



Problematización del modo subjuntivo en el aula: matices y coloraciones

Problematization of the subjunctive mood in the classroom: Tone and colorations.

 Mariana Elisa Castro

castromarianaelisa@gmail.com

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Resumen | Esta propuesta pedagógica, destinada a estudiantes de 3er año de la asignatura Lengua y producción de textos, del Bachillerato de Bellas Artes, desarrolla una manera de introducir y abordar el modo subjuntivo que resulte relevante para los estudiantes. Para ello, se enfoca en aquellos usos que pueden ser problemáticos para los hablantes nativos, especialmente porque son optativos y producen diferencias de significado que no suelen ser percibidas de forma natural si no se reflexiona sobre ellas. Se presenta un recorrido que propicia, a lo largo de cinco clases, el análisis de las perspectivas del hablante sobre la información que expresa y sobre sus oyentes, a fin de ampliar la competencia comunicativa de los estudiantes a través de la reflexión metalingüística como puente a la producción y a la comprensión de textos.

Palabras clave | modo subjuntivo, usos, reflexión lingüística, interpretación, producción

Abstract | This pedagogical proposal, aimed at 3rd year students of the Language and text production course at Bachillerato de Bellas Artes, develops a way to present and address the subjunctive mood which proves relevant to students. To this end, it focuses on those uses which can be problematic for native speakers, especially because they are optional and produce meaning differences which are often not naturally perceived without reflection. Over five classes, it encourages the analysis of the speaker's perspective both on the information expressed and the listeners. The aim is to increase the students' communicative competence through metalinguistic reflection as a bridge to text production and comprehension.

Keywords | subjunctive mood, uses, linguistic reflection, interpretation, production



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons CC-BY-NC-SA

Fundamentación

El Bachillerato de Bellas Artes de la UNLP en su Proyecto académico propone la inclusión de los estudiantes en la sociedad actual, en pos de ese objetivo los considera sujetos de derecho e intenta “habilitar un diálogo intergeneracional e intrageneracional fluido y democrático, de doble vía, que permita no colonizar las voces” y que les facilite el acceso a la calidad académica (Aguerre, 2017). Siguiendo esta línea, el Departamento de Lenguas y Literatura sostiene la práctica de la escritura y de la oralidad como uno de sus ejes fundamentales y ha establecido como propósito educativo el desarrollo de la competencia comunicativa. El Proyecto académico incentiva la reflexión lingüística, y para ello hay que entender que el conocimiento metalingüístico es necesario. Esto de ninguna manera significa desechar el conocimiento intuitivo que los hablantes tienen sobre la lengua, sino que, por el contrario, este conocimiento debe ser retomado en la construcción de sentido. La observación lingüística debe partir de la concepción de que la lengua no surge aisladamente sino enmarcada en un contexto lingüístico.

La cultura escolar escrita tiene sus propias reglas, reglas que -en teoría- los alumnos deben conocer y utilizar a la perfección para escribir de manera “correcta”. Esta situación se enfrenta con el supuesto de que los alumnos deben conocer los modos de leer y escribir propios de la esfera de uso escolar y cuando esto no sucede se suele recurrir (como un modo de justificar el fracaso) a argumentos que sostienen que los estudiantes presentan carencias en su formación respecto de los saberes y prácticas básicas. El inconveniente está en dar por sentado que los estudiantes conocen profundamente la lengua simplemente por ser nativos.

Esto no necesariamente es así, por lo que para que un estudiante sea hábil lingüísticamente, se le debe enseñar. Por estas razones, en el BBA adoptamos el enfoque comunicativo que se implementa en la enseñanza de segundas lenguas. Esta perspectiva nos permite conjugar el conocimiento formal de la lengua con el conocimiento instrumental y funcional, y le concede gran importancia a los usos lingüísticos y comunicativos. En este sentido, se considera al estudiante como productor activo de sus propios aprendizajes. Al posicionarnos desde el enfoque comunicativo, se considera que comunicar significa hablar, escribir, comprender y leer adecuadamente en distintos tipos de situaciones de habla, con precisión gramatical y eficiencia en la transmisión del mensaje.

La lengua es una herramienta fundamental en nuestro desarrollo como seres humanos, por esta razón a veces nos equivocamos al considerarla un objeto transparente del que podemos dar cuenta a partir del sentido común, como señala Ángela Di Tullio (1997). Esto sin duda se debe a que como hablantes nativos tenemos cierto conocimiento intuitivo de las operaciones lingüísticas, sin embargo, este “saber hacer” no alcanza para reflexionar de manera crítica sobre el lenguaje, entonces es necesario tener un conocimiento metalingüístico que nos permita ser conscientes de los usos de la lengua y de su construcción. A medida que nuestra reflexión metalingüística crece, mayor será nuestra destreza lingüística. Los estudiantes, como hablantes de la lengua, están acostumbrados a usar su conocimiento esquemático siempre que se encuentran con cualquier tipo de discurso convencional. Ponen así en marcha mecanismos inconscientes que les permiten entenderlo. El análisis pormenorizado del lenguaje ayuda a los alumnos a interpretar los textos de modo significativo y a valorarlos de manera fundamentada porque les permite aprovechar el conocimiento de las categorías gramaticales, léxicas y discursivas adquirido a lo largo de su escolarización.

El modo subjuntivo en el aula de estudiantes nativos

Pensar en la enseñanza del modo subjuntivo en la escuela presenta un primer interrogante ¿Es necesario hacerlo? ¿Por qué y para qué? Los interrogantes se multiplican:

¿Nuestros estudiantes usan correctamente el modo subjuntivo? ¿Conocen todas las potencialidades que ofrece, las sutilezas o matices que implica usarlo? ¿Comprenden diferentes textos y pueden explicitar esas diferencias de significados?

Se suele creer, como lo hace el especialista José Plácido Ruiz Campillo (2006), en quien nos basaremos para realizar nuestra fundamentación teórica, que en la enseñanza secundaria de hoy en día cualquier marco teórico funciona porque,

para un adolescente nativo no hay contradicción alguna en memorizar para un examen que el subjuntivo es el modo de la irrealidad, y felicitarse después del examen diciendo «Me alegro de que haya caído esa pregunta». A diferencia de un no nativo, él no necesita ninguna «regla» para tomar decisiones en cuanto al modo, y por tanto la «regla» puede limitarse a ser una pregunta de examen, renunciando así a toda ambición explicativa o predictiva. (Ruiz Campillo, p. 290).

Es interesante esta opinión porque nos permite analizar algunas cuestiones; por un lado, muchas veces se cree que los nativos no necesitan aprender el modo subjuntivo; por otro, la cita da cuenta de la incoherencia, poca sustentabilidad y conexión de las actividades realizadas en el aula con la lengua que hablan nuestros estudiantes. Las teorías que se presentan son erróneas, pero funcionan porque los estudiantes memorizan lo que su docente desea, aprenden a responder lo que creen que deben y se sacan un diez. Poco importa que expliquen y problematizan los reales usos de la lengua. El objetivo de esta propuesta es entonces evitar trabajar el modo subjuntivo con reglas inoperantes y descontextualizadas.

