



## Trabajo Fin de Máster

CONTEXTO ESTRUCTURADO Y REALIDAD  
VIRTUAL PARA LA ENSEÑANZA DE LA SELECCIÓN  
MODAL BASADA EN LA INSTRUCCIÓN DE  
PROCESAMIENTO Y LA GRAMÁTICA COGNITIVA

STRUCTURED CONTEXT AND VIRTUAL REALITY FOR MOOD  
SELECTION TEACHING BASED ON PROCESSING  
INSTRUCTION AND COGNITIVE GRAMMAR

Autor

Miguel Esteban Gracia

Directora

Dra. Blanca Palacio Alegre

Filosofía y Letras

JUNIO DE 2022

## ÍNDICE

<b>CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN .....</b>	1
<b>CAPÍTULO 2: LA INSTRUCCIÓN DE PROCESAMIENTO DEL <i>INPUT</i> .....</b>	6
<b>2.1 Introducción .....</b>	6
<b>2.2 El Modelo de Procesamiento del <i>Input</i> .....</b>	6
<b>2.3 La Instrucción de Procesamiento (IP) .....</b>	11
<b>2.4 Las actividades de output estructurado. Innovaciones surgidas de las teorías de VanPatten .....</b>	13
<b>2.5 La aplicación de la IP a la enseñanza de modo verbal .....</b>	16
<b>CAPÍTULO 3: LA GRAMÁTICA COGNITIVA .....</b>	20
<b>3.1 Introducción .....</b>	20
<b>3.2 Orígenes y conceptos básicos .....</b>	20
<b>3.3. Principios teóricos y procesos cognitivos involucrados en la gramática .....</b>	23
<b>3.3.1 Principios teóricos .....</b>	23
<b>3.3.2 Procesos cognitivos visibles en la GC .....</b>	25
<b>3.4 El poder de la imagen en la enseñanza de la gramática .....</b>	27
<b>3.4.1 Por qué una propuesta didáctica como la de este trabajo es necesariamente cognitiva .....</b>	28
<b>CAPÍTULO 4: EL MODO SUBJUNTIVO .....</b>	32
<b>4.1 Introducción .....</b>	32
<b>4.2 El modo subjuntivo .....</b>	32
<b>4.3 Las formas verbales del subjuntivo .....</b>	34
<b>4.4 La enseñanza tradicional del subjuntivo .....</b>	36
<b>4.5 La enseñanza cognitiva del subjuntivo .....</b>	40
<b>5.1 Introducción .....</b>	46
<b>5.2. Las influencias para este proyecto .....</b>	46
<b>5.3 La estructura de la propuesta .....</b>	47
<b>5.4 El funcionamiento de las tareas .....</b>	48
<b>5.4.1 Ventana de referencia .....</b>	49
<b>5.4.2 Ventana de uso .....</b>	50
<b>5.5 Propuesta de tareas .....</b>	51
<b>5.5.1 Tarea 1 – <i>Organizando la fiesta</i> .....</b>	51
<b>5.5.2 Tarea 2 – <i>Yo o lo demás</i> .....</b>	54
<b>5.5.2.1 El espejo .....</b>	55

<b>5.5.2.2 El castillo .....</b>	57
<b>5.5.2.3 La ventana .....</b>	58
<b>5.5.2.4 Primera transición (T<sub>1</sub>) .....</b>	63
<b>5.5.3 Tarea 3 – <i>Analizando a los presos</i> .....</b>	64
<b>5.5.3.1 Segunda transición (T<sub>2</sub>).....</b>	68
<b>5.5.4 Tarea 4 – <i>La búsqueda de la lámpara</i> .....</b>	68
<b>5.6 Conclusiones para el desarrollo de este proyecto .....</b>	73
<b>CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES GENERALES .....</b>	76
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	81
<b>REFERENCIAS .....</b>	81
<b>SITIOS WEB .....</b>	85
<b>VIDEOJUEGOS CITADOS.....</b>	85

## LISTA DE FIGURAS

Figura 2.1. Procesos básicos de la adquisición.....	8
Figura 3.1. El Valor operativo básico (Ruiz Campillo 2005, p. 10).....	27
Figura 4.1 Las formas de indicativo y su correspondencia en subjuntivo (RAE, 2009, p. 456).....	35
Figura 4.2 Mapa operativo del modo: La ley (Ruiz Campillo, 2007a, p. 327) .....	45
Figura 5.1. Estructura de la unidad didáctica .....	48
Figura 5.2. Ventana de referencia.....	49
Figura 5.3. Ventana de uso .....	51
Figura 5.4. Sala de desarrollo de la Tarea 1 .....	54
Figura 5.5. Sala de desarrollo de la Tarea 2 .....	55
Figura 5.6. Rasgos físicos y subcategoría pelo.....	57
Figura 5.7. Categoría Muros y subcategoría Tamaño .....	58
Figura 5.8. Organización de los módulos desde la ventana.....	59
Figura 5.9. Categorías, subcategorías y oraciones de la ventana .....	60
Figura 5.10. Inventario de interrogación .....	65
Figura 5.11. Sala de desarrollo de la Tarea 3 .....	66
Figura 5.12. <i>Puede ser que se encuentre junto a su estatua</i> (Alternativa 1).....	71
Figura 5.13. <i>Puede ser que se encuentre junto a su estatua</i> (Alternativa 2).....	71
Figura 5.14. <i>Dudo que está/esté debajo de los bancos</i> (Banco A).....	72
Figura 5.15. <i>Dudo que está/esté debajo de los bancos</i> (Banco B) .....	72

## LISTA DE ABREVIATURAS

<b>CFS</b>	Conexión de forma y significado
<b>ELE</b>	Enseñanza del español como lengua extranjera
<b>GC</b>	Gramática Cognitiva
<b>IE</b>	<i>Input</i> estructurado
<b>IP</b>	Instrucción de procesamiento
<b>MCER</b>	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
<b>OE</b>	Output estructurado
<b>PCIC</b>	Plan Curricular del Instituto Cervantes
<b>PI</b>	Procesamiento del <i>Input</i>
<b>PNJ</b>	Personaje no jugador
<b>RAE</b>	Real Academia Española
<b>RAH</b>	Reconocimiento automático del habla
<b>RV</b>	Realidad Virtual
<b>SFL</b>	Spanish as a foreign language

## **AGRADECIMIENTOS**

A mi tutora Blanca Palacio Alegre, por confiar y volcarse en esta propuesta. También por haberme animado y tranquilizado en momentos en los que continuar con este trabajo no me parecía una opción válida.

A la primera promoción del Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE) de la Universidad de Zaragoza, por ser tan buena compañía a lo largo de este curso 2021/2022.

## RESUMEN

El presente proyecto tiene como objetivo presentar una propuesta de actividades sobre la oposición indicativo-subjuntivo que amplía las pautas de la Instrucción de Procesamiento que se recogen en el Modelo de Procesamiento del *Input* (VanPatten 1996, 2002, 2004, 2007). El contenido gramatical se estructura en base a un *valor operativo básico*, postulado clave de la Gramática Cognitiva y toda la secuencia de actividades ha sido desarrollada para producirse en un soporte de realidad virtual.

Ante el planteamiento cognitivista que defiende la adquisición gramatical por parte de los aprendientes a través de la conexión de forma y significado, este trabajo propone una modificación del contexto virtual (*estructuración del contexto*) en el que se desarrollan las tareas, de forma que los aprendientes queden expuestos al significado de las verbalizaciones que realizan y a su vez sean testigos del impacto que estas tienen en su entorno. De esta forma consideramos que el aprendiente obtiene un aprendizaje más eficaz.

La propuesta de actividades del presente proyecto aborda la necesidad de aumentar la baja cifra de materiales de ELE contextualizados basados en la Instrucción de Procesamiento del *Input*. Para ello se ha diseñado una historia dividida en tres tareas, si el aprendiente cuenta con un nivel B1 o cuatro tareas si cuenta con un nivel B2. En cada una de las tareas, el aprendiente debe resolver ítems que irán modificando su entorno, así como el desarrollo de la historia que las cohesiona.

La metodología didáctica empleada para la elaboración de este material se corresponde con la propuesta por autores como Ruiz Campillo (2007a) y Llopis-García *et al.* (2012), en la que la oposición indicativo-subjuntivo se define a través de la oposición declaración-no declaración.

Este proyecto propone la realidad virtual como un recurso tecnológico prometedor en las aulas de enseñanza de lenguas extranjeras y único a la hora de presentar imágenes significativas en el aprendizaje gramatical del aprendiente. Además, plantea su uso como una de las soluciones a la transmisión a los aprendientes de conceptos abstractos y complejos de operativizar, como puede ser la distinción modal en ELE.

**Palabras clave:** *Input* estructurado, *Output* estructurado, Contexto estructurado, Instrucción de Procesamiento, Gramática cognitiva, valor operativo básico, subjuntivo y realidad virtual.

## ABSTRACT

The aim of the present project is to present a proposal of activities on the indicative-subjunctive opposition that extends the guidelines of the Processing Instruction contained in the Input Processing Model (VanPatten 1996, 2002, 2004, 2007). The grammatical content is structured on the basis of a basic operational value, a key postulate of Cognitive Grammar, and the whole sequence of activities has been developed to take place in a virtual reality support.

In the face of the cognitivist approach that defends grammatical acquisition by learners through the connection of form and meaning, this work proposes a modification of the virtual context (structuring of the context) in which the tasks are developed, so that learners are exposed to the meaning of the verbalizations they make and in turn to witness the impact they have on their environment. In this way, it is believed that students obtain more effective learning.

The activity sequence of the present project addresses the need to increase the low number of SFL contextualized materials based on Input Processing Instruction. For this purpose, a story has been designed divided into three tasks if the learner has a B1 level or four tasks if the learner has a B2 level. In each of the tasks, the learner must solve items that will modify his or her environment, as well as the development of the story.

The didactic methodology used for the elaboration of this material corresponds to the one proposed by authors such as Ruiz Campillo (2007a) and Llopis-García *et al.* (2012), in which the indicative-subjunctive opposition is defined through the declarative-nondeclarative opposition.

