima vez comenzando el proceso con mucha más antelación. No obstante, dado que el subjuntivo en cláusulas nominales es el primero del temario, en el caso de que el permiso llegara más tarde la solución sería cambiar los materiales y enfocar el estudio en otro tipo de subjuntivo, en las cláusulas adjetivas o las adverbiales, aunque ello supondría una dificultad evidente para diseñar los materiales.

Otro problema que puede surgir es que no haya un profesor voluntario que imparta tres secciones del nivel 201, con lo que el mismo profesor no podría impartir las tres clases, con los tres métodos diferentes. Aunque ello supondría la inclusión de una variable externa, distintos profesores tendrían que impartir las clases. La propia investigadora puede impartir una o varias de las secciones, en el caso de que no haya profesores voluntarios.

### **3. ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN**

En esta última sección se ofrece una explicación de cómo se analizarán los datos obtenidos en el estudio, teniendo en cuenta los objetivos perseguidos con el experimento. Además, se tienen en cuenta las implicaciones y aplicaciones que podrían tener los resultados ofrecidos para otras disciplinas y se pone de relieve las limitaciones de la investigación. Se finaliza con unas preguntas para el futuro, de cara a próximos estudios.

#### **3.1. Análisis e interpretación de los datos**

Para analizar los datos recogidos en el estudio se llevarán a cabo métodos principalmente cuantitativos. Así, se compararán mediante tablas gráficas los resultados del pre-test y de los dos post-test de los tres grupos diferentes, para ver las diferencias entre ellos, además de tener en cuenta los datos recogidos gracias a la encuesta inicial que completa el alumnado.

El propósito de este estudio es averiguar el mejor método de instrucción para enseñar el subjuntivo el español con la finalidad de su adquisición. Por tanto, se compararán los resultados del segundo post-test para ver qué enfoque tiene mejores resultados. No obstante, estos resultados se analizarán también en contraste con los del pre-test para asegurar que los resultados positivos fueron debidos a la intervención pedagógica, y no al conocimiento previo de los alumnos. Así, si los resultados positivos aparecen también en el pre-test no podremos decir que éstos fueron consecuencia del método de instrucción.

Además, los datos del segundo post-test se compararán también con los del primer post-test, para ver las diferencias entre lo que los alumnos aprendieron con cada método y lo que adquirieron. Si los resultados del primer post-test son positivos pero los del post-test son considerablemente inferiores, quiere decir que el método concreto es bueno para conseguir el aprendizaje de los alumnos pero poco efectivo si el objetivo es la adquisición. Por el contrario, si los resultados del segundo post-test se asemejan a los

del primer post-test, quiere decir que los estudiantes han retenido lo que habían aprendido del subjuntivo, es decir, que lo han adquirido. El método que consiga este tipo de resultados (en el caso de que lo haya) será entonces el más adecuado.

Por último, se tendrán en cuenta los datos de las encuestas a los estudiantes para explicar posibles casos concretos de buenos o malos resultados. Así, un hipotético pico de adquisición podría ser debido a que el alumno en cuestión lleva muchos años aprendiendo español, o que incluso vive en contextos hispanoparlantes (para ellos habría que ver si grado de mejoría, o comprobar si este nivel alto ya existía en el pre-test, y no sólo en los post-test). Estas consideraciones se toman como un intento de dotar a la investigación de un valor no sólo cuantitativo, sino también cualitativo.

### **3.2. Implicaciones y aplicaciones a otras áreas de estudio**

Teniendo en cuenta que este estudio pone a prueba métodos de instrucción en la enseñanza de lenguas, las conclusiones que se saquen del mismo pueden ser útiles no sólo para la enseñanza del español sino también para otras lenguas. De hecho, los estudios que se han hecho del enfoque por tareas en la enseñanza del inglés (Durán Fernández 2005) me han ayudado en el diseño de este proyecto. Así, los resultados extraídos del mismo pueden, asimismo, ser la base de otros estudios, del español, del inglés, o de otras lenguas.

### **3.3. Limitaciones del presente estudio**

Las mayores limitaciones de esta investigación residen en las necesidades del contexto de intervención, ya que el experimento se lleva a cabo en el curso de una clase de español como lengua extranjera en el que se deben cumplir unos plazos estipulados, para que los alumnos que colaboran en el estudio no estén en desventaja con respecto a los demás.

Por un lado, dado que el objetivo principal de nuestro experimento es medir la eficacia de diferentes métodos de enseñanza con respecto al aprendizaje y a la adquisición de los estudiantes, se llevan a cabo diferentes evaluaciones. El aprendizaje

se mide con la prueba que realizan los estudiantes justo después de ver en clase el punto gramatical concreto, el subjuntivo en cláusulas nominales. Para medir el grado de adquisición de los alumnos con respecto a este aspecto gramatical, es necesario que pase más tiempo, para saber si los conocimientos se han afianzado de verdad y los estudiantes son capaces de retenerlos. Ése es el objetivo de la prueba que se realiza un mes después. En realidad, sería recomendable que el periodo entre una prueba y otra fuera mayor, para asegurar el grado de adquisición. No obstante, el calendario del semestre hace imposible esta opción, por lo que el periodo se tiene que reducir a un mes.