En cuanto al primer interrogante, que señala que no es necesario enseñar el modo subjuntivo porque nuestros estudiantes al ser nativos lo usan bien, es necesario señalar que esta creencia es un mito. Claramente no hay que enseñarle a un nativo lo mismo que a un no nativo; claramente hay muchos usos que los nativos realizan bien y en los que no es necesario detenerse. Ningún nativo dirá: *Ojalá venís, sin embargo, hay otros usos sobre los que será necesario reflexionar. Por ejemplo¹:

- (La muchacha) Verificó que la billetera estuvo bien llena
- (La muchacha) Verificó que la billetera estaba bien llena.
- (La muchacha) Verificó que la billetera estuviera bien llena.

¿Cómo problematizamos estas oraciones? ¿De qué forma nos detenemos a pensar en las producciones reales de nuestros estudiantes y en el modo de reflexionar para intervenir en ellas?

Marco teórico

La Lingüística Cognitiva ha servido para poner de relieve que existe una lógica del significado, no de la forma, y, en definitiva, una lógica del sentido común. A partir de esta premisa se ha planificado la siguiente propuesta.

Se ha teorizado mucho sobre el modo subjuntivo y aún sigue siendo causa de debate. Como profesoras de español como lengua segunda y extranjera nos hemos visto influidas por todas aquellas corrientes y explicaciones que también circulan en los discursos y prácticas escolares: el subjuntivo y su regencia (Bello, 2002), el subjuntivo como marcador de irrealidad (RAE, 1973), el subjuntivo como marcador de modalidad (Ridruejo, 1999), el subjuntivo y la estructura profunda (Manteca Alonso-Cortés, 1981), el subjuntivo y la temporalidad (Igualada Belchi, 1989), el subjuntivo y la pragmática ((Matte Bon, 2008)), el subjuntivo y la no-declaración/no-identificación (Ruiz Campillo).

En la siguiente secuencia didáctica seguimos la propuesta teórica de José Plácido Ruiz Campillo (2008) porque su Gramática Operativa fue construida pensando en ámbitos pedagógicos y porque sostiene que

sólo un análisis basado en el significado lingüístico del modo y la arquitectura sintáctica del enunciado, al mismo tiempo, será capaz de proporcionar ese “valor central” o valor de operación. Y sólo asumiendo que el hablante responde operativa e intencionalmente a este significado, siendo simplemente consecuente con la arquitectura sintáctica que él mismo elige, podremos explicar su funcionamiento.

Objetivos

A partir de la presente secuencia didáctica se busca que los alumnos:

- Reflexionen sobre los usos de los modos en español encontrando similitudes y diferencias.
- Comprendan las diferencias de significado, los matices o las distintas intenciones cuando se usa subjuntivo o indicativo.
- Adquieran un conocimiento metalingüístico que les permita reflexionar sobre su propia lengua y explicarla.
- Entiendan la reescritura y revisión de sus producciones como parte fundamental de la producción escrita, del trabajo en el aula y no como un fracaso.
- Produczan textos cohesivos, coherentes y pertinentes, con variedad léxica, valorando la lengua como vehículo de comunicación social.
- Reflexionen acerca de la influencia del lenguaje en el comportamiento humano y en nuestra percepción de la realidad.
- Utilicen ChatGPT de manera crítica y reflexionen sobre sus producciones.
- Comparen producciones humanas con producciones de ChatGPT.

Estrategias metodológicas

Como ya señalamos, la presente propuesta se sustenta en el enfoque comunicativo dado que permite pensar un modelo didáctico que habilita a los estudiantes a usar la lengua de manera apropiada en diferentes esferas de uso.

Nos posicionamos desde la teoría del foco en la forma, llamada *focus on form* o *planned focus-on-form*, en la cual la atención se centra primero en la comprensión del significado para pasar después a la comprensión lingüística. En definitiva, se trata de que los alumnos descubran por sí mismos la forma lingüística después de que hayan comprendido el contenido comunicativo de las muestras lingüísticas de la actividad.

Al secuenciar y diseñar esta actividad tuvimos en cuenta el esquema que presenta Gómez del Estal (2004):

1. Presentación de muestras enriquecidas y/o realzadas.
2. Reconocimiento y análisis guiado del elemento lingüístico.
3. Descubrimiento y formulación de una regla explícita.
4. Tareas comunicativas centradas

A partir de las actividades se propone la reflexión y discusión respecto del lenguaje, la estructura y el sentido del enunciado o del texto; este intercambio se desarrolla principalmente de manera oral, para luego llevar a cabo el trabajo de análisis y finalmente la producción escrita.

Para la fijación de la temática, la profesora utiliza breves secuencias expositivas de identificación y enlace de conceptos priorizando la participación de los alumnos. Como son estudiantes de un colegio de arte también se busca conectar esos saberes artísticos que los alumnos poseen con los propiamente lingüísticos. Asimismo, la docente pone énfasis en la resolución comentada de las actividades que contribuyen al uso de los conceptos teóricos desarrollados por parte de los alumnos.

El programa de “Lengua y producción de textos” correspondiente al 3º año de la ES integra la reflexión lingüística con las prácticas de escritura, además implica la revisión y profundización de los contenidos desarrollados durante el 1º y 2º año. El trabajo que se realiza en el aula gira en torno a la lectura y a la producción escrita, haciendo hincapié en el estudio de sus características gramaticales significativas y su función. Siguiendo esta línea consideramos que estudiar el modo subjuntivo es prioritario porque es una herramienta muy útil a la hora de encarar la reflexión lingüística. El verbo es el elemento que proporciona más información en un texto (persona, número, tiempo, modo de enunciación y aspecto) y nos permite pensar sobre las intenciones del hablante/enunciador. Además, selecciona distintos elementos en la oración y establece la relación entre ellos. Por estas razones es sumamente importante que los alumnos complejicen su mirada sobre esta categoría que resulta fundamental en las producciones e interpretaciones de la escritura y de la oralidad.

Asimismo, el trabajo con diferentes tipos de textos permite ampliar el repertorio textual de los estudiantes y, por consiguiente, su capacidad de intervenir en la esfera de uso que habitan. Por todos los motivos mencionados hemos seleccionado los siguientes objetos de estudio para trabajar en la presente secuencia didáctica, que está pensada para ser realizada en cinco clases de ochenta minutos cada una, durante el segundo trimestre del año, luego de haber realizado el diagnóstico del curso, y de que los estudiantes hayan trabajado en el primer trimestre con los usos narrativos del modo indicativo y con distintos textos de opinión. Se seleccionaron textos auténticos de diferentes ámbitos: una publicación en Instagram, un cuento de Julio Cortázar y un artículo de opinión publicado en el diario *El País* de la autora Rosa Montero. Esta elección responde a varios motivos, el primero es la brevedad, su lectura no ocupará una gran porción de tiempo y nos permitirá reflexionar sobre distintos usos del subjuntivo; el segundo motivo es pensar en diferentes textos con autores de distintas épocas y publicados en distintos soportes. También se incluyen oraciones creadas por la docente y los estudiantes, o textos no auténticos creados específicamente para reflexionar sobre los usos puntuales del subjuntivo en el aula.

Además, incluimos una actividad con ChatGPT porque nuestros estudiantes lo usan y, entonces, se vuelve necesario enseñarles a ser críticos.