This project proposes virtual reality as a promising technological resource in foreign languages teaching classrooms and as a unique tool presenting meaningful images in the student's grammatical learning. We consider and propose its use as one of the solutions to the acquisition of abstract and complex operative concepts, such as the modal distinction in SFL.

**Keywords:** Structured input, Structured output, Structured context, Processing Instruction, Cognitive Linguistics, basic operational value, subjunctive, virtual reality.

## CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como objetivo presentar una propuesta de actividades sobre la oposición indicativo-subjuntivo que aporte nuevas pautas de la Instrucción de Procesamiento recogidas en el Modelo de Procesamiento del *Input* (VanPatten 1996, 2002, 2004, 2007) y que ha sido desarrollada al completo para resolverse en un soporte de realidad virtual.

En esta línea, este estudio tiene tres objetivos interrelacionados y secuenciados. El primero consiste en realizar una aportación a las teorías elaboradas a partir de la Instrucción de Procesamiento (IP) que se aplican al diseño de actividades sobre la enseñanza del modo subjuntivo. El segundo objetivo constituye el planteamiento de la realidad virtual (RV) como soporte para dichas actividades y el tercero tiene como fin mostrar la manera en la / que el modo en [el] que la RV adscribe automáticamente dichas actividades a los postulados de la Gramática Cognitiva (GC).

La enseñanza del subjuntivo y su oposición con el modo indicativo supone uno de los grandes contenidos gramaticales a los que cualquier aprendiente de ELE con cierto nivel se debe enfrentar. Debido a su nivel de abstracción, la enseñanza del subjuntivo suele estar acompañada de incomprendiciones y de una difusa concepción sobre su uso y significado. Con el fin de acabar con estas dudas, o al menos con la mayoría de ellas en el aprendizaje de este modo, la IP propuesta por VanPatten (1996, 2002, 2004ab, 2007) supone una propuesta alternativa a las actividades gramaticales tradicionales para presentar este contenido (o cualquier otro) al aprendiente. Por otro lado, tal es la vinculación del hablante con la realidad y con el significado del lenguaje para la GC, que plantear un contexto virtual en el que se desarrolle el aprendizaje podría llevar al aprendiente a adquirir las nociones gramaticales más abstractas, como son las de este modo verbal. Es en este punto cuando aparece la RV como elemento posibilitador de estos planteamientos.

El interés que nos lleva a la realización de este proyecto se traduce en la voluntad de terminar, en la medida de lo posible, con el estigma que suponen en la enseñanza de segundas lenguas aquellos contenidos que implican todo un desafío para el docente y que se bosquejan con gran sufrimiento ante el aprendiente sin llegar a consolidarse en la mente de este último. Tal es la necesidad de progresar en cada una de las disciplinas humanas,

que es nuestro deber como investigadores de didáctica proponer vías alternativas a las tradicionales cuyo fin sea la facilitación y optimización del aprendizaje.

Igualmente, el interés objetivo de esta investigación únicamente puede comprenderse desde una visión contextual tanto de la educación como de la ciencia. En una época en la que tanto el desarrollo tecnológico como las teorías lingüísticas cognitivistas se encuentran a la vanguardia, un planteamiento sobre la integración de los recursos tecnológicos en los procesos de aprendizaje que dichas teorías defienden constituye una postura coherente, actualizada y modernizadora sobre el aprendizaje.

Consideramos que tanto las directrices de la IP como los postulados de la CG proporcionan unas teorías extremadamente valiosas mediante las cuales se pueden conseguir resultados extraordinarios por parte de los aprendientes. Creemos que son motivo de bastante expectación y que su potencial puede extenderse a otros espacios no previstos por sus fundadores e investigadores originarios, como lo es el espacio de la RV.

Por otro lado, consideramos necesaria la creación de secuencias de actividades contextualizadas, esto es, que sigan un mismo hilo conductor. A pesar de encontrar magníficos ejemplos de actividades enmarcadas en la IP y la GC, la existencia de actividades que, además de lo mencionado, se encuentren contextualizadas dentro de una trama es prácticamente nula. Si la voluntad que persigue un trabajo como este es la de facilitar la tarea de aprendizaje al aprendiente, sin duda, dotar de unidad a las tareas que se le planteen le hará operativizar mucho mejor el contenido que estas le ofrecen.

Al margen de la investigación empírica, este proyecto sigue la estructura de los trabajos de Llopis-García (2009) y Palacio (2015). Llopis-García (2009) constituyó un primer trabajo que mostraba las ventajas que suponía la combinación de los postulados de la GC con las teorías presentadas por la IP sobre la cuestión de la selección modal. Aplicada a la enseñanza de la oposición imperfecto-indefinido, Palacio (2015) continuó investigando la prometedora combinación de la IP y la GC en otras estructuras gramaticales/formas gramaticales.

La investigación se estructura en tres secciones. La primera constituye el marco teórico de la investigación y en ella se presentan los fundamentos en los que se enmarca el trabajo, representados en los capítulos sobre la IP y sobre la GC. La segunda sección se ocupa de la estructura meta de la investigación, en este caso, el modo subjuntivo y su oposición con el modo indicativo. Finalmente, la tercera sección constituye la propuesta

de cuatro tareas contextualizadas planteadas para realizarse en un soporte de RV. Además de esta introducción, tras el grueso de la investigación se recogen las conclusiones y las referencias bibliográficas presentes a lo largo del trabajo.

Esta distribución de contenidos no es aleatoria, sino que responde a un planteamiento lógico. Antes de plantear las actividades diseñadas para esta investigación, es necesario dibujar claramente el marco teórico en el que se encuadran, así como realizar un análisis de la estructura que pretenden trabajar. Cada capítulo cuenta con su respectiva introducción, desarrollo y conclusiones organizados en distintos apartados y subapartados.

En el Capítulo 2 comienza el *marco teórico* de esta investigación de la mano de la Instrucción de Procesamiento (IP), teoría propuesta por VanPatten (1996, 2002, 2004ab, 2007) que constituye la aplicación a la didáctica de lenguas extranjeras de su Modelo de Procesamiento del *Input*. En este capítulo se presenta tanto el Modelo de Procesamiento del *Input* como la IP considerando que esta, mediante sus pautas de estructuración de *input*, constituye una gran metodología para que los aprendientes adquieran estructuras gramaticales cuando conectan en su mente tanto forma como significado. Por otro lado, tomamos la propuesta de Llopis-García (2009) y presentamos las pautas que propone para la realización de actividades de *output estructurado* (OE). Con esta base, tratamos de ir más allá en el diseño de actividades de ELE proponiendo desde un punto de vista teórico las que hemos denominado actividades de *contexto estructurado* (CE)<sup>1</sup>. Consideramos que estas nuevas actividades constituyen un grado de desarrollo más, del que hasta ahora ofrecían las existentes, en el proceso de conexión de forma y significado por parte del aprendiente. Por último, realizamos una valoración sobre la aplicación de la IP a la enseñanza de la distinción modal y concluimos que las diferencias entre indicativo y subjuntivo son tales, que la igualación de formas verbales de distinto modo en un mismo ítem supone una dicotomía que ningún hablante nativo experimentaría a la hora de generar y emitir un enunciado.

A continuación, el Capítulo 3 se encarga de cerrar el *marco teórico* presentando la GC como modelo de descripción gramatical en el que se enmarcará la propuesta de actividades del Capítulo 5. Primero nos detendremos en la explicación de sus orígenes,

---

<sup>1</sup> El diseño o realización práctica de estas actividades de *contexto estructurado* se desarrollará en el Capítulo 5 de este trabajo.

mencionando a sus ideólogos, como Lakoff (1987) y Langacker (1987, 1991), y enumerando sus postulados y conceptos básicos. Después, se presentan sus principios teóricos, así como los procesos cognitivos humanos visibles, a su vez, en la gramática. Estos se ilustran con ejemplos auténticos de Langacker (2008) de traducción propia. En este capítulo se presenta el *valor operativo básico* (Ruiz Campillo 2007) como procedimiento didáctico protagonista de la GC. Finalmente, se dedica un apartado a valorar el papel de la *imagen* en la explicación gramatical y se propone el soporte de la RV como recurso tecnológico potenciador de las ventajas de la imagen en el proceso de adquisición de lenguas extranjeras.

El Capítulo 4 es el único que constituye la sección del trabajo dedicada a la *estructura meta* y en él se realiza una revisión general del modo subjuntivo en la lengua española. Primero, con constantes referencias a la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (RAE, 2009), definimos y desarrollamos qué es el modo subjuntivo, su significado y sus características principales. Acto seguido, analizamos las formas verbales que lo conforman y explicamos las correspondencias que guarda con respecto a sus homólogas en indicativo. Dado que esta investigación se enmarca en la enseñanza de español como lengua extranjera, exponemos la secuenciación de contenidos gramaticales subjuntivos a lo largo de los niveles de dominio de la lengua tal como establece el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2007). Por último, dedicamos los dos últimos apartados del capítulo a revisar la enseñanza tradicional del subjuntivo a hablantes extranjeros deteniéndonos en las explicaciones y conflictos que estas generan, para proporcionar seguidamente las propuestas de enseñanza que la GC aplicada a ELE plantea para este modo verbal. Siguiendo los procedimientos de Ruiz Campillo (2007) y (Llopis-García, *et al.*, 2012) se propone una explicación basada en un *valor operativo básico* de las formas verbales que, aplicado en todos los niveles, permita al aprendiente operativizar la elección de modo sin recurrir a la memorización de largas listas de uso con múltiples excepciones.