Otra limitación importante tiene que ver con los planes de lección diseñados para el enfoque por tareas. Como se ha puesto de relieve en la sección en la que se han definido los métodos de enseñanza, este enfoque parte de la base de una actividad que los alumnos deben llevar a cabo, no de unos puntos gramaticales concretos. Debido a que nuestro objetivo es precisamente un aspecto gramatical, debemos partir del mismo en el diseño de los ejercicios. Además, la naturaleza de la programación nos obliga a centrarnos especialmente en el subjuntivo en cláusulas nominales, pues es el contenido que se va a evaluar que el examen que deben llevar a cabo los alumnos en el contexto educativo reglado, aparte del experimento. De este modo, es necesario poner de relieve que el enfoque por tareas no es seguido a rajatabla, sino que es más bien adaptado a las necesidades de nuestra investigación.

No obstante, a pesar de los aspectos negativos de esta realidad con respecto al objetivo de evaluar la efectividad del enfoque por tareas, esta necesidad de adaptación está en consonancia con otro de los objetivos del experimento: mejorar las clases de español del contexto de intervención, que sigue, como hemos visto, el método de la clase invertida. Por ello, los resultados del estudio nos podrán guiar en el sentido de utilizar técnicas del enfoque por tareas que sean válidas en el contexto educativo dado.

### **3.4. Preguntas para el futuro**

Como ya he puesto de relieve, el subjuntivo en cláusulas nominales es un punto gramatical que se puede adaptar bastante bien al enfoque por tareas, aunque cabe esperar a ver los resultados del estudio para comprobar su eficacia. No obstante, es necesario ampliar la investigación con respecto al subjuntivo en cláusulas adjetivas y en

cláusulas adverbiales, para ver si el método puede también adaptarse a esos casos, o es mejor adoptar otros enfoques distintos. En el caso de que ninguno de los métodos puestos a prueba consiga buenos resultados en la adquisición del subjuntivo, es necesario plantearse qué otro enfoque puede ser útil para alcanzar ese objetivo.

## **CONCLUSIONES**

Este trabajo propone un proyecto de investigación, con lo que las conclusiones que se extraigan del estudio dependerán de los resultados obtenidos en el mismo. En base a los objetivos perseguidos por esta investigación, se pretende averiguar, por un lado, si los métodos de enseñanza experimentales (clase invertida y enfoque por tareas) son mejores para conseguir la adquisición (además del aprendizaje) del subjuntivo en cláusulas nominales por parte de los estudiantes que el método tradicional. Dentro de esta idea, se intenta averiguar cuál de los dos métodos es más efectivo.

Teniendo en cuenta el contexto educativo en el que tiene lugar la intervención pedagógica, otro de los objetivos específicos es mejorar las clases de español para extranjeros que se imparten en el mismo. Por ello, se espera que los resultados ofrezcan una guía acerca del camino a seguir, barajando la posibilidad de adaptar técnicas del enfoque por tareas, si éstas resultan ser beneficiosas.

Naturalmente, dadas las limitaciones de la presente investigación, mencionadas en su apartado correspondiente, los datos obtenidos no pueden ser tratados como definitivos para evaluar el valor de los métodos puestos a prueba. No obstante, sí puede ser un paso más que nos ayude a mejorar la enseñanza que ofrecemos a los estudiantes.

En definitiva, este estudio pretende contribuir a la investigación de la enseñanza del español como lengua extranjera, en un campo que aún no está cubierto del todo o en el que todavía no se ha llegado a soluciones definitivas. El alumnado de las clases de español como lengua extranjera sigue encontrando problemas con respecto al uso y especialmente la adquisición del subjuntivo, razón por la cual debemos seguir esforzándonos con el objetivo final de mejorar cada vez más en nuestra labor como profesores.



**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ALARCOS LLORACH, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- BLANCO, J. (2012). *Enfoques. Curso intermedio de lengua española*. Boston: Vista Higher.
- BORREGO NIETO, J., GÓMEZ ASECIO, J. y PRIETO DE LOS MOZOS, E. (2000). *Aspectos de sintaxis del español*. Madrid: Santillana. Universidad de Salamanca.
- COLLENTINE, J. G. (1995). "The Development of Complex Syntax and Mood-Selection Abilities by Intermediate-Level Learners of Spanish". *Hispania*, 78.1, 122-135.
- (1998). "Processing Instruction and the Subjunctive". *Hispania*, 81, 576-587.
- (2010). "The Acquisition and Teaching of the Spanish Subjunctive: An Update on Current Findings". *Hispania*, 93, 39-51.
- DURÁN FERNÁNDEZ, A. (2005). "Results of a research project carried out in the primary classroom using two units of work based on the task-based approach". *Porta Linguarium*, 4, 14-67.
- GUDMESTAD, A. (2006). "L2 Variation and the Spanish Subjunctive: Linguistic Features Predicting Mood Selection". En C. A. Klee y T. L. Face (eds.), *Selected Proceedings of the 7<sup>th</sup> Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages* (170-184). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- JUAN LÁZARO, O. (1999). "La enseñanza mediante tareas", *A cien años del 98, lengua española, literatura y traducción, Actas del XXXIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español*, 1-12.
- NOELS, K. (2001). "Learning Spanish as a Second Language: Learners' Orientations and Perceptions of Their Teacher Communication Style". *Language Learning* 51.1, 107-144.