Secuencia didáctica

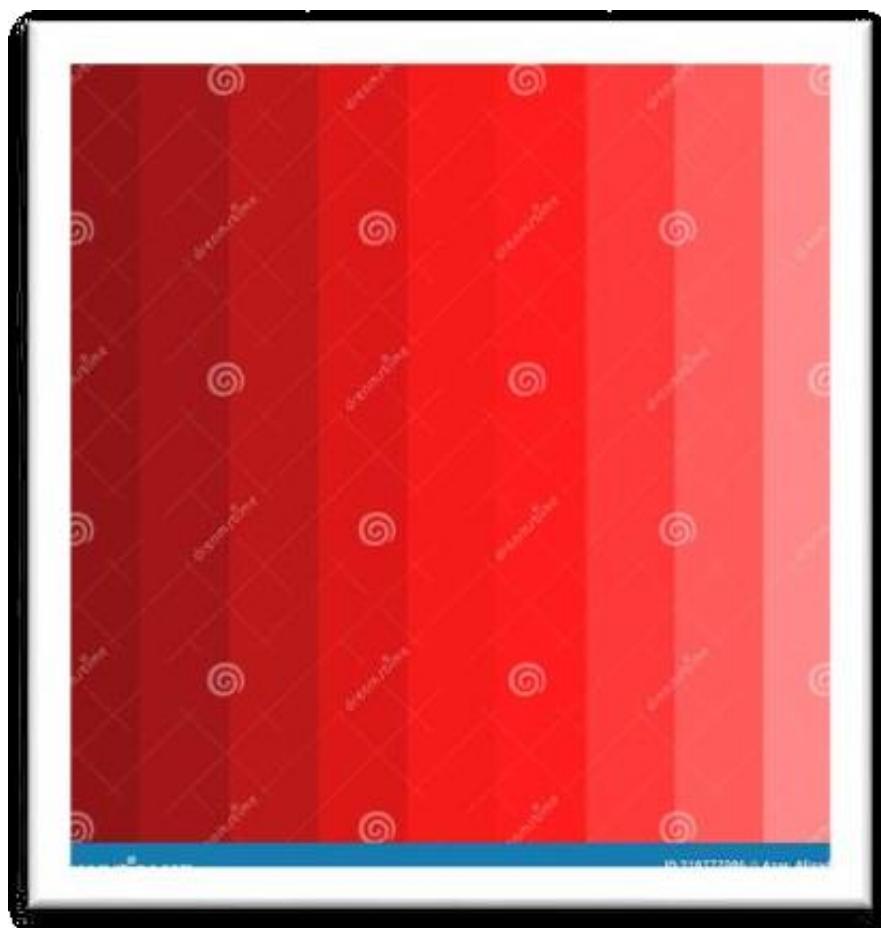
A continuación, se detalla de qué manera se propone llevar a cabo las actividades diseñadas.

Primera clase [80 minutos]

Presentación de modo como la coloración del lenguaje

Comenzamos esta secuencia con una actividad orientada hacia el reconocimiento de las diferentes posibilidades que ofrece el español para transmitir mensajes revisando la cuestión modal. El objetivo es repasar y problematizar el concepto de modo que poseen los estudiantes. Al inicio de la clase se les muestra la siguiente imagen con las distintas tonalidades que ofrece el color rojo.

Figura 1



(ID 219777086 © AzarAlizadai Dreamstime.com)

Se utiliza esta imagen para que puedan visualizar las gradaciones existentes en su lengua, el español, y problematizar el hecho de que no sólo el modo verbal incluye información sobre la actitud del hablante con respecto a lo que dice o, que, incluso, en modos verbales diferentes es posible tener actitudes similares o muy cercanas. Luego de leer la siguiente lista de oraciones, la profesora realiza las preguntas 2 y 3 de forma oral. La idea de este intercambio es que los estudiantes comprendan que con una oración descontextualizada no es posible completamente identificar la actitud del hablante cuando se expresa, el modo verbal orienta pero no es suficiente por sí sólo, y los límites entre uno y otro no son tan fijos o cerrados. Para ello es necesario incluir un contexto que nos brinde más información sobre la actitud del enunciador cuando expresa algo. Sin embargo, hay información que sí podemos establecer ¿a partir de qué? Se espera llevar la atención de los estudiantes hacia esas partes de los enunciados que le dan indicios, aunque estos no sean unívocos. A medida que los estudiantes vayan dando sus opiniones, la profesora irá anotando en el pizarrón esas palabras y guiándolos a través de preguntas que les oriente la observación: el tono de la voz (¿en dónde está marcado?), el verbo (¿qué del verbo?), la repetición, las mayúsculas, etc. Luego de este diálogo y problematización se les pedirá que con otro estudiante realicen la actividad 4 justamente para contextualizar esos enunciados aislados. Por último, leerán sus producciones y entre todos iremos decidiendo en qué espectro del rojo podrían estar. Para esta actividad será necesario entre todos definir qué significa más rojo y sus gradaciones (mayor certeza, enojo, posibilidad, deseo, sugerencia, orden, predicción, etc.).

1. Leamos los siguientes ejemplos:

- a. -Te digo que vengas para acá.
- b. -¡Vení para acá!
- c. -Venga.
- d. -¿Venís?
- e. -¡Qué vengas, te digo!
- f. - Por favor, podrías venir.
- g. -Vení, vení, VENÍ.
- h. -Daaaaale, vení.
- i. -Espero que vengas.
- j. -Vendrás, lo sé.
- k. -Me gustaría mucho que vinieras.
- l. -Ojalá vinieras.
- m. -¿Venís? ¿sí? ¡Venís!, ¡venís!
- n. -¡Por favor, vení!

o. -¡Vení, te digo!

2. ¿En qué **contextos**, se imaginan, alguien diría estos enunciados? ¿A quién se estaría dirigiendo en cada caso?

3. ¿En qué lugar de la coloración los pondrían? ¿Es suficiente la información que nos dan estos enunciados para saberlo? ¿Por qué?

4. Elijan uno o dos enunciados y escriban el diálogo completo en el cual los insertarán (cuatro intercambios como mínimo).

5. Escuchemos los diálogos que escribieron y pensemos ¿En qué lugar de la coloración los pondrían? ¿Ahora es suficiente la información? ¿Por qué? ¿Qué más fue necesario para ubicarlos en una gradación?

El objetivo es cerrar esta primera parte de la clase realizando un cuadro con los modos y revisando usos para indicar diferencias sutiles y no tan sutiles. El cuadro se presenta para problematizarlo, se planifica escribir sobre las líneas del cuadro cuando un modo se acerca en su intención comunicativa a otro. ¿En dónde hay más certeza? ¿En dónde menos?

¿En dónde mayor duda? La actividad tiene como intención que los estudiantes puedan ver que muchas veces es posible realizar actos similares, aunque no idénticos, con modos diferentes, que es allí donde las líneas se desdibujan y por eso podemos hablar de coloración. Los usos de los modos en español son tan ricos y variados que encasillarlos en un cuadro resulta inoperante e inútil, los hablantes no lo hacemos cuando hablamos, ¿por qué esperamos que nuestros estudiantes sí lo hagan?

6. Completemos el siguiente cuadro:

modo indicativo	modo imperativo	modo subjuntivo	¿modo potencial?