El Capítulo 5 recoge el grueso de este proyecto y en él presentamos la propuesta de actividades de *contexto estructurado* en soporte de RV sobre la oposición indicativo-subjuntivo que se mencionará a lo largo del trabajo. En primer lugar, enumeramos las influencias recibidas para la creación de este proyecto y definimos la estructura de la secuencia de tareas. A continuación, explicamos el funcionamiento del programa de RV y las de las distintas actividades, definiendo los recursos visuales comunes a todas ellas

con los que el aprendiente deberá familiarizarse. En el apartado *Propuesta de actividades* llevamos a cabo una exhaustiva descripción de las actividades identificando cada uno de sus ítems, el entorno en el que se desarrollan, el funcionamiento de cada una y las posibilidades que le ofrecen al aprendiente. Cabe destacar que se ha adjuntado al trabajo al menos una imagen por tarea, que ilustra el posible entorno en el que estas se desarrollan. Además, identificamos -dentro del hilo conductor que las contextualiza- los comienzos, transiciones y finales de cada una de ellas, otorgando unidad a la propuesta didáctica. Finalmente, concluimos el capítulo con valoraciones acerca de las ventajas que, consideramos, aporta una secuencia didáctica como esta y advertimos de la necesidad de ser materializada por un equipo multidisciplinar formado por lingüistas, diseñadores e informáticos. Por último, razonamos y argumentamos por qué cada uno de los detalles que se incluyen en las actividades son vitales para la correcta adquisición de la distinción modal por parte del aprendiente.

En el Capítulo 6 culminamos este proyecto recogiendo las conclusiones obtenidas a lo largo de la elaboración de este trabajo. Finalmente, se muestra la bibliografía consultada y mencionada en este trabajo.

## CAPÍTULO 2: LA INSTRUCCIÓN DE PROCESAMIENTO DEL *INPUT*

### 2.1 Introducción

El presente capítulo constituye uno de los fundamentos del marco teórico de este trabajo. En él se expondrán el Modelo de Procesamiento del *Input* (PI) elaborado por VanPatten (1996, 2002, 2004ab, 2007) y la Instrucción de Procesamiento (IP), siendo esta última la aplicación pedagógica del citado Modelo en la didáctica de lenguas extranjeras.

En primer lugar, se presentarán los estadios o fases que intervienen en la adquisición de una lengua con el fin de localizar el momento exacto de ese proceso al que esta teoría se refiere. En segundo lugar, explicaremos su traslado a la práctica tal y como propone su autor, así como algunas adaptaciones realizadas por otros investigadores posteriores. Dentro de este contexto, presentaremos también la propuesta didáctica que conforma el objetivo principal de este trabajo y que describiremos con más detalle en el Capítulo 5.

Finalmente, en este capítulo se mostrarán las conclusiones sobre por qué la aplicación de esta teoría para trabajar la distinción de modos verbales con aprendientes de una segunda lengua quizás no siempre produzca ítems del todo lógicos o realistas bajo la representación mental de un hablante nativo.

### 2.2 El Modelo de Procesamiento del *Input*

Antes de empezar a definir qué es el Modelo de Procesamiento de *input* cabría contextualizarlo históricamente en el panorama de la didáctica de lenguas extranjeras, para poder entender mejor por qué supone una revolución en la descripción del proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras y por qué cuenta con un mayor grado de detalle que las propuestas de autores como Krashen (1977).

Aunque las teorías de VanPatten (2004) que se exponen en este capítulo no constituyen propiamente una teoría de adquisición, otorgan a un papel harto relevante al *input* o aducto, es decir, “las muestras de lengua meta, orales o escritas que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje” (VV. AA, 2008). Además, es necesario enmarcar su surgimiento en una tradición didáctica de lenguas extranjeras orientada a la interacción social, fuertemente marcada por la importancia que se concedía al *output* o educto, esto es, a las producciones que el aprendiente produce en su segunda lengua para

poder comunicarse. Esta preponderancia de la producción, compaginada con grandes intentos por establecer enfoques didácticos centrados en conseguir que el aprendiente produjera, se tradujo en una depreciación en el aula del *input* o aducto. Por otro lado, para entender el contenido de este capítulo, es necesario revisar el concepto de *intake*, que especifica la parte del aducto o *input* que el aprendiente es capaz de procesar, comprender e incorporar a su interlengua. (VV.AA., 2008).

La característica que comparten los términos: *input*, *output* e *intake* es que son los componentes que intervienen en la interlengua. El concepto de *interlengua* fue acuñado por Corder (1976) y se define como “el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje” (VV.AA., 2008).

El innatista<sup>2</sup> Krashen (1977) fue pionero en el abordaje del *input* como elemento primordial para el aprendizaje de una segunda lengua. Como se explica en la entrada *Hipótesis del input comprensible* del Diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes, Krashen (1977) especificó que el *input* presentado debía resultar comprensible y ser ligeramente más complejo que el nivel real del aprendiente, aportando para ello la fórmula  $i+1$ . Esta fórmula establecía así la dificultad del *input* que le resultaría útil para su aprendizaje (VV.AA., 2008). Tal planteamiento fue rompedor y se ha tenido en cuenta a la hora de crear materiales para la adquisición de lenguas extranjeras, sin embargo, esta teoría no supuso un cambio de paradigma que hiciera a la disciplina centrarse en el *input* y en su procesamiento. Más bien, resultó ser una máxima tenida en cuenta, pero dentro de un proceso de aprendizaje que seguía centrado en la producción del aprendiente.

VanPatten (2004) presenta en su obra *Instrucción de Procesamiento* una propuesta teórica centrada en el papel que desempeña el *input* en el aprendizaje de lenguas extranjeras: el impacto que tiene en el aprendiente, la forma en que este lo procesa. Además, presenta una propuesta didáctica que pretende renovarla forma en la que exponemos a los aprendientes al *input* con un novedoso planteamiento

---

2 El innatismo es una teoría de adquisición que postula que *los seres humanos nacemos biológicamente programados para el lenguaje, es decir, estamos dotados genéticamente de un dispositivo a través del cual accedemos al conocimiento y uso de la lengua* (VV.AA., 2008)

Para empezar, VanPatten (2004) enumera los estadios que componen el proceso de adquisición de una lengua extranjera y que ya se venían definiendo en las últimas décadas, como muestra la Figura 2.1:

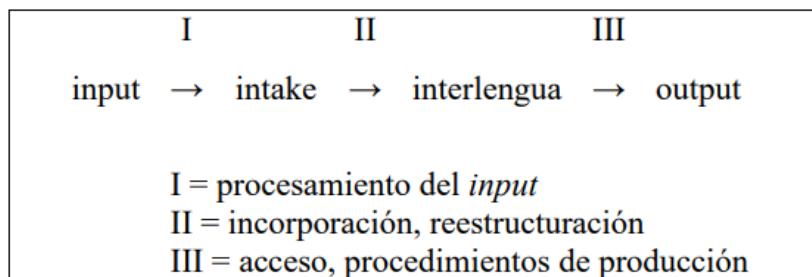


Figura 2.1. Procesos básicos de la adquisición

En el estadio I señala cómo el aprendiente selecciona voluntaria e involuntariamente parte de los contenidos que conforman el *input* que ha recibido y los incorpora durante el estadio II en forma de *intake* a su interlengua, sistema que está continuamente evolucionando en el proceso de aprendizaje (VV.AA., 2008). No es hasta el estadio III cuando el aprendiente activa esos procedimientos de producción que, desde la interlengua, le permiten generar *output*. Como se puede observar, según lo expuesto anteriormente, las teorías de adquisición de lenguas extranjeras han depositado toda la atención del proceso en el último elemento de la sucesión, como si este fuera la causa de la adquisición. Esta visión ha ignorado los estadios I y II, puesto que concluían que todo el proceso que el aprendiente realizaba antes de producir, de poco servía para el aprendizaje de una segunda lengua.

En su Modelo de Procesamiento del *input*, VanPatten (2004) redefine el papel del *input* en el aprendizaje y centra la investigación en el estadio en que el aprendiente procesa el *input*, para que después sea procesado como *intake*, esto es, en el estadio I. En su modelo, VanPatten escoge el planteamiento cognitivista de la conexión de forma y significado (CFS) como único proceso mediante el cual tiene lugar la conversión del *input* en *intake* y define los *mecanismos y estrategias* que los aprendientes aplican para procesar el *input* que reciben (VanPatten, 2004a, p. 1). El autor incide en estos mecanismos y estrategias, pues al identificarlos como los elementos capaces de posibilitar el *intake*, estos son, en última instancia, los responsables de que el aprendiente pueda incorporar un contenido a su interlengua para producirlo más adelante.

Cabe matizar que las estrategias de las que habla VanPatten (2004) no siempre resultan óptimas para el aprendizaje, sino que simplemente explican la forma en que los aprendientes asimilan el *input* al que son expuestos, que no siempre es la adecuada. Estas estrategias, además, pueden verse influidas por la lengua materna del aprendiente.

Las estrategias que expone este investigador se organizan en varios subprincipios contenidos, en términos generales, en dos grandes principios: el primero de ellos es el denominado *Principio de la prioridad del significado (P1)* y el segundo es el *Principio del primer sustantivo (P2)*. Dado que el P2 no es aplicable al caso de la distinción modal indicativo-subjuntivo (estructura meta de este trabajo), solo presentaremos a continuación los subprincipios del P1<sup>3</sup>, puesto que sí son relevantes para la propuesta de este trabajo.

- *Principio de la prioridad del significado (P1)*

Este principio recoge la predisposición de los aprendientes a procesar el *input*, en primer lugar, atendiendo a su significado y no a su forma. Esto hace que la atención del aprendiente se dirija en primera instancia a las formas léxicas con mayor riqueza de significado (sustantivos, adjetivos o verbos), para después procesar otros elementos morfológicos y sintácticos con un menor aporte de significado o con un significado menos perceptible *a priori*.

Las estrategias de los aprendientes se desglosan en seis subprincipios enmarcados en este P1:

- *1a. La prioridad de las palabras de contenido.*

Como explica Llopis-García (2009), el aprendiente procesará primero el significado y función en la oración de las *palabras de contenido*, como sustantivos, adjetivos o verbos, pues su significado goza de una mayor presencia en el de la oración que los contiene.