- ORTEGA OLIVARES, G. (1998). “Español como lengua extranjera: investigación y docencia”. *RILCE, Revista de Filología Hispánica* (Universidad de Navarra) 14.2, 325-347.
- PLATT, G., LAGE M. & TREGLIA, M. (2000). “Inverting the Classroom. A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment”. *Journal of Economic Education* 31.1, 30-43.
- ROBINSON, P. (2001). “Task Complexity, Task Difficulty, and Task Production: Exploring Interactions in a Componential Framework”. *Applied Linguistics*, 22, 27-57.
- RUIZ CAMPILLO, J. P. (2008). “El valor central del subjuntivo: ¿informatividad o declaratividad?”. *MarcoELE*, 7, 1-44.
- SASTRE RUANO, M. A. (1997). *El subjuntivo en español*. Salamanca: Colegio de España.
- STOKES, J. D. (1988). “Some Factors in the Acquisition of the Present Subjunctive in Spanish”. *Hispania*, 71.3, 705-710.
- STOKES, J. D. & KRASHEN, S. (1990). “Some Factors in the Acquisition of the Present Subjunctive in Spanish: A Re-Analysis”. *Hispania*, 73.3, 805-806.
- TERRELL, T., BAYCROFT, B. & PERRONE, C. (1987). “The Subjunctive in Spanish Interlanguage: Accuracy and Comprehensibility.” En B. VanPatte, T. Dvorak y J. Lee (eds.), *Foreign Language Learning: A Research Perspective* (19-32). Nueva York: Newbury House Publishers.

**ANEXOS*****Anexo A1: Encuesta para el estudiante***

To SPN 201 student: Please fill out the following information to be included in the experiment on the effects of different teaching methods in Spanish as a Foreign Language. This information is just for research purposes and does not interfere with your grade and performance in any Spanish class.

Last name: \_\_\_\_\_ Name: \_\_\_\_\_  
 Year of Birth: \_\_\_\_\_

Gender:  female  male

1. What time does your Spanish class meet this semester?

\_\_\_\_\_

2. How many years of High School Spanish did you have?

none one two three four

3. When did you take your last Spanish class, apart from the class you are currently in?

Summer 2013 Spring 2013 Fall 2012 A year ago Two years ago  
or more

4. Have you been placed in this Spanish class based on your placement test score or have you received credit for the prerequisites of this Spanish class at MU or another institution?

Through Placement Test Score Through credit

5. Previous Experience with Spanish (**please check all that apply**)

- No formal instruction (traditional classroom) in Spanish
- 1 year in High School
- 2 years in High School
- 3 years in High School
- 4 years in High School
- SPN 101 and/or 102/111 at Miami University
- Lived in or currently live in a Spanish-speaking environment
- Other experience (*please describe*)

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Thank you for the information provided.

**Anexo A1: Encuesta para el estudiante (ESPAÑOL)**

Al estudiante de SPN 201: Rellene el siguiente formulario, como parte del experimento sobre los efectos de los métodos de enseñanza en español como lengua extranjera. Esta información sólo se utilizará para la citada investigación y no interferirá en ningún caso con su nota en ninguna clase de español.

Apellido: \_\_\_\_\_ Nombre: \_\_\_\_\_  
 Año de nacimiento: \_\_\_\_\_

Sexo:  mujer  hombre

1. ¿A qué hora es su clase de español este semestre?

\_\_\_\_\_

2. ¿Cuántos años ha tenido clase de español en el instituto?

ninguno  uno  dos  tres  cuatro

3. ¿Cuándo ha tenido su última clase de español, antes de la clase en la que está matriculado ahora?

verano 2013  primavera 2013  otoño 2012  hace un año  hace dos años o más

4. ¿Está en esta clase debido a sus resultados en el examen de nivel o le han convalidado créditos de MU o de otra institución?

Por el examen de nivel  Por créditos

5. Experiencia previa con el español (marque todas las que sean necesarias).

- Ninguna enseñanza reglada (clase tradicional) en español
- 1 año en el instituto
- 2 años en el instituto
- 3 años en el instituto
- 4 años en el instituto
- SPN 101 y/o 102/111 en Miami University
- Viví o vivo actualmente en un contexto hispanoparlante
- Otras experiencias (*describa*)

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Gracias por su colaboración

***Anexo A2: Prueba escrita***

Read the following prompt to write a text in Spanish:

You work for a magazine about health on campus and you need to write an article to give recommendations to the students to improve their health: work out, be more active, improve your diet, etc. Use the subjunctive to complete the task.

***Anexo A2: Prueba escrita (ESPAÑOL)***

Lee las instrucciones para escribir un texto en español:

Trabajas en una revista de salud del campus y tienes que escribir un artículo para dar recomendaciones a los estudiantes para mejorar su salud: hacer ejercicio, ser más activo, mejorar la dieta, etc. Usa el subjuntivo para escribir el texto.

***Anexo A3: Prueba oral***

Read the following prompt and record yourself completing the task in Spanish:

Your friend told you that he is not sleeping well. He is very stressed because of all the paper he needs to write. Help your friend and give him some advice to sleep well. Use the subjunctive to complete the task.

***Anexo A3: Prueba oral (ESPAÑOL)***

Lee las instrucciones y grábate completando la tarea en español:

Tu amigo te ha dicho que no duerme bien. Está muy estresado por todos los trabajos que tiene que escribir para clase. Ayúdale dándole consejos para dormir mejor. Usa el subjuntivo para completar la tarea.