Una vez que hayan hecho estas actividades, cerramos este primer momento reflexionando sobre los modos en español. Nos detenemos para que piensen cuáles de las oraciones anteriores están en modo indicativo, cuáles en subjuntivo y cuáles en imperativo, y si hay usos que acercan los modos o no. Si bien en los años anteriores ya han visto con mayor profundidad el modo Imperativo y el Indicativo, se espera que haya equivocaciones para poder abordarlas; por ejemplo, la oración “te digo que vengas” es interesante para problematizar algunas cuestiones: ¿es una orden?, ¿es igual con “vení”. Según los conocimientos previos que los estudiantes tengan² será posible mayor o menor problematización de los usos. De esta forma verán, por ejemplo, que el imperativo se usa para dar órdenes, pero el subjuntivo también, y que, además, también puedo ordenar usando el indicativo, sin embargo ¿son iguales? ¿en qué parte de la coloración los pondrían y por qué?

¿Declaro o no declaro?

En la segunda parte de la clase introducimos el tema de qué significa declarar a partir de imaginar una

situación. La profesora les propone oralmente la siguiente situación: imaginen que alguien de ustedes me ve en el pasillo del colegio hablando con otros profesores, se acerca y sólo alcanza a entender las siguientes palabras y escribe en el pizarrón las dos oraciones³.

- el 3ero es un desastre....
-el 3ero sea un desastre....

Oralmente se les pregunta:

- a. ¿En cuál de los dos casos se enojarían más, más inmediatamente y con más razón?
- b. ¿Pueden dejarlas a las dos así? ¿Cuál parece incompleta?
- c. ¿Cómo las completarían?

Luego de este intercambio oral, se les pide que realicen las siguientes actividades por escrito:

- d. Completen las oraciones agregando información delante y detrás.
- e. ¿Cuál está en subjuntivo y cuál en indicativo? Indíquenlo.

Finalmente leemos las producciones y las analizamos. Nuevamente, en el caso de que algún estudiante escriba “No creo que el 3ero es un desastre⁴” se analizará ese ejemplo y se verá en qué contextos sí sería posible esa oración, qué implica, cómo se diferencia de “- No creo que el 3ero sea un desastre”.

Segunda clase [80 minutos]

Luz, cámara y acción

Al comenzar, la docente retoma y comenta expositivamente lo visto la clase anterior y hace un repaso con apoyo del pizarrón de los modos, recordando y revisando qué han comprendido los estudiantes. A continuación⁵ se copian las siguientes dos oraciones en el pizarrón y se les propone las siguientes consignas con el objetivo de reflexionar sobre la alternancia en los modos y sus significados.

1. Encuentren las diferencias en las siguientes oraciones:

- De Oesterheld nos llamó la atención el hecho de que trabajaba en minería mientras escribía cuentos infantiles y relatos de aventuras.
- De Oesterheld nos llamó la atención el hecho de que trabajara en minería mientras escribía cuentos infantiles y relatos de aventuras.

2. ¿Qué se declara en cada caso? ¿Qué información está en un primer plano? ¿Qué información acompaña a ese primer plano? ¿En cuál se presupone que el receptor conoce la información sobre Oesterheld y su trabajo en minería y en cuál no?

3. Imaginemos que somos iluministas en un teatro y las oraciones son nuestros actores. ¿Qué verbos en cada oración iluminarías para que el público fije la mirada?

- Creo que usamos muchísimo el modo subjuntivo.
- Me parece que el modo subjuntivo es un tema aburrido.
- Me parece interesante que veamos en clase el modo subjuntivo.
- No me interesa para nada que me enseñen el modo subjuntivo.
- Me preocupa que no puedo entender el modo subjuntivo.

El buen mal: publicación en Instagram

En la segunda parte de la clase, se reflexiona sobre la misma idea de declaración/no declaración a partir de un posteo en un blog de una profesora en Letras. La idea de trabajar con este ejemplo auténtico es indicar que personas que son autoridad o están legitimadas académicamente, también producen alternancias que se deben a razones comunicativas.

1. Lili es una amiga mía, profesora en Letras. Ha publicado libros y está por finalizar su maestría en la UBA. Tiene una cuenta pública en Instagram que se llama Razón del gusto y en ella, entre otras cosas, recomienda libros. Leamos la siguiente recomendación que escribió:

El buen mal. Samanta Schweblin

El último y tan esperado libro se lee con fruición y se termina demasiado rápido.

Nada sobra ni nada falta en estos cuentos que nos mantienen al borde de lo irremediable, de lo vulnerable, de lo trágico y absurdo de la vida.

Se agradece que al final la autora nos regala algo del secreto de su cocina, aunque su verdadera receta es su laborioso oficio de narradora.

Samanta, tan universal y tan nuestra. ¡Gracias por tus cuentos!

4. ¿Por qué creen que escribió “nos regala” en modo indicativo y no en subjuntivo? ¿Está mal?

5. ¿Cómo podrían escribir esa oración en subjuntivo? ¿Indica lo mismo?

Se revisan las respuestas y se espera que algunos cometan errores o que no sepan cómo modificar el mismo verbo. Por esta razón se hará la actividad 6 para que aprendan a reconocer verbos en este modo, partiendo del conocimiento que tienen como hablantes nativos de la lengua (el uso de ojalá con subjuntivo, siempre). La docente ha realizado esta explicación muchas veces de forma solamente oral y cuando les pide a los estudiantes que expliquen, ellos, cómo pueden asegurarse para saber si un verbo está conjugado en este modo suelen creer que no entendieron bien, que no puede ser tan simple. Por eso se ha pensado en realizar una actividad para trabajar específicamente esta cuestión.

6. Si no se acuerdan la conjugación del modo subjuntivo o cómo reconocer estos verbos, recuerden que ustedes como hablantes nativos lo usan, por lo tanto, pueden realizar esta actividad de chequeo.

- Primero deben saber que todo verbo después de ojalá se escribe en modo subjuntivo ¿Se animan a decir por qué? ¿Qué significa ojalá?
 - Hagan ahora la siguiente actividad. Deben indicar cuáles de los siguientes verbos están en modo subjuntivo y cuáles no.
- Ojalá venís.
 - Ojalá vengas.
 - Ojalá vendrás.
 - Ojalá vinieras.

La idea de realizar esta actividad en este momento y no al comienzo es para que se acerquen al tema pensando primero en el sentido y que la forma opere de manera inconsciente. Si los estudiantes aprenden a reconocer los verbos en modo subjuntivo pero no captan el sentido de cada enunciado, la actividad se volverá mecánica y repetitiva. Dirán que la diferencia es que una oración está en subjuntivo y otra en indicativo. En las primeras actividades será una ventaja que no sepan identificarlos sólo por su forma porque al no poseer estas categorías no forzarán explicaciones y buscarán significados a partir del sentido común.

Tercera clase [80 minutos]

El catalán en las universidades de Cataluña

La clase comienza recordando lo que se hizo la semana pasada. Se les pide a los estudiantes que cuenten, ellos, qué trabajamos. La profesora va anotando lo que van diciendo y hace preguntas direccionaladoras para repasar los puntos más importantes: ¿qué es el subjuntivo?, ¿cuándo lo usamos?, pide ejemplos, escribe contraejemplos y les pide que los expliquen. Luego se indica que esta clase está destinada a complejizar el concepto de qué significa declarar y cuándo se declara y cuándo no. Para ello se les pregunta a los estudiantes qué significado le dan a la palabra declarar y qué tipos de declaraciones conocen (declaración de amor, declaración jurada, etc.), qué sinónimos usarían; anotamos las palabras en el pizarrón y quedarán copiadas en el desarrollo de la clase. Se espera que digan: afirmar, decir, informar, contar, etc.