- *1b. El principio de la Preferencia léxica.*

La carga léxica será determinante para que el aprendiente, de forma involuntaria, priorice el procesamiento de unas formas frente a otras. En la línea de *1a*, el aprendiente

---

<sup>3</sup> Las traducciones de los principios y subprincipios son los realizados por Llopis-García (2009) *Instrucción de Procesamiento*. Esta autora también opta por reducir la presencia del P2 debido a su poca relevancia con su investigación, también vinculada al modo subjuntivo.

pospone, en función de la presencia significativa, los elementos que menos contenido léxico aportan a la oración.

- *1c. Preferencia por lo “no redundante”*

Ante dos elementos diferentes y en distinta posición en un mismo enunciado, pero que repiten contenido, el aprendiente procesará la forma más significativa, es decir, la primera que ha aportado al enunciado el significado que posteriormente se ha duplicado.

- *1d. Dominio del significado sobre lo “no significante”*

Muy similar al anterior, este subprincipio reitera la elección involuntaria del hablante de procesar la forma con más carga significativa de entre dos diferentes que aporten el mismo significado.

- *1e. La disponibilidad de recursos*

Este subprincipio estipula que la tarea del aprendiente se podrá ver afectada si el enunciado en el que se presentan las formas que este debe procesar le resulta cognitivamente demasiado exigente. Partiendo de que son nuestros recursos mentales los que nos permiten realizar la CFS, un enunciado de alta complejidad obligará al aprendiente a destinar un número de recursos excesivo a la simple tarea de comprensión del enunciado, que no podrán destinarse al procesamiento de nuevas formas gramaticales, por lo que el resultado será desfavorable para el aprendiente por no contar con los recursos necesarios para conseguir realizar la CFS.

- *1f. La localización de los elementos dentro de la oración.*

De nuevo, de forma involuntaria, el aprendiente procesará distintos elementos dependiendo de la posición que estos ocupen en la oración en que se presentan. En primer lugar, procesará los elementos en posición inicial. Después, los elementos que se encuentran al final de la oración y, en último lugar, aquellos que aparecen en una posición intermedia.

En este apartado 2.2 se han recogido los subprincipios que conforman el *Principio de la prioridad del significado (P1)*. Estos sirven de antesala a las pautas que el propio VanPatten (2004) enuncia para la creación de actividades enmarcadas en la Instrucción de Procesamiento y que se exponen en el apartado 2.3. Estas pautas pretenden anticiparse a los mecanismos y estrategias que se acaban de presentar, de forma que estas resulten inoperativas para el aprendiente, pues en muchas ocasiones lo inducen a error. Así pues,

proveer al aprendiente de un *input* alterado, que neutralice los subprincipios mencionados, constituirá un *input* creado *ad hoc* para un mayor aprovechamiento.

## 2.3 La Instrucción de Procesamiento (IP)

Como señala Palacio (2015) los primeros estudios sobre la Instrucción de Procesamiento, (IP), se los debemos a VanPatten y Cadierno (1993ab), quienes “comparan sus efectos con los de la Instrucción Tradicional IT y obtienen resultados superiores para la nueva propuesta”. La principal diferencia con respecto a la IT se encuentra en que la IP se enmarca en la corriente didáctica de *atención a la forma* del inglés (*focus on form*), que se centra en el procesamiento del *input* por parte del aprendiente con el fin de que este lo asimile e interiorice (VV.AA., 2008). Como puntualiza Palacio (2017) esta diferenciación supone que, bajo los procedimientos de la IP, con respecto a los de la IT, ya no “se ofrece la a los estudiantes la explicación de una forma gramatical y a continuación se les pone a practicar las formas en distintas actividades”. Esto es, para la IP no importa tanto la producción del aprendiente como su procesamiento de la forma, esto es, el procesamiento del *input*.

Así pues, habiendo establecido los contenidos del Modelo de PI, se debe afrontar la IP como una *intervención pedagógica* (VanPatten, 2004) que parte de los principios y subprincipios enumerados y cuyo fin es lograr en los aprendientes una CFS y una toma de *intake* de mayor calidad. Esto se consigue mediante la estructuración<sup>4</sup> del *input* que se le presenta al aprendiente.

La estructuración del *input* no es trivial, sino que atiende a las estrategias enumeradas en el PI. El resultado de esta alteración o modificación son las actividades de *input* estructurado (IE), que consisten en actividades en las que el aprendiente debe procesar la forma y el significado de cada ítem sin poder valerse de ninguna de las estrategias de procesamiento que lo inducían a error, ya que tras la estructuración del *input* han quedado invalidadas.

Además, como se ha mencionado, el aprendizaje del estudiante ya no se concibe como el resultado de su continua producción de *output* en las actividades, como venía haciendo desde los modelos de adquisición estructuralistas. En las actividades de IE el

---

<sup>4</sup> Cuando se habla de *estructuración* o de un contenido *estructurado* en la IP, se hace referencia a una alteración o modificación consciente y con un propósito pedagógico, en este caso, el de conseguir un *intake* de mayor calidad.

objetivo es que el aprendiente experimente la CFS desde la correcta interpretación de la forma. Para ello, el aprendiente no produce, sino que únicamente resuelve las actividades a través de un correcto procesamiento y razonamiento sobre el *input* que estas le presentan.

La IP es un proceso de enseñanza de lenguas extranjeras dividido en tres estadios: primero se presenta la estructura meta o la forma lingüística que se va a trabajar; después se señalan las estrategias que probablemente aplicará el aprendiente y que resultan inadecuadas para la correcta interpretación del *input* y, finalmente, se presentan una serie de actividades de IE (Miquel y Ortega, 2014, p. 124).

Wong (2004, pp. 38-41) presenta una serie de pautas para diseñar actividades de IE que se enumeran a continuación<sup>5</sup>:

1. Presente solamente un elemento cada vez.
2. Mantenga el significado siempre presente.
3. Pase de la oración al discurso.
4. Suministre *input* tanto oral como escrito.
5. Haga que sus alumnos hagan algo con el *input*.
6. Tenga en cuenta las estrategias de procesamiento de los aprendientes.

Palacio (2017) desambigua la pauta número cinco ejemplificando a qué se refiere VanPatten con que los alumnos *hagan algo con el input*, explicando que las actividades de IE buscan su *reacción*, ya sea opinando acerca de este, resaltando o eliminando información, asociándola con otros elementos, etc.

Esto se vincula con las actividades de IE afectivas, las cuales, a diferencia de las que no lo son (las referenciales) involucran en su resolución al aprendiente (Palacio, 2017). Las actividades de IE afectivas no tienen una única respuesta correcta y resultan igual de útiles que las referenciales a la hora de que el aprendiente realice la CFS. En el caso de las distintas tareas de la propuesta que se recoge en el presente trabajo, todas son afectivas. Esto se puede observar en la participación del aprendiente en cada una de ellas, en su poder de elección y en la libertad para modificar el entorno<sup>6</sup> a su voluntad.

---

<sup>5</sup> La traducción de estas seis pautas para el diseño de actividades de IE ha sido extraída de Palacio (2017).

<sup>6</sup> Nos referimos a *entorno* en su sentido estricto ya que, como se explicará en el Capítulo 5 de este trabajo, nuestra propuesta didáctica consiste en la creación de un espacio de realidad virtual donde el aprendiente pueda procesar y practicar de manera lúdica la estructura meta, esto es, el subjuntivo.

## 2.4 Las actividades de *output estructurado*. Innovaciones surgidas de las teorías de VanPatten

Recurriendo continuamente a los estadios de aprendizaje de lenguas (*vid. Figura 1*) se ha observado cómo el *output* en teorías como la IP quedaban relegados a un segundo plano por su poco o escaso impacto en la CFS por parte del aprendiente. Como se puede observar en la Figura 2.1, la linealidad de izquierda a derecha que otorga la cualidad de *continuum* al proceso nos muestra cómo el *output per se* no se involucra de ninguna manera en la reestructuración de la IL, puesto que es un estadio necesariamente posterior.

Sin embargo, es necesario destacar la aportación de Llopis-García (2009) acerca del posible papel del *output* dentro de la IP. Así pues, la autora retoma su importancia dentro de la adquisición de lenguas extranjeras y plantea la posibilidad de diseñar actividades que fuercen al aprendiente a acceder a su IL, esto es a producir, con objeto de obtener la forma cuyo significado constituye la forma meta correcta que deberá producir. Estas actividades se denominan actividades de *output estructurado* (OE).

Por este motivo, la realización de actividades de *output* recogidas en la IP únicamente tendrá sentido si, en primer lugar, estas fuerzan al estudiante a procesar la forma y significado que previamente ha supuesto su *intake*. Es decir, las actividades de *output* estructurado, como explican Miquel y Ortega (2014, p. 149) deben permitir al aprendiente “extraer del sistema en desarrollo (interlengua) el recurso con el que pueda salir al paso de una necesidad comunicativa dada”, algo que únicamente tendrá sentido después de la realización de otras actividades de IE.

La redacción de las pautas para diseñar actividades de OE se inspira en las pautas de VanPatten (2004) para la creación de actividades de IE. A continuación, se exponen las que figuran en Miquel y Ortega (2014, p. 149):

1. Presente una cosa cada vez.
2. Tenga siempre presente el contenido
3. Vaya de las oraciones al discurso.
4. Utilice *output* tanto oral como escrito.
5. Los estudiantes han de responder de algún modo al contenido del *output*.
6. Los estudiantes han de poseer algún conocimiento previo de la forma o estructura enfocada en la actividad.

Resulta interesante seguir ampliando los límites de aquello que se puede estructurar a fin de que el aprendiente obtenga un *intake* de mayor calidad. De la misma forma que se puede estructurar el *input* (IE) y también el *output* (OE), es decir, los ítems que mueven al aprendiente a producir *output* accediendo previamente a su IL, cabe preguntarse si se pueden alterar otros elementos clave dentro de la adquisición de lenguas extranjeras.