***Anexo B1: Plan de lección del método tradicional*****DÍA 1****Materiales:**

- Libro de *Enfoques*
- Hojas del alumno

**Plan de lección:**

- 0-1 El profesor pasa lista y apunta las faltas de asistencia.
- 1-15 Explicación de las formas del subjuntivo (p. 134 del libro): El profesor explica la formación del subjuntivo, poniendo especial énfasis en la formación de verbos irregulares, siguiendo las reglas del libro de texto. Se da tiempo para que los alumnos pregunten dudas.
- 15-22 Ejercicio formas subjuntivo: Se reparten las hojas del alumno con el ejercicio. Se deja 3 minutos a los alumnos para que completen la actividad y después se corrige en voz alta.
- 22-30 Explicación verbos de influencia (p. 135 libro): El profesor explica el uso del subjuntivo en cláusulas nominales con verbos de influencia, siguiendo las reglas gramaticales expuestas en el libro. Se pone especial énfasis en la distinción entre infinitivo y subjuntivo. Se da tiempo para que los alumnos pregunten dudas.
- 30-40 Ejercicio verbos de influencia – unir elementos y conjugar: Ejercicio número 3 de la p. 137 del libro. Los alumnos deben escribir consejos para mejorar la salud, uniendo las dos partes de las columnas y conjugando los verbos en subjuntivo. Se dan unos minutos para escribir las frases. Después, los estudiantes deben leer las frases que han escrito.
- 40-50 Ejercicio verbos de influencia – crear frases: Ejercicio número 7 de la p. 139 del libro. Los estudiantes deben escribir consejos para mejorar los diferentes estilos de vida que aparecen en la actividad. Después de unos minutos, se pide a los alumnos que lean en voz alta las frases que han escrito.

**HOJA DEL ALUMNO DÍA 1****ESTRUCTURA | 4.1 The subjunctive in noun clauses****Completar**

Completa las oraciones con la forma correcta del verbo entre paréntesis.

1. Es ridículo que tú  (tener) un resfriado en verano.
2. Me molesta que mis padres no  (cuidar) su alimentación.
3. No creo que Susana  (seguir) los consejos de su médico.
4. Mi hermana se sorprende de que Martín  (ir) al gimnasio.
5. Los médicos recomiendan que no  (nadar) inmediatamente después de comer.
6. Te sugiero que  (tomar) alguna medicina para ese resfriado.



## DÍA 2

### Materiales:

- Libro de *Enfoques*

### Plan de lección:

- 0-1 El profesor pasa lista y apunta las faltas de asistencia.
- 1-10 Explicación de verbos de emoción (p. 136 libro): El profesor explica el uso del subjuntivo en cláusulas nominales con verbos de emoción, siguiendo las reglas expuestas en el libro. Se explica también la expresión “Ojalá”. Se pone especial énfasis en la distinción entre infinitivo y subjuntivo. Se da tiempo para que los alumnos pregunten dudas.
- 10-20 Ejercicio de verbos de emoción: Ejercicio número 4 A de la p. 138 del libro. Los estudiantes completan los huecos con la forma correcta del subjuntivo. Se corrige el ejercicio en voz alta. Después, los alumnos deben completar las frases en la parte B del ejercicio. Se leen algunas de las frases en voz alta.
- 20-30 Explicación de verbos de duda o negación (p. 136 libro). El profesor explica el uso del subjuntivo en cláusulas nominales con verbos de duda o negación, siguiendo las reglas expuestas en el libro. Se pone especial énfasis en la distinción entre infinitivo y subjuntivo. Se da tiempo para que los alumnos pregunten dudas.
- 30-40 Ejercicio de verbos de duda o negación. Ejercicio 1 de la p. 137 del libro, “Opiniones contrarias”. Los estudiantes deben escribir la frase opuesta a la que está escrita, usando el subjuntivo cuando es necesario. Se corrige el ejercicio en voz alta.
- 40-50 Ejercicio subjuntivo/infinitivo. Ejercicio número 2 de la p. 137 del libro, “Siempre enferma”. Los estudiantes deben completar los huecos conjugando los verbos de forma adecuada, en subjuntivo, indicativo o infinitivo. Después se corrige el ejercicio en voz alta. Se pide a los estudiantes que expliquen el porqué de sus respuestas según las reglas gramaticales.

**Anexo B2: Plan de lección de la clase invertida****DÍA 1**

## Materiales:

- Libro de *Enfoques*
- Presentación de *Power Point*
- Hojas del alumno

## Plan de lección:

- 0-1 El profesor pasa lista y apunta las faltas de asistencia.
- 1-2 Resultados de *Supersite* (PPT 2): Se muestra en una diapositiva la media de los resultados que han obtenido los estudiantes en los ejercicios asignados en *Supersite Practice* (“Repaso” de vocabulario y “Completar” de gramática). De este modo, los estudiantes ya han estudiado en casa la gramática nueva (subjuntivo en cláusulas nominales) y han trabajado con ella.
- 2-7 Errores comunes (PPT 3): Se comentan los errores más comunes de los ejercicios de *Supersite*. Se muestra en la diapositiva la frase errónea y se da la oportunidad a los estudiantes (voluntarios) de corregirla. Se pide que expliquen por qué está mal y por qué se corrige del modo que se hace.
- 7-8 Objetivos (PPT 4): Se leen los objetivos de la diapositiva para que los estudiantes sepan qué se intenta perseguir con la clase de hoy.
- 8-20 *Warm-up* (PPT 5): Canción de Juanes. Se reparte a los alumnos las hojas con la letra de la canción de Juanes A Dios le pido. Se escucha la canción una vez. Los alumnos deben rellenar los huecos de la canción (que son verbos en subjuntivo). Se escucha la canción una segunda vez, parando después de cada verbo. Se pide que los estudiantes digan en voz alta los verbos para completar la canción.
- 20-30 Consejos (PPT 6): Ejercicio número 3 de la p. 137 del libro. El profesor lee el contexto y las instrucciones que aparecen en la diapositiva: “Imagina que tu amiga Ana María quiere cambiar sus hábitos para mejorar su salud y pide consejo a sus amigos en Facebook. Tú eres su amigo/a, así que escribes cinco recomendaciones en su muro (*wall*)”. Se da tres minutos a los alumnos para escribir las frases. Después, se piden voluntarios para decir las frases. El profesor corrige los errores relacionados con el uso del subjuntivo.
- 30-48 En la consulta del doctor (PPT 7): El profesor lee el contexto y las instrucciones que aparecen en la diapositiva: “Ana María tiene un problema de salud y va a la consulta del doctor. Trabajamos por parejas. Una persona es Ana María y la otra