La profesora presenta la primera actividad, copia el título en el pizarrón: "El catalán en las universidades de Cataluña" y les pregunta a los estudiantes qué saben sobre el tema. Luego de dialogar y complejizar la mirada sobre lengua e identidad, bilingüismo y lenguas oficiales, los estudiantes leen en voz alta el texto adaptado de Montserrat Varela Navarro (2005). Revista de Didáctica MarcoELE Nº1.

El catalán en las universidades de Cataluña

Pedro es argentino y estudiante de económicas. Ahora está estudiando en la *Universitat de Barcelona* por un año. Antes de ir a España, no sabía que en Barcelona se habla en catalán y que muchos cursos en la universidad se imparten en este idioma. Después de la primera sorpresa, Pedro le escribe un mensaje de correo electrónico a su amigo con sus primeras impresiones:

¡Hola, Román!

¿Cómo estás? Yo más o menos, no te imaginás la semana que tuve. Fue una semana de sorpresa en sorpresa. Ya el primer día de clase el profesor empezó a hablar en catalán. No entendí ni jota. Al principio pensé que sería el dialecto local, y que ya me acostumbraría. Pero enseguida vi que algunos estudiantes empezaban a quejarse y los siguientes días pasó lo mismo. Me sentía perdidísimo, hasta que conocí a Jordi, que me explicó todo. O sea, acá se habla otro idioma. ¡Qué raro! No tenía ni idea. Pero me parece increíble que no se pueda estudiar en español. Al menos podrían poner clases para los extranjeros. Me molesta que no se interesen ni se preocupen por los problemas que nos causa esto. He hablado con otros compañeros, y a nadie le gusta que no se abran más a las necesidades de los estudiantes extranjeros o de otras partes de España. Claro que para ellos es importante que su idioma no se pierda y que se conozca, pero me molesta que sean tan extremistas. De esta manera no van a conseguir muchos alumnos latinos. Me parece increíble que además de economía ahora tenga que aprender catalán. Ya veo que voy a tener que trabajar mucho este año.

Ojalá vos estés bien, contame en qué andás.

¡Abrazos!

Luego se les pide que den sus opiniones y se van anotando en el pizarrón. ¿Qué creen ellos sobre lo que expresa Pedro? Las respuestas se anotan para luego ser analizadas en el aula como ejemplo de uso del indicativo o del subjuntivo. La idea es detenerse en aquellas que puedan presentar una alternancia y analizar las diferencias de significado. La profesora irá consultando qué declaran y qué no en cada oración de tal manera que puedan comprender la actividad que deberán realizar luego en las consignas 3 y 4. Al finalizar, la docente explica las actividades 2, 3 y 4 que deberán resolver con su compañero/a de banco. Si es necesario, porque hay muchas dudas, se hace una puesta en común.

2. ¿Qué opiniones expresa Pedro? Escríbanlas en la tabla.

Le parece increíble...	A nadie le gusta...	Le molesta...	Para los catalanes es importante...

3. ¿Por qué lo usa Pedro? Decidan qué declara y qué no declara Pedro en cada enunciado, como en el ejemplo 1:

Pedro ha escrito en su mensaje:	Qué declara con esta frase:	Sí/No
“Me molesta que no se interesen por los problemas que nos causa estudiar en catalán.”	Declara que la universidad no se interesa por sus problemas.	No, indica lo que siente sobre ese hecho. Supone que todos saben y comparten la idea de que no se interesan y no se detiene a

		declarar lo que cree compartido.
“Aquí se habla otro idioma.”	Declara que allí se habla otro idioma.	
“A nadie le gusta que no se abran más a las necesidades de los estudiantes extranjeros.”	Declara que la universidad no se abre a las necesidades de los estudiantes extranjeros.	
“Para ellos es importante que su idioma se conozca”	Declara que su idioma se conoce.	
“Para ellos es importante que su idioma no se pierda.”	Declara esta importancia.	
“No van a conseguir muchas simpatías.”	Declara que no van a conseguir simpatías.	
“Me parece increíble que ahora tenga que aprender catalán.”	Declara que ahora tiene que aprender catalán.	

4. Vamos a crear unas reglas a partir de estos ejemplos.

Cuando queremos declarar el contenido de un verbo, usamos el _____ Cuando no queremos declarar el contenido de un verbo, porque ese verbo es una no declaración, usamos el _____

Una vez que han podido practicar qué significa declarar o no declarar, volvemos a las palabras que anotamos al comienzo y las revisamos. Luego la profesora les pregunta qué otras cosas se pueden hacer con un mensaje además de declarar, y escucha las respuestas. Como ya estuvimos viendo otras posibilidades en las clases anteriores se espera que respondan: puedo cuestionar, comentar, valorar, negar... Si los estudiantes no dicen nada se revisan oraciones anteriores para preguntarles qué se hace en cada caso. Luego se presenta la imagen en el televisor.

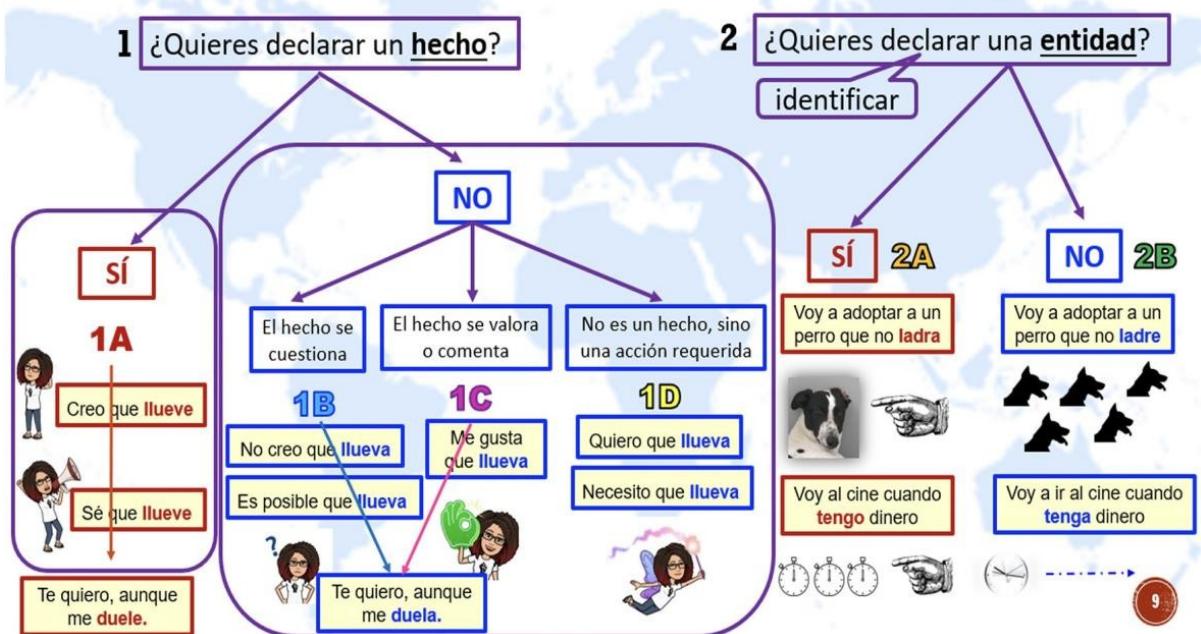
5. Y cuando no declaro ¿qué hago? Veamos las posibilidades:

La profesora desarrolla una explicación teórica y la acompaña de la siguiente imagen:

Figura 2

EL MAPA DEL MODO

(JP Ruiz Campillo, 2007)

Imagen extraída del artículo de Elena Solá Simón ([\(Solá Simón, 2022\)](#), p. 103)

Esta imagen es útil para revisar lo trabajado y problematizarlo nuevamente en el aula. La profesora copia en el pizarrón las siguientes oraciones y les pide que piensen cuáles son las diferencias además de que una está en indicativo y la otra en subjuntivo. Se escuchan las respuestas y se espera que haya contextualización, necesaria siempre, para explicar dos emisiones que parecen tan similares pero que indican una sutil diferencia.

- a. Te quiero, aunque me duele.
- b. Te quiero, aunque me duela.

Por último, utilizando la misma imagen, se agrega a la explicación la definición “identifica” o “no identifica”. Se trabaja con el ejemplo de la imagen. Esta actividad finaliza con la proyección de la actividad interactiva:

6. Problematizamos un poco la teoría con la siguiente actividad interactiva extraída de la página web profe.de.español.de: <https://view.genially.com/629999ef43bd9800113d7dac>

Se resuelven algunos ejemplos; especialmente nos interesa detenernos en las oraciones sobre Paco (“Que pena que Paco no esté/está en su casa”), que permiten la alternancia para pensar un contexto que habilite ambos usos⁶, y, en otros ejemplos, que no permiten la alternancia para pensar por qué no es posible el uso del subjuntivo (como “Sé que este apartamento está vacío”); también usaremos esta actividad para detenernos en algunos usos para identificar o no identificar.

Por último, se les presenta a los estudiantes la siguiente situación: deben imaginar que trabajan en una librería y una persona llega y les dice lo siguiente. La profesora copia las dos oraciones en el pizarrón.

¿Cómo reaccionarían a cada enunciado? ¿Qué harían o qué le responderían?

- Buenas tardes, quiero comprar un libro que sea de Julio Cortázar.
- Buenas tardes, quiero comprar un libro que es de Julio Cortázar.

Una vez que han respondido oralmente, se les pide que completen el cuadro para construir otra regla sobre el uso del modo subjuntivo.

7. Vamos a crear unas reglas a partir de estos ejemplos.

Cuando queremos identificar un objeto, usamos el _____

Cuando no queremos o no podemos identificar un objeto, usamos el _____

Cuarta clase [80 minutos]

“Vietato introdurre biciclette” de Julio Cortázar

La clase comienza revisando las dos reglas sobre los usos de indicativo y subjuntivo que los estudiantes han completado en sus carpetas. La profesora solicita ejemplos que puedan demostrar que estas reglas son correctas. Luego se indica que en la clase trabajaremos con dos textos, en primer lugar, un cuento de Julio Cortázar. La profesora copia el título en el pizarrón y les pregunta en qué idioma está, los estudiantes ensayan traducciones e hipotetizan sobre el contenido del cuento. A continuación, los estudiantes van leyéndolo en voz alta.

1. Leamos el cuento de Julio Cortázar para ver qué usos del subjuntivo hace:

“Vietato Introdurre Biciclette” de Julio Cortázar En los bancos y casa de comercio de este mundo a nadie le importa un pito que alguien entre con un repollo bajo el brazo, o con un tucán, o soltando de la boca como un pioliníto las canciones que me enseñó mi madre, o llevando de la mano un chimpancé con tricotilla a rayas. Pero apenas una persona entra con una bicicleta se produce un revuelo excesivo, y el vehículo es expulsado con violencia a la calle mientras su propietario recibe admoniciones vehementes de los empleados de la casa. (...) De todas maneras, ¡Cuidado, gerentes! También las rosas son ingenuas y dulces, pero quizá sepáis que en una guerra de dos rosas (1) murieron príncipes que eran como rayos negros, cegados por pétalos de sangre. No ocurra que las bicicletas amanezcan un día cubiertas de espinas, que las astas de sus manubrios crezcan y embistan, que acorazadas de furor arremetan en legión contra los cristales de las compañías de seguros y que el día luctuoso se cierre con baja general de acciones, con luto en veinticuatro horas, con duelos despedidos por tarjeta.

Nota al pie:

1- *La guerra de las Dos Rosas* fue una guerra civil que enfrentó intermitentemente a los miembros y partidarios de la Casa de Lancaster contra los de la Casa de York entre 1455 y 1487. Ambas familias pretendían el trono de Inglaterra, por origen común en la Casa de Plantagenet, como descendientes del rey Eduardo III. El nombre «guerra de las dos Rosas» o «guerra de las Rosas», en alusión a los emblemas de ambas casas, la rosa blanca de York y la roja de Lancaster, fue producto del Romanticismo.

Finalizada la lectura se dialoga sobre las prohibiciones que le parecen ridículas al narrador. Luego se arman grupos de 4 estudiantes y se les pide que resuelvan las consignas 1, 2, 3 y 4.

Actividades de escritura:

1. Relean el primer párrafo: ¿qué diferencias encuentran entre los dos verbos en su forma y en su significado? ¿Qué se declara en cada oración?

2. ¿Qué otras prohibiciones les parecen ridículas a ustedes? Elijan una y completen las siguientes oraciones:

Está prohibido que...

Quizá...

No ocurra que...

Me importa nada que....

Cuando alguien....

3. Analicen los verbos que escribieron ¿están en subjuntivo o en indicativo? ¿Por qué usaron este modo? ¿Sus compañeros usaron el mismo modo? ¿Por qué?

4. Relean el último párrafo del cuento y piensen qué modo usa Cortázar y por qué, cuál es la intención de ese enunciado.

5. Intenten mantener una intención similar y sólo cambiar el modo y/o el tiempo de los verbos; es importante que usen sí o sí el modo indicativo. ¿Cómo lo harán?, ¿es posible? Escriban sus versiones del último párrafo.

6. Pídanle a ChatGPT que realice la actividad 5 y analicen sus producciones ¿En qué tiempo están? ¿Por qué usó ese tiempo? ¿Qué sacó y qué conservó? ¿Están de acuerdo con los argumentos que les da? Registren las indicaciones/*prompts* que le van dando a la IAGen para que les responda.

7. Compartan las versiones de ChatGPT con sus compañeros ¿A todos les dio la misma versión?

8. Compárenlas con sus producciones:

a. ¿Lo hizo igual que ustedes?

b. ¿Todos ustedes hicieron las mismas versiones?

c. ¿Qué versión creen que está mejor? ¿Por qué?