En cuanto a la relevancia otorgada en la didáctica reciente a la contextualización de las tareas que se presentan a los aprendientes, sería interesante hablar de *contexto*, no solo como el hilo conductor que conecta dos o más tareas, sino como el espacio físico en el que se produce el aprendizaje. Siguiendo el metalenguaje propuesto por VanPatten (2004), estructurar un contexto consistiría en modificarlo, alterarlo o manipularlo con el fin de que este proporcionara al aprendiente un mejor *intake* que lo condujera hacia la CFS.

Dado que, por condiciones obvias, los docentes no siempre podemos modificar la realidad del aula (barreras físicas, dimensiones finitas, recursos limitados, etc.), uno de los contextos que podemos crear a nuestra voluntad y en el que podemos intervenir es el de la realidad virtual. Imaginemos un escenario creado completamente a nuestra elección. En una creación de este tipo, podemos planear un *contexto estructurado* a través del cual no solo se generen ítems enmarcados en el IE y el OE, sino que, además, por el propio diseño del contexto, este conduzca más directamente al aprendiente hacia una CFS visibilizando el impacto de sus respuestas en el espacio virtual en que se desarrollan.

Hasta ahora, el último estadio al que la IP podía extenderse, antes de que se produjera la CFS, era el de la mera resolución de actividades estructuradas con una retroalimentación dicotómica de *correcto* o *incorrecto* (o, en su defecto, *adecuado* o *inadecuado*). Sin embargo, sería mucho más productivo si el aprendiente, en el momento de producir la respuesta adecuada (especialmente en el caso de las actividades de OE), observara además una serie de cambios generados en su entorno por haber procesado y utilizado correctamente la estructura meta sobre la que trabaja.

Lo expuesto en las líneas precedentes constituye el punto de partida para la propuesta didáctica de realidad virtual que presentamos en este trabajo. Para ilustrar esta

idea que defendemos, presentamos a continuación uno de los ejemplos contenidos en la propuesta de actividades de la presente investigación<sup>7</sup>.

Si en una recreación virtual un aprendiente tuviera en sus manos la imagen de un jarrón que es blanco y azul, que le gusta y que desea tener, produciría la oración: *Quiero un jarrón que es blanco y azul*. De acuerdo con ello, se podría haber estructurado el contexto previamente para que, al pronunciar ese enunciado, se generara en tres dimensiones el mismo jarrón de la imagen que estaba observando, dado que su petición significa ‘quiero *este jarrón* que es blanco y azul’. Sin embargo, si ante el mismo caso el aprendiente produjera: *Quiero un jarrón que sea blanco y azul*, el entorno virtual podría estar programado para producir un jarrón de distinta forma y tamaño con respecto al anterior, pero que mantuviera los mismos colores, dado que con su enunciado no ha pedido el mismo jarrón sino cualquier jarrón que cumpla las condiciones de color.

Ante esta situación el aprendiente necesariamente procesaría las dos formas (indicativo y subjuntivo) y los dos significados (mismo jarrón y distinto jarrón). Permitirle observar cómo la elección del modo verbal le ha posibilitado alterar la realidad y obtener un desenlace diferente para cada uno de los casos supone un paso más hacia la CFS del que las actividades clásicas de IP permitían.

Por estas razones, las pautas que se proponen para la creación de actividades de *Contexto estructurado* serían:

1. Presente, por cada interacción, una sola modificación en el contexto.
2. Tenga siempre presente el significado.
3. Vaya de las oraciones al discurso.
4. Utilice output tanto oral como escrito para interactuar con el contexto.
5. Diseñe un contexto que el estudiante pueda modificar con sus interacciones.
6. Los estudiantes han de poseer algún conocimiento previo de la forma o estructura enfocada en la actividad.

Las actividades de *Contexto estructurado* resultarían ser, en realidad, un complemento de formato a las actividades de OE. Dado que las actividades de IE únicamente se desarrollan haciendo que el aprendiente procese forma y significado, realizarlas en un contexto virtual no supondrían un gran avance hacia la CFS al no

---

<sup>7</sup> Vid. Capítulo 5 para una descripción detallada de la propuesta.

explotar todas sus aportaciones. Sin embargo, el hecho de que en las actividades de OE este deba producir, al menos un enunciado, permite modificar el contexto para que sea permeable a las aportaciones del aprendiente.

Es cierto que la CFS consiste únicamente en percibir la conexión de forma y significado de una sola estructura, pero entender el verdadero significado de una estructura gramatical pasa por conocer qué consecuencias pragmáticas supone su utilización, frente a otras, dentro de una situación comunicativa en la que participan sus interlocutores. Esto es, precisamente, lo que puede conseguirse a través de la realidad virtual mediante el *contexto estructurado*.

## 2.5 La aplicación de la IP a la enseñanza de modo verbal

A la hora de abordar la enseñanza de una estructura meta determinada, es necesario conocer la distinción entre forma verbal y modo, pues presentarlos como semejantes a un aprendiente de ELE resultaría ser todo un fracaso.

Se entiende por *forma verbal* lo que la gramática tradicional ha denominado *tiempo*, a pesar de que esta nomenclatura tradicional lleva a confusión, puesto que *tiempo* también es el término para referirse al morfema verbal, es decir, a lo que la Real Academia Española (2021) define como la “categoría gramatical deíctica que permite localizar la acción, el proceso o el estado denotados por un verbo a partir de su relación con el momento del habla o con otro punto temporal”. Por otro lado, por *modo* o *modalidad* se entiende la “expresión de la actitud del hablante en relación con el contenido de lo que se comunica” (RAE, 2021). En suma, el presente, el imperfecto o el pluscuamperfecto de subjuntivo son *formas verbales*, mientras que el subjuntivo es un *modo verbal*. Por tanto, como es sabido, la modalidad engloba a la forma verbal.

Llopis-García (2009, p. 55) apunta de la siguiente manera que las estrategias descritas en el Modelo de PI son un obstáculo para el reconocimiento del modo verbal por parte de los aprendientes:

“Con el modo verbal (...), por ejemplo, hay que hacer a los aprendientes conscientes de que varias de sus estrategias de procesamiento están evitando su reconocimiento: (1) el modo verbal puede ser redundante, pues puede haber otras formas con mayor carga léxica evitando su percepción; (2) puede tener bajo valor comunicativo, pues depende de la morfología verbal y es más fácil procesar por

contenido que por forma; y (3) está sintácticamente colocado en el centro de la oración, lo que hace que su percepción sea difícil y hasta ignorada”

Lo que resulta reseñable de este comentario es que se trata de un análisis descriptivo, pero no explicativo, esto es, de por qué esto sucede así. En nuestra opinión, la aplicación de la IP a la enseñanza de la distinción modal resulta limitada puesto que las estrategias del PI, que muy acertadamente señala Llopis-García (2009), únicamente pueden contrarrestarse con efectividad por medio de la enseñanza y comparación de *formas verbales*, y no de *modos*. Por ejemplo, como puede comprobarse en los siguientes enunciados<sup>8</sup>:

- (1a) Cuando *bajaba* las escaleras, me encontré una maleta.
- (1b) Cuando *bajé* las escaleras me encontré una maleta.

Observamos que tanto *bajaba* como *bajé* son elementos equivalentes taxonómicamente hablando. Es decir, son dos formas verbales pertenecientes al mismo plano desde el que el hablante percibe la realidad, el modo indicativo.

Sin embargo, esto no ocurre en los ejemplos como los siguientes<sup>9</sup>:

- (2a) Quiero que *\*llueve*.
- (2b) Quiero que *llueva*.

En este caso, a diferencia de los ejemplos (1a) y (1b) no solamente nos encontramos con la agramaticalidad de (2a), sino que resultaría impensable aplicar la noción indicativa que impera en *llueve* para transmitir el deseo que narra (2b). Esto ocurre porque los modos son en significado tan distintos entre sí, que su comparación en determinados ejercicios de IP a veces produce ítems un tanto anómalos. Esto no sucede cuando se comparan formas verbales, como por ejemplo los pretéritos imperfecto e indefinido de (1a) y (1b), puesto que como formas verbales del mismo modo (indicativo) son elementos con una misma naturaleza. Por eso en las actividades que se presentan en el Capítulo 5 hay algunos ítems en los que se compara el presente de indicativo con el presente de subjuntivo, lo que produce unas diferencias de significado abismales.

Estas diferencias de significado resultan abismales para un hablante nativo (que será normalmente quien diseñe las actividades de IP) porque, ya sea una tarea de IE o de

---

<sup>8</sup> Ítems extraídos de Alonso *et al.* (2021, p. 138)

<sup>9</sup> Ítems extraídos de la Tarea 2 perteneciente a nuestra propuesta de actividades (*vid. Capítulo 5*)

OE, se estará planteando una situación dicotómica a la que ningún hablante nativo se somete. De la misma forma que como hablantes (en una variedad estándar del español) recurrimos a formas verbales como el pretérito perfecto antes que al pretérito indefinido cuando queremos vincular los hechos pasados que vamos a narrar con el presente, las nociones indicativas distan tanto de las subjuntivas que antes ya de optar por una forma verbal determinada, ya sabemos el modo verbal del que la vamos a escoger. Esto es, la selección del modo es necesariamente anterior a la de la forma verbal.

Esto se muestra en algunos ítems de las tareas de esta propuesta; ítems que un hablante nativo o extranjero con nivel de dominio alto en español no tendrían duda en resolver porque las opciones que se están *igualando* en ese ítem son extremadamente diferentes. Por ejemplo, en un ítem de OE como el enunciado *Quiero que llueva/llueve*, en el que el aprendiente deba elegir entre las dos formas verbales, resulta sorprendente para un hablante con cierto conocimiento en la lengua el hecho de proponer ambas respuestas como equivalentes, puesto que para expresar la idea de deseo se activa necesariamente la noción del subjuntivo<sup>10</sup>. Lo mismo ocurriría con un ítem como *Ahora llueva/ llueve*, en el que ningún hablante nativo o extranjero con cierto nivel de dominio en español valoraría la utilización del subjuntivo en ningún caso.