persona es el doctor. Inventa un diálogo entre Ana María y el doctor y escríbelo. Ana María le dice al doctor lo que le pasa (tos, etc.). El doctor le recomienda lo que debe hacer: descansar, tomar las medicinas, etc. Usa el presente de subjuntivo para las recomendaciones del doctor”. El profesor asigna a cada pareja un problema de salud diferente del vocabulario (pp. 122-123). Se da 10 minutos a los alumnos para que preparen un guión para representar la escena. Después, se piden parejas voluntarias para representar la escena ante los compañeros. De no haber voluntarios, el profesor selecciona las parejas. Se avisa a los demás estudiantes que deben estar atentos a las escenas que representan los compañeros. Después de cada representación, el profesor hace preguntas de comprensión a los demás alumnos, del tipo “¿Qué problema de salud tiene en esta escena la persona?”, etc.

- 48-50 Revisión de los objetivos (PPT 8): Se pregunta a los alumnos si creen que se han cumplido los objetivos de la clase o si aún necesitan más práctica. Los estudiantes que necesiten más práctica deben levantar la mano. Se sigue el mismo mecanismo con cada uno de los objetivos. Por último, se pregunta si hay alguna duda o pregunta. Se anuncia que en la siguiente clase se va a seguir trabajando con el subjuntivo en cláusulas nominales y con el vocabulario de la salud.

# PRESENTACIÓN DE POWER POINT DÍA 1

SPN 201

**RESULTADOS SUPERSITE**

Vocabulario: "Repos": 100%

The subjunctive in noun clauses: "Completar": 90%



**ERRORES COMUNES**

Es ridículo que tú **tienes** (tener) un resfriado en verano. Reglas: libro, página 134

**tengas**

irregular yo form

No creo que Susana **seguia** (seguir) los consejos del médico.

**sepa**

irregular yo form

Mi hermana se sorprende de que Martín **ve** (ir) al gimnasio.

**vaya**

one of the 5 irregular verbs in the present subjunctive

**OBJETIVOS**

Tema: The subjunctive in noun clauses. Verbs of will and influence.

Objetivos:

Reconocer y producir las formas del presente de subjuntivo.

Comprender y producir recomendaciones.

**¡CANCIÓN!**

Escucha la canción de Juanes mientras lees la letra (lyrics). Completa la letra con la opción correcta en cada caso. Después, escucha la canción otra vez y corrige.

<http://www.youtube.com/watch?v=kMlaY0LnUA>





**CONSEJOS**

Imagina que tu amiga Ana María quiere cambiar sus hábitos para mejorar su salud y pide consejo a sus amigos en Facebook. Tú eres su amiga/a, así que escribes cinco recomendaciones en su muro (wall).

Libro, página 137, #3



### EN LA CONSULTA DEL DOCTOR

Ana María tiene un problema de salud y va a la consulta del doctor.

Trabajamos por parejas. Una persona es Ana María y la otra persona es el doctor. Inventa un diálogo entre Ana María y el doctor y escríbelo. Ana María le dice al doctor lo que le pesa (tos, etc.). El doctor le recomienda lo que debe hacer: descansar, tomar las medicinas, etc. Usa el presente de subjuntivo para las recomendaciones del doctor.

Te recomiendo que + subjuntivo

Te aconsejo que + subjuntivo

Es necesario que + subjuntivo

**Role-Play:** Después, representa el diálogo!



### ¿CUMPLIMOS LOS OBJETIVOS?

Tema: The subjunctive in noun clauses. Verbs of will and influence.

Objetivos:

Reconocer y producir las formas del presente de subjuntivo.

Comprender y producir recomendaciones.

## HOJA DEL ALUMNO DÍA 1



# A Dios le pido

Juanes

Que mis ojos se (1) despierten/ se despertaron con la luz de tu mirada yo  
a Dios le pido  
Que mi madre no (2) morir/se muera y que mi padre me (3) recuerde/recuerda  
a Dios le pido  
Que te (4) quedes/quedaste a mi lado y que más nunca te me (5) vayas/ibas mi vida  
a Dios le pido  
Que mi alma no (6) descanse/descansa cuando de amarte se trate mi cielo  
a Dios le pido  
Por los días que me quedan y las noches que aún no llegan yo  
a Dios le pido  
Por los hijos de mis hijos y los hijos de tus hijos  
a Dios le pido  
Que mi pueblo no (7) derrame/derramó tanta sangre y (8) se levanta/se levante mi gente  
a Dios le pido  
Que mi alma no (9) descansó/descanse cuando de amarte se trate mi cielo  
a Dios le pido  
Un segundo más de vida para darte y mi corazón entero entregarte  
Un segundo más de vida para darte y a tu lado para siempre yo quedarme  
Un segundo más de vida yo a Dios le pido  
Y que si me muero sea de amor  
y si me enamoro sea de vos  
y que de tu voz sea este corazón  
todos los días a Dios le pido  
Y que si me muero sea de amor  
y si me enamoro sea de vos  
y que de tu voz sea este corazón todos los días a Dios le pido  
A Dios le pido