9. ¿Qué otras posibilidades temporales hay en español para mantener lo más posible la intención del cuento de Cortázar en modo Indicativo? Tengan en cuenta todas las respuestas anteriores, piensen si hay otras y respondan: ¿Cuál les parece que sería la mejor alternativa? ¿Por qué?

Mientras los estudiantes trabajan, la profesora camina e interviene en cada grupo. Esta parte de la clase finaliza con la lectura de las producciones del punto 4 y las comparaciones con lo que les respondió la IA generativa. La idea es que detecten la intención de posibilidad, por un lado, y, amenaza y premonición futura o posibilidad, por otro; y piensen cómo pueden acercarse a esas intenciones sin usar el modo subjuntivo (quizás saben/quizás sabrán; Si las bicicletas amanecen un día.../ amanecerán, quizá amanecen un día/ tal vez amanecen). Además, el trabajo con la IA generativa permite comparar en este pequeño fragmento y a partir de la selección verbal, el lenguaje algorítmico, homogéneo, higienista; en contraste con el lenguaje humano que se modifica fuertemente por el contexto y en el que no hay una sola respuesta correcta. El rol del ChatGPT en esta actividad es brindar un corpus lingüístico acotado de este algoritmo que les permita a nuestros estudiantes analizarlo lingüísticamente. No es sólo una herramienta para llegar a un fin, se convierte también en objeto de análisis y crítica. Los estudiantes deberán poner en juego su saber metalingüístico para analizar las respuestas del ChatGPT.

Por último, se analiza cómo se modificó el texto haciendo esos cambios ¿Es lo mismo? ¿En qué coloraciones del rojo que vimos en la primera clase de esta secuencia lo pondrían? ¿Cuál sería más rojo y cuál menos? El texto de Cortázar juega con el humor y es importante que los estudiantes detecten esto en sus lecturas.

“7000” de Rosa Montero

Se les informa a los estudiantes que la última actividad de esta clase se continuará la semana siguiente. En el tiempo que resta se leerá el artículo de opinión de Rosa Montero y luego, se les pedirá que respondan, de forma oral, las preguntas 1 y 2. El objetivo es que puedan también oponer y contrastar este texto con el de Cortázar. La intención es diferente, se podría decir que de algún modo ambos son textos de denuncia, pero claramente hay diferencias que no son sólo genéricas.

7000

Rosa Montero

15 JUN 1990 – 19:00 ART

Que me los presenten. Que me presenten a esos 7.000 madrileños que abandonaron a sus perros para irse con toda tranquilidad de vacaciones. Que me presenten a esos 7.000 energúmenos capaces de dejar atrás, con impavidez espeluznante y una pachorra inmensa, los hocicos temblorosos y las miradas dolientes de sus animales. ¿Cómo lo harán? ¿Apearán al perro en mitad de un campo solitario y huirán después a todo rugir de coche, con el pobre bicho galopando espantado detrás del guardabarros hasta que su aliento no dé para más? ¿O quizás lo llevarán a algún barrio lejano y escaparán aprovechando algún descuido, un amistoso encuentro con otros perros o un goloso olfatear de algún alcorque? No les importa que luego el animal, al descubrirse solo, repase una vez y otra, con zozobra creciente y morro en tierra, la borrosa huella de sus dueños, intentando encontrar inútilmente el rastro hacia el único mundo que conoce. Son 7.000 sólo en Madrid: el censo estatal de malas bestias puede aumentar bastante. Que me presenten a esos tipos que tuvieron el cuajo de tumbarse con la barriga al sol en una playa, plácidos y satisfechos tras haber condenado a sus perros, en el mejor de los casos, al exterminio en la perrera, y, más probablemente, a una atroz y lenta agonía en cualquier cuneta, con el cuerpo roto tras un atropello. O a servir de cobaya en un laboratorio, o a morir en las peleas de perros, espeluznantes carnicerías que, aunque ilegales, parecen estar en pleno auge como juego de apuestas. Que me presenten a esos seres de conciencia de piedra. Quiero saber quiénes son, porque me asustan: si han cometido un acto tan miserable e inhumano, ¿cómo no esperar de ellos todo tipo de traiciones y barbaries? Probablemente pululan por la vida disfrazados de gente corriente: es una pena que las canalladas no dejen impresa una huella indeleble

1. ¿Sobre qué hecho está dando su opinión la autora del artículo, Rosa Montero? ¿Qué información del

artículo nos permite darnos cuenta?

2. ¿Cuál creen que fue el estado de ánimo que la autora quiso transmitir en su artículo? ¿Cómo se dieron cuenta de ello?

Quinta clase [80 minutos]

Se comienza recordando los textos leídos la clase anterior para detenernos en el texto de Rosa Montero. Luego del diálogo, se les pide que con el compañero de banco resuelvan las actividades 3, 4, 5 y 6.

3. ¿Qué escribirían delante de cada oración? No pueden repetir y deben dar cuenta del estado de ánimo que creen que Rosa Montero quiso transmitir en su artículo.

“..... que me los presenten..... que me presenten a esos 7.000 madrileños que abandonaron a sus perros para irse con toda tranquilidad de vacaciones..... que me presenten a esos 7.000 energúmenos capaces de dejar atrás, con impavidez espeluznante y una pachorra inmensa, los hocicos temblorosos y las miradas dolientes de sus animales”.

4. ¿Qué información sí declara la autora? ¿Qué eventos nos está informando?

5. Revisemos el siguiente párrafo: ¿Qué se imagina la autora? ¿Qué tiempo y modo usa? ¿Cuál interpretan que es su intención?

¿Cómo lo harán? ¿Apearán al perro en mitad de un campo solitario y huirán después a todo rugir de coche, con el pobre bicho galopando espantado detrás del guardabarros hasta que su aliento no dé para más? ¿O quizás lo llevarán a algún barrio lejano y escaparán aprovechando algún descuido, un amistoso encuentro con otros perros o un goloso olfatear de algún alcorque?

6. ¿Cómo escribirían el párrafo anterior en modo subjuntivo? Háganlo y luego respondan cómo se modificó el mensaje.

Los alumnos trabajan y la profesora pasa por los bancos despejando dudas y respondiendo consultas. El objetivo es que piensen en qué verbos en las oraciones principales (o verbo matriz) elegirían para intensificar el mensaje. Las actividades 5 y 6 funcionan como espejo de la actividad 6, realizada con el cuento de Julio Cortázar. El tiempo futuro del indicativo tiene este uso de posibilidad/probabilidad (tal vez los anteojos estén en el auto/ **tal vez** los anteojos están en el auto/ ¿estarán en el auto?) que lo acerca mucho al del subjuntivo y es importante que los estudiantes sepan apreciar sus diferencias en distintos contextos.

Actividad de escritura creativa

La segunda parte de la clase consistirá en leer las consignas, elegir una y realizar el trabajo de escritura de manera individual.

1. Eligen una de las siguientes actividades de escritura (extensión mínima de cualquier actividad: 200 palabras).
 - a. Escriban la respuesta que le envía Román a su amigo Pedro dando su opinión sobre el uso del catalán en las universidades de Cataluña y comentando las opiniones de su amigo.
 - b. Escriban un artículo de denuncia en el que den cuenta de algún evento que los haya enojado o les haya parecido vergonzoso.
 - c. Escriban el artículo informativo que imaginan que leyó Rosa Montero antes de escribir su artículo de opinión.
 - d. Imaginen que tienen que explicarle el cuento de Cortázar a un extraterrestre que no conoce nada de nuestro planeta. Primero necesitarán declarar qué es una bicicleta, cómo se usa, y luego explicarle por qué está prohibido este vehículo y no otro. Por último, deberán explicarle qué piensan sobre estas leyes y valorarlas.