Nos estamos refiriendo, en definitiva, a que la alternancia de formas verbales de indicativo produce efectos en el significado (cambios de significado, de matiz, etc.), como hemos podido comprobar en (1a) y (1b), mientras que la alternancia de modos (esto es, de *formas verbales* pertenecientes a *modos* distintos) produce agramaticalidad, como queda de manifiesto en (2a). Esta es la razón por la que en el presente trabajo que la creación de ítems bajo los postulados de la IP en los que se trabaje la distinción modal, en numerosas ocasiones va a derivar en la equiparación de opciones que nada tienen de comparables, por las diferencias que en esencia poseen. Todo ello, por tanto, puede dar como resultado ítems poco sustanciales y de resolución poco razonada.

No obstante, esta crítica que realizamos sobre el alcance de la IP, como instrumento para el diseño de actividades gramaticales cuando se trata de la selección del modo verbal, no invalida el alcance que puede tener, desde una perspectiva didáctica, una

---

<sup>10</sup> No debe confundirse este planteamiento basado en Ruiz Campillo (2007a) con la explicación insuficiente sobre el subjuntivo, que tradicionalmente se ha proporcionado, por la que se define este modo como el modo de la expresión de deseos.

actividad gramatical que trabaje con estos planteamientos. Como se ha comentado antes, lo anómalo de las dicotomías reflejadas en comparaciones como las de (2a) y (2b) probablemente solo será percibido por un nativo o por un extranjero con un alto dominio del español. En cualquier caso, más allá de estas disquisiciones teóricas, resulta evidente que el diseño de la propuesta didáctica que presentamos en el Capítulo 5, o de otras como la de Llopis-García (2009), resultan útiles y rentables, a pesar de estas limitaciones, para el aprendizaje y adquisición del modo subjuntivo por parte del aprendiente de ELE.

## CAPÍTULO 3: LA GRAMÁTICA COGNITIVA

### 3.1 Introducción

En el capítulo anterior se ha abordado el Modelo de Procesamiento del *Input* y la Instrucción de Procesamiento, ambas teorías de VanPatten (2004). Sin embargo, es necesario continuar contextualizando el marco teórico de nuestra propuesta en un modelo de descripción gramatical, puesto que por sí solas, las teorías recogidas en el capítulo anterior no lo son.

En este capítulo trataremos el que constituye el otro fundamento del marco teórico en el que se encuadra este trabajo, la Gramática cognitiva, área de estudio perteneciente a la Lingüística cognitiva y que conforma el modelo de descripción gramatical elegido para la propuesta didáctica que presentamos.

En primer lugar, se abordará el origen de la disciplina, mencionando los antecedentes que fueron relevantes para su surgimiento, así como algunos de los conceptos básicos y novedosos que introduce esta área de estudio. A continuación, se abordarán tanto los principios teóricos como los procesos cognitivos que esta corriente gramatical identifica y defiende en el lenguaje y su uso.

Finalmente, se dedica una parte del capítulo para tratar la presencia de la imagen en la enseñanza de orientación cognitiva, haciendo hincapié en la relevancia que esta disciplina le otorga en la didáctica de lenguas y explicando cómo la propuesta que se presenta en este trabajo intenta dibujar una realidad en la que la imagen va más allá de los planteamientos iniciales de los autores cognitivistas.

### 3.2 Orígenes y conceptos básicos

Surgida en los años 70 bajo el nombre de *Gramática Espacial* (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2012), la Gramática Cognitiva (GC) se enmarca en las teorías de la Lingüística Cognitiva (LC), enfoque que cobró importancia en la década de los ochenta compitiendo con su antecesora, la Lingüística Generativa<sup>11</sup>. Entre los pioneros más destacados de la LC se encuentran George Lakoff (1987) y Ronald Langacker (1987, 1991). En estas dos obras se presentan los principios de la Lingüística cognitiva en un

---

<sup>11</sup> Teoría lingüística surgida en torno a la década de los sesenta de la mano de Chomsky (1957), quien desmontó los argumentos conductistas de Skinner (1957) sobre la relación entre los humanos y el lenguaje (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2012).

contexto de gran arraigo de las teorías estructuralistas y generativistas del siglo XX (Palacio, 2015).

En el seno del generativismo, conscientes de una visión del lenguaje ajena a los fenómenos del significado, que lo concebía como *explícito, formal y riguroso*, un grupo de profesionales avezados en la disciplina se decantó por abordar el lenguaje desde otras perspectivas que tuvieran más presente el significado del lenguaje, los aspectos culturales, históricos, psicológicos, sociales o estilísticos (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2012).

Así pues, la propuesta de autores como Lakoff (1987), Fillmore (1985), Langacker (1987, 1991) o Talmy (2000) cristalizó en una teoría antimodularista y antinnatista<sup>12</sup> que no otorgaba independencia y exclusividad a la capacidad del lenguaje, sino que, incluso desde una explicación biológicamente evolutiva, la concebía de forma argumentada como otra capacidad humana “integrada en la cognición general” (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2012, p. 3) y permeable a cuestiones como el conocimiento enciclopédico del individuo. (Cadierno *et al*, 2019).

Como explica Langacker (2008), la GC defiende la naturaleza simbólica de la gramática, entendiendo por *símbolo* el nexo de las estructuras semántica y fonológica que configuran un significado. Esto, queda confirmado un poco más adelante:

“El principio básico de la GC es que nada más allá de las estructuras simbólicas debe ser utilizado para la caracterización de las expresiones complejas y los patrones que ejemplifican. Más concretamente: el léxico y la gramática forman una gradación que consiste únicamente en conjuntos de estructuras simbólicas. Una consecuencia inmediata de esta posición es que todas las construcciones válidamente planteadas para la descripción gramatical (por ejemplo, nociones como “sustantivo”, “sujeto” o “participio pasado”) deben tener algún tipo de significado”.<sup>13</sup> (Langacker, 2008, p. 16).

---

<sup>12</sup> El *modularismo* y el *innatismo* son dos de los pilares de la Lingüística Generativa. El modularismo postula “que existe un módulo cerebral autónomo dedicado específicamente a procesar información lingüística, tal y como existen otros dedicados a procesar aspectos de la percepción visual como, por ejemplo, el área V1”. (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2012).

<sup>13</sup> Traducción propia del original (TP): “The basic tenet of CG is that nothing beyond symbolic structures need be invoked for the proper characterization of complex expressions and the patterns they instantiate. More specifically: lexicon and grammar form a gradation consisting solely in assemblies of symbolic structures. An immediate consequence of this position is that all constructs validly posited for grammatical

Para la GC, todo elemento gramatical posee un significado que conceptualizamos mediante “estrategias de estructuración conceptual (en inglés, *construal*)” (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2012). Esto ha supuesto, como explica Castañeda (2008, p. 42), que nociones como la de *sujeto*, carente de significado para las escuelas gramáticas tradicionales, desde el prisma de la GC se perciba como la *figura principal entre los distintos participantes de la relación descrita por el verbo*. Este cambio de paradigma ha supuesto una nueva forma de percibir los conceptos de la morfología gramatical y de la sintaxis y la realidad que se puede representar con ellos. Por esta razón son tan relevantes para la GC las nociones de *perspectiva, conceptualización y valor operativo*.

La *perspectiva* nos permite como hablantes representar una escena desde una posición determinada, lo que conlleva una serie de consecuencias en la descripción de la misma. Estas consecuencias tienen que ver con qué elementos gozan de más presencia en la descripción, desde qué punto físico la estamos realizando o con qué nivel de abstracción podemos describirlo (Palacio, 2015, p. 40).

Por otro lado, la *conceptualización* hace referencia a la “facultad de representación mental” de esas escenas que representamos (Cuenca y Hilferty, 1999, p. 79). Por su parte, en los elementos puramente gramaticales, como explica Langacker (2008), el hecho de que todo elemento se organice en estructuras simbólicas de manera gradual y con significado explica los planteamientos de la GC en la Lingüística aplicada, y más concretamente, en la enseñanza de lenguas extranjeras. Como explica Castañeda (2004, p. 4) en lo relativo a la GC pedagógica, será necesario ilustrar a los aprendientes con unidades de significado comunes e irreducibles (o, como veremos más adelante, *prototípicas*). Esto es, no presentar *reglas generales* descriptoras de estructuras concretas, sino un *valor operativo básico* que, de forma global, permita al aprendiente realizar la conexión de forma y significado (CFS) para todas y cada una de esas estructuras. De hecho, el *valor operativo* de un contenido cualquiera permite que el aprendiente extranjero acceda

---

description (e.g. notions like “noun”, “subject”, or “past participle”) must in some way be meaningful”. (Langacker, 2008, p. 16)

a la estructura homóloga de su lengua materna, aunque dicha estructura no esté gramaticalizada en su lengua (Ruiz Campillo, 2007b, p. 4)

En conclusión, la GC se enmarca en un enfoque teórico que encuadra el lenguaje en la cognición, asumiendo el rasgo universal de que toda expresión lingüística posee un significado que somos capaces de procesar. La concepción del lenguaje y de su uso se ha visto notoriamente modificada ante el rechazo a postulados formalistas, modularistas e innatistas, como explican (Cadierno *et al.*, 2019, p. 45):

“El desarrollo del lenguaje se considera como un proceso inductivo y gradual, basado en un uso inicial de ítems lingüísticos específicos que, con el tiempo, se van convirtiendo en unidades lingüísticas cada vez más abstractas y esquemáticas. Finalmente, adquirir una lengua consiste en aprender patrones específicos de pensar para hablar”.

### **3.3. Principios teóricos y procesos cognitivos involucrados en la gramática**

Para continuar ahondando en la LC es necesario presentar algunos de los principios teóricos de la disciplina, así como los procesos cognitivos que describe la GC.