## DÍA 2

### Materiales:

- Libro de *Enfoques*
- Presentación de *Power Point*
- Hojas del alumno
- Pelota de goma

### Plan de lección:

- 0-1 El profesor pasa lista y apunta las faltas de asistencia.
- 1-2 Resultados de *Supersite* (PPT 2): Se muestra en una diapositiva la media de los resultados que han obtenido los estudiantes en los ejercicios asignados en *Supersite Practice* (“Siempre enferma”). De este modo, los estudiantes ya han repasado en casa la gramática (subjuntivo en cláusulas nominales).
- 2-5 Errores comunes (PPT 3): Se muestran los errores más comunes de los ejercicios de *Supersite*. Se da a los alumnos unos minutos para que intenten corregir las frases en grupos según las reglas gramaticales del libro.
- 5-10 Corrección de errores comunes (PPT 4 y 5): Se muestra en la diapositiva la frase errónea y se da la oportunidad a los estudiantes (voluntarios) de corregirla. Se pide que expliquen por qué está mal y por qué se corrige del modo que se hace. El profesor agrega una breve explicación con el resumen de la diapositiva.
- 10-11 Objetivos (PPT 6): Se leen los objetivos de la diapositiva para que los estudiantes sepan qué se intenta perseguir con la clase de hoy.
- 8-10 *Warm-up* (PPT 7): Lluvia de ideas. Se muestra en la diapositiva los verbos y las expresiones que requieren subjuntivo y se pide a los alumnos que aporten ejemplos de forma oral.
- 20-27 Alicia y su madre (PPT 8): Se reparten las hojas del alumno. Se da unos minutos a los alumnos para que lean el texto de forma individual y se les pide que localicen los subjuntivos (subrayándolos) y que reconozcan el uso de cada uno (escribiéndolo al lado de cada verbo). Se piden voluntarios para corregir la actividad, leyendo el texto y parando en cada verbo en subjuntivo, para explicar su uso.
- 27-32 Verbos de emoción (PPT 9): Los alumnos deben crear frases usando el subjuntivo con verbos de emoción y las expresiones que aparecen en la diapositiva. Se da unos minutos para que escriban las frases. Después, se piden voluntarios para leer sus frases y se corrigen los errores relacionados con el uso del subjuntivo.

- 32-40 Verbos de emoción – Algo más personal (PPT 10): Se divide a los alumnos en dos grupos. Un grupo se coloca en el centro de la clase formando un círculo pequeño. El otro grupo se coloca alrededor del círculo pequeño, formando un círculo grande. Los estudiantes del círculo pequeño se dan la vuelta de modo que estén cara a cara a cada uno de los alumnos del círculo grande, formando así parejas. Los estudiantes deben hablar durante un minuto sobre la primera cuestión que aparece en la diapositiva. El profesor escucha las conversaciones y anota los errores comunes para comentarlos después. Después de un minuto, se pide a los alumnos del círculo grande que den un paso a la derecha, para hablar con un compañero diferente. Se sigue la misma técnica hasta que se terminan las preguntas. Después, el profesor comenta los aciertos y los fallos que ha escuchado en las conversaciones.
- 40-42 Verbos de duda (PPT 11): Los alumnos deben crear frases usando el subjuntivo con verbos de duda de forma oral.
- 42-48 El juego de llevar la contraria (PPT 12): Los estudiantes deben decir la frase opuesta de la que aparece en la diapositiva. Como elemento lúdico para motivar a los alumnos, se realiza el ejercicio como un juego, introduciendo el elemento de una pelota. Los alumnos se van pasando la pelota y el alumno que recibe la pelota debe decir la frase opuesta. En caso de que se equivoque, debe pasar la pelota a un compañero. Si la respuesta es correcta, debe leer la siguiente frase y pasar la pelota para que otro alumno diga la opuesta. Ejercicio oral espontáneo.
- 48-50 Revisión de los objetivos (PPT 13): Se pregunta a los alumnos si creen que se han cumplido los objetivos de la clase o si aún necesitan más práctica, teniendo que levantar la mano en este último caso. Por último, se pregunta si hay alguna duda o pregunta. Se anuncia que en la siguiente clase se va a trabajar con los mandatos (y también con el subjuntivo en caso de que los estudiantes lo consideren necesario).



## PRESENTACIÓN DE POWER POINT DÍA 2

SPN 201

### RESULTADOS DE SUPERSITE

The subjunctive in noun clauses:

Siempre enferma: 82%

### ERRORES COMUNES

Trabaja en parejas o grupos de tres. Intenta corregir estas frases:

1. Él le recomienda que permanezca en la cama.
2. Ella dice que no es necesario descansar.
3. Yo siempre le pido que venga conmigo al gimnasio, pero ella prefiere quedarse en casa.

### ERRORES COMUNES

Él le recomienda que permanezca en la cama.

permanecer  
permanezca  
recomendar (verbs of will and influence) + que - subjuntivo

Ella dice que no es necesario descansar.

descanse  
descansar

Es necesario que descanse. → que + subjuntivo  
Es necesario descansar. → verbo en infinitivo

**ATENCIÓN:** NO siempre que + subjuntivo

Creo que Ana está en su casa.  
No creo que Ana esté en su casa.