La finalidad de esta actividad de escritura creativa a partir de una consigna es que los estudiantes retomen los temas trabajados y pongan en juego las cuestiones vistas en clase al tener que tomar decisiones como escritores y productores de sentido en un texto relativamente extenso. También, este trabajo le permitirá a la profesora evaluar las producciones para poder planificar futuras clases.

Recursos

Para el desarrollo de la secuencia utilizaremos imágenes en TV/celulares, *classroom*, *ChatGPT*, copias del cuento, copias de los artículos de opinión, copias de las consignas y actividades, pizarrón, marcadores, borrador, hojas y útiles escolares.

Actividades interactivas:

Profe-de-espanol.de (9 de septiembre 2025), “¿Qué declaran/identifican los estudiantes? Ley de significado y ley de uso”.

<https://view.genially.com/629999ef43bd9800113d7dac>

Textos literarios:

Cortázar, J. (2000). *Historias decronopiosydefamas*, Alfaguara, p. 32.

Montero, R. (16 de junio de 1998) “7.000”. *El País*. <http://www.iesmajuelo.com/~leng/agustin/7000.pdf>

Publicación en Instagram:

Schwab, L. (2025, 18 de marzo), “El buen mal, Samanta Schweblin (...)”, en Razondelgusto, Instagram. <https://www.instagram.com/razondelgusto/>

Tiempo estipulado

La secuencia didáctica está planificada para ser desarrollada en cinco clases de dos horas cátedra cada una; diez horas cátedra en total. Sin embargo, puede destinarse una clase más si fuera necesario para finalizar la actividad de escritura o correcciones de trabajo prácticos anteriores, lo que sumaría una hora u hora y media al total.

Evaluación

Seguiremos la línea del enfoque comunicativo e integraremos la evaluación al proceso de aprendizaje; así daremos a conocer a los alumnos sus avances en el proceso de adquisición de conocimientos y, al mismo tiempo, obtendremos información sobre su desempeño para realizar ajustes si fuera necesario en programas y métodos. Valoraremos el error como fuente de información y punto de partida para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las actividades realizadas en clase y la producción del texto son consideradas instrumentos de evaluación del proceso de adquisición de conocimientos. Es importante que los estudiantes comprendan esta manera de evaluar como un camino que deberán recorrer y que a veces les impondrá desafíos que superar. La instancia de evaluación se completa cuando se realiza la devolución de las producciones escritas junto con comentarios y sugerencias para que los estudiantes mejoren sus producciones progresivamente.

Referencias

Aguerre, A. (2017). *Texturas reunidas. Proyecto académico y de gestión 18-22. Bachillerato de Bellas Artes*, Universidad Nacional de La Plata.

Bello, A. (2002). *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

Di Tullio, Á. (1997). *Manual de Gramática del español. Desarrollos teóricos. Ejercicios. Soluciones*. Edicial.

Gómez del Estal Villarino, M. (2001, mayo 3). *Trabajar contenidos lingüísticos dentro del “Enfoque por tareas” I y II*. Instituto Cervantes. Centro Virtual Cervantes.

http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/mayo_01/03052001.htm

Gómez del Estal Villarino, M. (2004). Los contenidos lingüísticos o gramaticales. La reflexión sobre la lengua en el aula de E/LE: criterios pedagógicos, lingüísticos y psicolingüísticos. En *J. Sánchez Lobato, y I. Santos Gargallo (Eds.), Vademécum para la formación de profesores* (pp. 767-788). SGEL.

Igualada Belchi, D. A. (1989). Nuevas hipótesis sobre el subjuntivo en español. *Estudios Románicos*, 4, 643-664.

Manteca Alonso-Cortés, A. (1981). *Gramática del Subjuntivo*. Cátedra.

Matte Bon, F. (2008). *Gramática Comunicativa del español. (Tomos I y II)*. Edelsa.

Real Academia Española. (1973). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Espasa Calpe.

Ridruejo, E. (1999). Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas. En *I. Bosque y V. Demonte (Eds.), Gramática descriptiva de la lengua española* (vol. 2, pp. 3209-3252). Espasa Calpe.

Ruiz Campillo, J. P. (2004). El subjuntivo es lógico: una actividad de concienciación. *Red ELE, Revista electrónica de didáctica ELE*, 1.

Ruiz Campillo, J. P. (2006). El concepto de no-declaración como valor del subjuntivo. Protocolo de instrucción operativa de la selección modal en español. En *Instituto Cervantes (Ed.), Actas del Programa de Formación para Profesorado de Español como Lengua Extranjera 2003-2008*. Centro de Lenguas Modernas, Universidad de Granada.

Ruiz Campillo, J. P. (2008). El valor del subjuntivo: ¿Informatividad o declaratividad? *MarcoELE: Revista de didáctica Español Lengua Extranjera*, 7.

Salas Díaz, M. (2012). Un acercamiento cognitivo al problema del subjuntivo. En *M. Salas Díaz, M. J. Gómez del Castillo y C. Morán Rodríguez (Coords.), La cultura española, entre la tradición y la modernidad, nuevos retos para la enseñanza del español: actas del XLVI Congreso Internacional de la AEPE* (pp. 173-184). Universidad de Castilla-La Mancha.

Solá Simón, E. (2022). La (no) declaración: una aplicación didáctica del contraste modal para la clase de ELE. En *C. Soler Montes, R. Díaz-Bravo y V. Colomer i Domínguez (Eds.), Avances investigadores y pedagógicos sobre la enseñanza del español: aportes desde el contexto universitario británico* (pp. 89-106). Research-publishing.net.

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

Notas

1 Estos ejemplos fueron extraídos de las producciones de los estudiantes de cuarto año D del BBA (2025) en el marco de una actividad a partir del cuento “Cortísimo Metraje” de Julio Cortázar en la que se estaba trabajando con los usos narrativos de los tiempos del pasado. De 30 estudiantes, sólo dos escribieron estuviera, y los restantes fluctuaron entre estaba y estuvo.

2 Esto se complejiza aún más si tenemos en cuenta que el modo imperativo toma prestada la conjugación del presente del modo subjuntivo en algunos casos. Ej.: ¡No vengas! / Te ordeno que no vengas.

3 Esta actividad ha sido pensada a partir de un ejemplo incluido por Ruíz Campillo

4 La idea es adoptar en la clase la mirada de análisis de la sociolingüística que no sostiene el error de los hablantes como un valor absoluto. Lo cierto es que muchos libros de gramática indicarían que esta oración no es correcta, pero los hablantes nativos realizan este tipo de enunciados. Nos interesa pensar por qué lo hacen, reflexionar si es más recurrente en la oralidad, si resulta un poco confuso un mensaje enunciado así, entre otras cuestiones.

5 Son oraciones que ellos han producido antes, durante el primer trimestre, conocen el tema y el contexto de producción de esas oraciones

6 Aunque quien haya realizado esta actividad crea que no es posible tal alternancia.