#### **3.3.1 Principios teóricos**

Tal y como se ha mencionado en el apartado 3.2., el valor de la *perspectiva* del usuario de la lengua es vital para la LC, puesto que a través de esta se le permite representar una escena con matices que varían dependiendo de dónde ponga el hablante la atención. En esta tónica, resulta imprescindible hablar de estrategias como la *segregación de la información en figura y fondo* (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2012). Esta operación consiste en utilizar nuestra atención como un filtro a través del cual, resaltamos de alguna forma la información que nos parece más relevante, aplicando de esta manera ciertos matices a las producciones. Este proceso se denomina *perfilamiento* (en inglés *profiling*) y tendría lugar en distintas operaciones gramaticales, como la dualidad de discurso directo e indirecto o el cambio de posición de elementos en las oraciones con el fin de enfatizar su presencia (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2012).

Por otro lado, pero relacionado con este proceso, la LC también incluye en el lenguaje humano los denominados *dominios conceptuales*, que son los espacios en los que el hablante contextualiza un elemento que está procesando y desde los que recupera

su significado. Los dominios conceptuales están vinculados con el procesamiento de cuanto percibimos y postulan que “todo concepto necesita estar (...) contextualizado en una estructura coherente de conocimiento basado en nuestra experiencia humana” (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2012, p. 4). Esto sostiene que la atención del hablante está fuertemente influida por el contexto que rodea al elemento que percibe, lo que, vinculado a su experiencia previa, otorga un significado preferente en su procesamiento. Aplicado a la gramática, Langacker (2008, p. 306) ejemplifica que en la oración *Cada/Toda/Alguna estudiante subió al escenario para coger su diploma*<sup>14</sup> el hecho de escoger la opción *cada* nos resulta más natural por el hecho de que en nuestro dominio conceptual de *Graduaciones estudiantiles* los estudiantes reciben el diploma de uno en uno.

Otro de los principios teóricos más relevantes de la LC y, por ende, de la GC es el de *corporeización*, del inglés *embodiment* (Langacker, 2008, p. 546). Este autor explica que “la cognición está corporeizada por el hecho de que reside en la actividad del cerebro, el cual es parte del cuerpo y, por extensión, parte del mundo<sup>15</sup>”. Como la cognición forma parte del cuerpo, podemos percibir parte del significado que reside en las unidades léxicas a través de la experiencia sensorial de manera atenuada. Langacker (2008, p. 536) ilustra la corporeización de la GC con un simple ejemplo: dentro del significado de *albaricoque* se encuentra su apariencia y su sabor, de la misma forma que en el del verbo *lanzar* aparecen las imágenes visuales y motoras que conforman un *lanzamiento*<sup>16</sup>. Esa atenuación de la que habla Langacker le es clave a la hora de explicar por qué al procesar la oración *Hay casas de tanto en tanto a lo largo del valle*<sup>17</sup> resulta tan sencillo experimentar un desplazamiento por este; estando la respuesta en la especificidad de la idea que transmite, incluso sin hayamos estado nunca en dicho valle. Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela (2012) amplían la corporeización del lenguaje en la GC con las acepciones de distintos verbos físicos como *oler* y *ver* en el sentido de *entender* e

---

<sup>14</sup> TP de: In (29), the use of each is most natural given our cognitive model of graduations, where typically the students come up one by one: (29) Each student came up on stage and got her diploma.

<sup>15</sup> TP de: Cognition is embodied. It resides in processing activity of the brain, which is part of the body, which is part of the world. (Langacker, 2008, p. 546)

<sup>16</sup> TP de: Included in the meaning of apricot, for example, are images of what one looks like and how it tastes. Included in the meaning of throw are visual and motor images of throwing.

<sup>17</sup> TP de: (27) There's a house every now and then through the valley.

*intuir*<sup>18</sup> y apuntando a la *metáfora conceptual*, que consiste en la “utilización de estructuras concretas y físicas para estructurar dominios abstractos”.

### 3.3.2 Procesos cognitivos visibles en la GC

Para argumentar la postura de la LC sobre cómo el lenguaje forma parte de la cognición humana y por qué no es lo más adecuado creer que se trata de una facultad independiente al resto de procesos cognitivos humanos, Langacker (2008) enumera cuatro fenómenos bastante evidentes en el lenguaje que también se encuentran en otros campos de la cognición humana. Estos cuatro procesos son la *asociación*, la *automatización*, la *esquematización* y la *categorización*.

En lo relativo a la *asociación*, Langacker (2008, p. 27) recurre a uno de los postulados más relevantes de la GC, esto es, la asociación de dos estructuras semántica y fonológica que define toda relación simbólica con significado del lenguaje.

Con respecto a la *automatización* se hace referencia al proceso por el cual, a través de la repetición de una acción, su realización se naturaliza hasta el punto de poder llevarla a cabo con menos atención que una tarea a la que se está menos acostumbrado. *A priori*, este planteamiento parecería abogar por un postulado conductista, sin embargo, Langacker opta por la *automatización* para explicar cómo los recursos léxicos se aceptan a nivel social y cómo con el uso, tanto a nivel morfológico como pragmático, estos recursos adquieren una *categoría de unidad* (Langacker, 2008, pp. 16-17).

La *esquematización* es el fenómeno que abstrae y busca lo común de entre una serie de experiencias procesadas por la cognición. En lo relativo al lenguaje, la *esquematización* nos permite procesar el significado de un elemento, reducirlo a las características comunes y presentes en otros elementos o experiencias para así *elaborar* nuevas designaciones. Langacker (2008, p. 17) ejemplifica la *esquematización* del lenguaje con el significado de la palabra *anillo*, abstrayendo desde su definición: ‘pieza de joyería circular que se lleva en el dedo’, hasta ‘entidad circular’, la cual permite otras acepciones con usos distintos.

Finalmente, la *categorización* es uno de los fenómenos que más se ha tratado en escritos sobre la LC y la GC. Cuenca y Hilferty (1999, p. 32) lo describen como “un mecanismo de organización de la información obtenida a partir de la aprehensión de la

---

<sup>18</sup> En oraciones como *Ya vi lo que quería decir Juan* y *Ya me olí lo que quería decir Juan*. (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2012).

realidad, que es, en sí misma, variada y multiforme". Se trata de la capacidad cognitiva más parecida a la *esquematización* puesto que, como indica Langacker (2008, p. 17) consiste en la "interpretación de experiencia con respecto a estructuras existentes previas"<sup>19</sup>, algo similar a lo que ocurre con el ejemplo de *anillo* mencionado anteriormente. Por otro lado, Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela (2012) van más allá y depositan en la *categorización* la explicación a muchos de los *fenómenos lingüísticos más difíciles de aprehender por su variabilidad*.

Sin duda alguna, un elemento clave de la *categorización* y del que toda bibliografía consultada para este trabajo deja constancia es el de *prototipo*. No solamente hay que entender las categorías como *entidades graduales* y no dicotómicas (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2012), sino que debemos observarlas como repertorios formados por elementos periféricos y centrales dispuestos alrededor de un *prototipo*. De esta forma, el elemento prototípico de la categoría *Vehículo* sería *coche*, mientras que elementos como *patinete* o *sidecar* resultarían ser más bien periféricos (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2012). Cuenca y Helferty (1999, p. 36) definen *prototipo* como "el producto de nuestras representaciones mentales del mundo, de nuestros modelos cognitivos idealizados" e Ibarretxe-Antuñano *et al.* (2014, p. 23) lo hacen como "la imagen mental que se le ocurre al categorizador instantáneamente cuando piensa en una categoría".

Resulta interesante comparar los procesos de *esquematización* y *categorización* para valorar los procedimientos didácticos en la enseñanza de lenguas extranjeras desde un enfoque cognitivo. Previamente se ha mencionado la propuesta de facilitar a los aprendientes un *valor operativo básico* en lugar de un conjunto de reglas generales y específicas de usos concretos. La respuesta a esto se encuentra en las capacidades cognitivas de abstracción y categorización. Entender el lenguaje como un conjunto de unidades simbólicas con significado permite comprender los distintos *grados de abstracción y generalidad* a partir de un recurso prototípico y abarcador. Este *prototipo* en gramática es lo que se denomina *valor operativo*, valor de operación, *principio operativo* o *significado esencial* (Ruiz Campillo 2005 y 2007ab, Llopis-García *et al.* 2012) y constituye una unidad de significado constante que es común a cada uso, por

---

<sup>19</sup> TP de: *Categorization is most broadly describable as the interpretation of experience with respect to previously existing structures.* (Langacker, 2008, p. 17)

específico que sea, desde el *nivel raíz* hasta el *nivel de interpretación*. Esta área de desarrollo del valor operativo básico se muestra en la Figura 3.1.

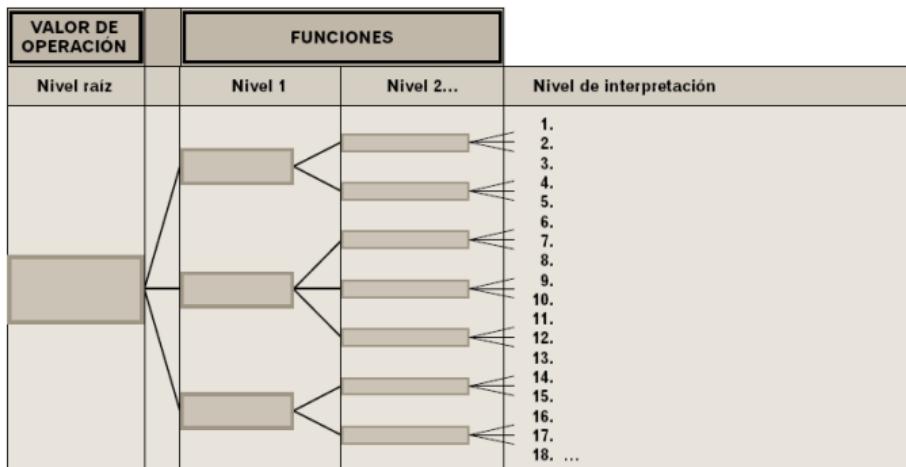


Figura 3.1. El Valor operativo básico (Ruiz Campillo 2005, p. 10)

### 3.4 El poder de la imagen en la enseñanza de la gramática

Sin duda la LC y, por tanto, la GC le han otorgado un papel muy importante a la *imagen* en las representaciones de los procesos cognitivos de la lengua. No ha sido diferente en su aplicación a la enseñanza de lenguas a aprendientes extranjeros. Castañeda y Alhmoud (2014) dedican un apartado dentro del capítulo *Gramática cognitiva en descripciones gramaticales para niveles avanzados* al papel de la imagen en la enseñanza de la gramática, en el que realiza un repaso de las ventajas que su presencia supone a lo largo del aprendizaje de una lengua extranjera.