Creer + que + indicativo  
No creer + que + subjuntivo

### ERRORES COMUNES

Yo siempre le pido que venga conmigo al gimnasio,

venir  
venga  
pedir - verbs of will and influence

pero ella prefiere quedarse en casa.

se queda  
quedarse  
infinitivo

### OBJETIVOS

Tema:

The subjunctive in noun clauses

- Review: Verbs of will and influence
- Verbs of emotion
- Verbs of doubt and denial

Objetivos:

Hablar sobre nuestras emociones, deseos y creencias

Expresar dudas o pensamientos poco seguros

Change of subject - subjunctive

Prefero que vayas en agosto.  
*I prefer that you go in August.*

No me gusta que llegues tarde.  
*I don't like that you are late.*

Es imposible que él viaje hoy.  
*It's impossible that he would travel today.*

No change of subject - infinitive

Prefero ir en agosto.  
*I prefer to go in August.*

No me gusta llegar tarde.  
*I don't like to be late.*

Es imposible viajar hoy.  
*It's impossible to travel today.*

**REVIEW: VERBS OF WILL AND INFLUENCE:  
LLUVIA DE IDEAS (BRAINSTORMING)**

Verbs and expressions of will and influence		
aconsejar <i>to advise</i>	gustar <i>to like</i>	preferir (eie) <i>to prefer</i>
desear <i>to desire;</i> <i>to wish</i>	hacer <i>to make</i>	prohibir <i>to prohibit</i>
es importante <i>it's important</i>	importar <i>to be important</i>	proponer <i>to propose</i>
es necesario <i>it's necessary</i>	insistir (en) <i>to insist (on)</i>	querer (eie) <i>to want; to wish</i>
es urgente <i>it's urgent</i>	mandar <i>to order</i>	recomendar (eie) <i>to recommend</i>
exigir <i>to demand</i>	necesitar <i>to need</i>	rogar (oue) <i>to beg; to plead</i>
	oponerse a <i>to oppose</i>	sugerir (eie) <i>to suggest</i>
	pedir (e-i) <i>to ask for;</i> <i>to request</i>	



**ALICIA Y SU MADRE**

Mi madre insiste en que empiece una dieta saludable. Dice que es importante que coma más frutas y verduras. No quiere que yo coma tantas hamburguesas y comida basura (junk food). Yo prefiero hacer ejercicio para estar sana. ¡Pero las hamburguesas me gustan mucho, y no quiero dejar de comerlas! Yo la comprendo: ella teme que yo me enferme. Le pido que no tenga miedo porque soy muy saludable.



¿Cuántos subjuntivos encuentras en este texto?  
¿Qué uso se le da a cada subjuntivo? ¿Influencia (verbs of will and influence), emoción (verbs of emotion) o duda (verbs of doubt or denial)?

**VERBS OF EMOTION**

Creo una frase con cada concepto usando los verbos de emoción y el subjuntivo.

Verbs and expressions of emotion		
alegrarse (de) <i>to be happy (about)</i>	es terrible <i>it's terrible</i>	molestar <i>to bother</i>
es bueno <i>it's good</i>	es una lástima <i>it's a shame</i>	sentir (eie) <i>to be sorry;</i> <i>to regret</i>
es extraño <i>it's strange</i>	es una pena <i>it's a pity</i>	sorprender <i>to surprise</i>
es malo <i>it's bad</i>	esperar <i>to hope; to wish</i>	temer <i>to fear</i>
es mejor <i>it's better</i>	gustar <i>to like; to be pleasing</i>	tener miedo (de) <i>to be afraid (of)</i>
es ridículo <i>it's ridiculous</i>		

**Conceptos:**

- Ir a Barcelona
- Recuperarse (to recover)
- Resolver el problema
- Haber un fantasma (ghost)
- Estar enfermo.

Ejemplo: Espero que te recuperes.

**VERBS OF EMOTION – ALGO MÁS PERSONAL**

Ahora, habla sobre tus emociones en Miami.



- ¿Qué te sorprende en Miami? Me sorprende que...
- ¿Qué es extraño para ti? Para mí es extraño que...
- ¿De qué tienes miedo (be afraid of)? Tengo miedo de que...
- ¿Qué te molesta (bother)? Me molesta que...
- ¿Qué es ridículo? Es ridículo que...

Escribe unas líneas explicando tus respuestas.



**VERBS OF DOUBT OR DENIAL**

Verbs and expressions of doubt and denial	
dudar <i>to doubt</i>	negar (eie) <i>to deny</i>
es imposible <i>it's impossible</i>	no creer <i>not to believe</i>
es improbable <i>it's improbable</i>	no es evidente <i>it's not evident</i>
es poco seguro <i>it's uncertain</i>	no es seguro <i>it's not certain</i>
(no) es posible <i>it's (not) possible</i>	no es verdad/cierto <i>it's not true</i>
(no) es probable <i>it's (not) probable</i>	no estar seguro (de) <i>not to be sure (of)</i>

**ATENCIÓN:** NO siempre que + subjuntivo

Creo que Ana **está** en su casa.  
No creo que Ana **esté** en su casa.

Crear + que + indicativo  
No creer + que + subjuntivo



**¡JUEGO! 😊 LLEVANDO LA CONTRARIA**

Si recibes la pelota (ball), di la oración contraria.

Creo que Ana **viene** mañana.

No creo que...

Ana **venga** mañana.

Creo que Luis **está** enfermo.

No creo que...

Luis **esté** enfermo.

Creo que Silvia **come** carne (meat).

No creo que...

Silvia **come** carne.



¡JUEGO! 😊 LLEVANDO LA CONTRARIA

No dudo que María **es** vegetariana.  
 Dudo que...  
 María **sea** vegetariana.

Es evidente que a Noelia le **gusta** José.  
 No es evidente que...  
 a Noelia le **guste** José.

Es seguro que **tiene** fiebre.  
 No es seguro que...  
**tenga** fiebre.



¡JUEGO! 😊 LLEVANDO LA CONTRARIA

Estoy seguro de que **él sabe** lo que dice.  
 No estoy seguro de que...  
**él sepa** lo que dice.

Es cierto que en España la gente **se da** dos besos al conocerse (when meeting someone).  
 No es cierto que...  
 en España la gente **se dé** dos besos al conocerse.

Es muy seguro que Pedro **va** de vacaciones en verano.  
 Es poco seguro que...  
 Pedro **vaya** de vacaciones en verano.



¿CUMPLIMOS OBJETIVOS?

Tema:  
 The subjunctive in noun clauses  
 - Review: Verbs of will and influence  
 - Verbs of emotion  
 - Verbs of doubt and denial

Objetivos:  
 Hablar sobre nuestras emociones, deseos y creencias  
 Expresar dudas o pensamientos poco seguros



**HOJA DEL ALUMNO DÍA 2****Alicia y su madre**

Mi madre insiste en que empiece una dieta saludable. Dice que es importante que coma más frutas y verduras. No quiere que yo coma tantas hamburguesas y comida basura (junk food). Yo prefiero hacer ejercicio para estar sana. ¡Pero las hamburguesas me gustan mucho, y no quiero dejar de comerlas! Yo la comprendo: ella teme que yo me enferme. Le pido que no tenga miedo porque soy muy saludable.



¿Cuántos subjuntivos encuentras en este texto?

¿Qué uso se le da a cada subjuntivo? ¿Influencia (*verbs of will and influence*), emoción (*verbs of emotion*) o duda (*verbs of doubt or denial*)?

**Anexo B3: Plan de lección del enfoque por tareas****DÍA 1**

## Materiales:

- Libro de *Enfoques*
- Libro de *Gente*

## Plan de lección:

- 0-1 El profesor pasa lista y apunta las faltas de asistencia.
- 1-5 Para estar en forma: Libro de *Gente*, ejercicio 5-2 de la p. 75. Los estudiantes deben señalar las buenas y malas costumbres de entre las que aparecen en la lista. Después, deben comparar sus costumbres con las de sus compañeros. Ahora deben dar recomendaciones, pero antes el profesor explica cómo.
- 5-12 Cómo dar recomendaciones: El profesor explica cómo dar recomendaciones usando los verbos de influencia y el subjuntivo. Pare ello, sigue la gramática que aparece en el libro de *Enfoques* (p. 135).
- 12-25 Dar recomendaciones: Se les pide a los estudiantes que se den recomendaciones unos a otros para mejorar su salud y su estilo de vida (por parejas) según las costumbres de las que han hablado antes.
- 18-25 ¿Vida sana?: Libro de *Gente*, ejercicio 5-3 de la p. 75. Los alumnos deben marcar las cosas que hacen de entre la lista de consejos para una vida sana, y averiguar quiénes en la clase hacen más y quiénes menos. Después, los que han marcado más actividades deben dar consejos a los demás de forma oral para que lleven una vida más sana.
- 25-30 ¿Haces yoga?: Libro de *Gente*, ejercicio 5-4 de la p. 75. Los alumnos leen individualmente un anuncio de un estudio de yoga. Después deben hablar sobre si les interesa o no, y por qué. Ahora, los que están interesados deben intentar convencer a los que no para ir a hacer yoga, y los que no están interesados deben buscar excusas. El profesor explica cómo.
- 30-37 Cómo expresar duda o negación. El profesor explica cómo expresar duda o negación utilizando el subjuntivo. Pare ello, sigue la gramática del libro de *Enfoques*, p. 136. Da ejemplos para el ejercicio concreto que deben llevar a cabo los estudiantes, como: “No creo que pueda ir” o “Es imposible que acabe pronto de trabajar”.
- 37-48 Excusas: Ahora, los alumnos interesados en el estudio de yoga deben intentar convencer a los otros para ir, y éstos deben buscar excusas para negarse.

48-50 Final de clase: Se informa a los alumnos de que en la siguiente clase van a llevar a cabo una tarea concreta: elaborar una guía de salud para los nuevos estudiantes de la universidad.

## **DÍA 2**

### Materiales:

- Libro de *Enfoques*
- Libro de *Gente*

### Plan de lección:

- 0-1 El profesor pasa lista y apunta las faltas de asistencia.
- 1-10 Preparación: Se reparten las hojas del alumno. Se divide a los estudiantes en grupos de cuatro personas aproximadamente para trabajar durante toda la clase. Cada grupo debe elaborar una guía de salud para los nuevos estudiantes de la universidad. Primero deben llevar a cabo una lluvia de ideas para pensar qué se puede hacer para llevar una vida más sana en la universidad. Cada miembro del grupo debe escribir dos recomendaciones para un nuevo estudiante.
- 10-20 Paso 1: Los estudiantes deben leer la lista de recomendaciones y ordenarlas de más a menos importante.
- 20-30 Paso 2: Cada grupo debe seleccionar las cinco recomendaciones más importantes, e incluir una más que no esté en la lista (de entre las recomendaciones que han escrito antes). Todos los miembros del grupo deben ponerse de acuerdo.
- 30-40 Paso 3: Los alumnos deben escribir la guía, con recomendaciones explícitas. Para ello, deben usar los verbos de influencia y el subjuntivo en cláusulas nominales.
- 40-50 Paso 4: Un representante de cada grupo presenta su guía a la clase. Se lleva a cabo una votación entre todos los alumnos de la clase para elegir la mejor guía de salud.