Para empezar, la imagen supone una *noción fundamental* para la GC capaz de mostrar a los aprendientes distintos matices gramaticales de complicada percepción (Castañeda y Alhmoud, 2008, p. 77). Además, la imagen permite la contextualización de elementos para una mejor comprensión y adquisición. Es decir, la imagen, constituye un producto integrador de contenidos que les aporta valor de unidad, lo que aligera su aprendizaje.

Por otro lado, su poder visual supone para el aprendiente una valiosísima herramienta para procesar y concebir conceptos abstractos, contribuyendo a que este realice una CFS de la estructura que la imagen pretende ilustrar. El hecho de que sean significativas para el aprendiente también repercute en su motivación, puesto que es

consciente del proceso de aprendizaje que mediante ellas realiza (Castañeda, 2008, p. 77.).

Por otro lado, se puede comprobar que las teorías lingüísticas anteriores no otorgaron tanta importancia a la imagen en la enseñanza de lenguas extranjeras. El uso de imágenes no era necesario para las teorías conductistas de Skinner (1957), puesto que la adquisición del hábito lingüístico únicamente podía tener lugar a través de la repetición.

Sin embargo, es la GC la que se propone ilustrar lo abstracto a través del medio visual con el fin de resolver dudas que nociones similares entre sí y complejas pudieran producir en los aprendientes y, a su vez, permite producir representaciones que ayuden al aprendiente a obtener estructuras conceptuales más adecuadas. No obstante, no se debe olvidar que el papel de la imagen es complementario al valor operativo básico mencionado para lograr que el aprendiente realice una adecuada conexión de forma y significado.

### **3.4.1 Por qué una propuesta didáctica como la de este trabajo es necesariamente cognitiva**

El hecho de encuadrar la propuesta didáctica de este trabajo en una perspectiva cognitiva no sucede meramente por una cuestión cronológica. Aunque se redacte a principios del siglo XXI, momento en el que las teorías cognitivas en la adquisición de lenguas extranjeras comienzan a tener cabida en las aulas, no es este el motivo, sin mayor argumentación, por el que se adscribe a esta corriente gramatical. A continuación, exponemos las razones por las que consideramos que esta propuesta de actividades gramaticales únicamente puede darse dentro del ámbito de la GC. Tales razones atienden a los procedimientos didácticos empleados para su diseño y creación y al soporte virtual en el que esta propuesta se presenta.

El primer motivo por el que este trabajo muestra una clara influencia de la GC se debe al procedimiento didáctico que sigue. La estructura meta, que es la oposición indicativo-subjuntivo, como se expondrá en el siguiente capítulo, se describe mediante su valor operativo básico (Ruiz Campillo 2007a), planteamiento clave de la GC en la enseñanza de lenguas extranjeras. Si se realiza un recorrido por las distintas teorías de adquisición lingüísticas, como el conductismo o el innatismo, apoyadas a su vez en corrientes lingüísticas concretas, se observa cómo aquellos planteamientos jamás han abogado por un planteamiento como el que surge de la GC. Aquellas teorías apostaban por un aprendizaje, en el caso de la gramática, a través de la repetición o de la enseñanza

de regencias<sup>20</sup> dentro de la propia lengua, puesto que no la concebían como un conjunto de unidades simbólicas en distintos niveles de abstracción cuyo funcionamiento escapa al de las ciencias exactas.

Por otro lado, el aspecto que cronológicamente sí supone una gran oportunidad para la actualización y pretendida mejora de la experiencia didáctica del aprendiente a través de las imágenes con la GC es la existencia de la realidad virtual (RV) como herramienta tecnológica aplicable a la educación/al ámbito de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Nuestra propuesta de actividades, presentada en el soporte de la RV, únicamente podría llevarse a cabo bajo una perspectiva cognitiva para lograr explotar al máximo las posibilidades de interacción entre aprendiente y lengua. La RV permite ampliar el concepto de imagen que la GC ha utilizado hasta ahora, permitiendo ilustrar nociones abstractas cuyo verdadero significado pueda experimentar el aprendiente de primera mano. Además, no solo se trata de imágenes, sino de secuencias de imágenes o de imágenes en 3D y en movimiento en las que el aprendiente es un elemento más integrado en ese contexto.

Hasta ahora, las imágenes en dos dimensiones que ofrecía la GC podían únicamente ser procesadas por el aprendiente, siendo ello el último estadio al que podían aspirar. Con la RV, esas imágenes pueden complejizarse, en un sentido creativo, con el fin de que el aprendiente, no solo las procese, sino que experimente con ellas su significado. Un claro ejemplo de esto se encuentra en la Tarea 2 de la propuesta de este trabajo<sup>21</sup>.

---

<sup>20</sup> Esto es, que la presencia de un elemento A *rige* necesariamente la presencia de un elemento B, en este caso, el subjuntivo (o el indicativo).

<sup>21</sup> En el Capítulo 5 del presente trabajo se explicará detalladamente cada una de las tareas que componen la secuencia didáctica que proponemos. No obstante, para ilustrar aquí la idea que defendemos, esto es, la experimentación del significado de las formas gramaticales a través de la RV, adelantamos aquí de manera sucinta el contenido de la mencionada Tarea 2. En esta tarea se trabajan estructuras del tipo *Quiero ser más alto* vs. *Quiero que el castillo sea más alto* para ilustrar, en el segundo caso, la necesidad del modo subjuntivo cuando el sujeto de la cláusula subordinada no coincide con el sujeto de la cláusula principal. Para ello, la RV se sirve del aprendiente-avatar frente a un espejo (en el caso de la oración con infinitivo) y del aprendiente-avatar frente a una maqueta de un castillo, es decir, frente a algo externo a él. Según el aprendiente mencione una u otra oración, la RV realizará ese cambio en el contexto, cumpliendo el deseo enunciado por el aprendiente-avatar.

Resulta complicado ilustrar estructuras abstractas, sin embargo, la RV permite crear un entorno similar a la realidad física cuyo único propósito sea ese. Ferreira (2021) critica que “uno de los desafíos encontrados en la escuela tradicional es la dificultad para asociar los conceptos abstractos”. Esta cita podría ser perfectamente una descripción de la enseñanza de lenguas en las metodologías estructuralistas con las que la GC se propone terminar, ya que los enfoques didácticos previos al cognitivismo no valoraron hasta tal grado las estructuras abstractas como elementos presentes en el lenguaje. El propio Ferreira (2021) argumenta que el “uso de la realidad virtual hace posible que los estudiantes exploren el entorno a través de recursos tridimensionales mediante el uso y manipulación de objetos, procesos y análisis virtuales del propio objeto de estudio”. Esto supone, categóricamente, una ampliación de la relación entre aprendiente y contenido didáctico.

Además, al igual que se ha explicado la visión cognitiva del lenguaje como elemento *corporeizado*<sup>22</sup>, Rosa (2020) concluye que “la RV constituye una excelente herramienta para diseñar procedimientos de aprendizaje corporeizado, estimulando la actividad cinestésica, rastreando los movimientos y proporcionando retroalimentación en tiempo real”.

En nuestra opinión, la RV permite a los diseñadores de materiales para la adquisición de lenguas extranjeras adentrarse en una dimensión en la que poder aplicar una gran mayoría de los postulados de la GC en beneficio del aprendiente y de su aprendizaje. Consideramos también que el punto en el que los caminos de la RV y de la GC coinciden tiene que ver con el enfoque que esta corriente gramatical defiende sobre la cognición del aprendiente y su relación corpórea con conceptos abstractos en el mundo real.

Esto no quiere decir que todas las propuestas de actividades en formato de RV tengan necesariamente que adscribirse a teorías docentes de orientación cognitiva. De hecho, habrá que evaluar con atención qué es lo que en realidad se está trabajando con esta tecnología. La RV es un soporte para la creación de materiales, de igual forma que lo puede ser el papel o un recurso audiovisual. De la misma manera que un vídeo en el que una voz repite la misma frase en bucle, con el fin de que quien lo reproduzca la acabe memorizando, sería un material de marcado patrón conductista-estructuralista, una

---

<sup>22</sup> Vid. apartado 3.3.1 de este capítulo.

programación de RV que exponga en un lienzo tridimensional un ejercicio de repetición mecánica<sup>23</sup> que el aprendiente debe completar, tampoco podría enmarcarse en la GC.

La presente investigación pretende proponer la RV como un recurso valioso para la creación de materiales en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras bajo los postulados de la GC. Aunque hoy día todavía dista mucho el momento en el que su uso en la educación sea frecuente, quizá los principios de la GC tengan algún día una verdadera expansión en las aulas de idiomas de la mano de avances tecnológicos como la RV.

---

<sup>23</sup> “Un ejercicio de repetición mecánica (en inglés, *repetition drill*) es un ejercicio estructural diseñado para reforzar el aprendizaje de la gramática (reglas y estructuras) y de la pronunciación” (VV.AA., 2008)

## CAPÍTULO 4: EL MODO SUBJUNTIVO

### 4.1 Introducción

A continuación, se realiza una revisión del modo subjuntivo, estructura meta de la propuesta de actividades de este trabajo. Consideramos conveniente dedicar un capítulo al subjuntivo, antes de comenzar a definir las tareas de la secuencia didáctica, para explicitar sus características y así presentar las posibles cuestiones que este modo pudiera plantear. Además, resulta oportuno realizar esta revisión del modo tanto desde la perspectiva de la lingüística teórica como desde una perspectiva más pedagógica, aunque también teórica, aplicada a la enseñanza de ELE.

Este capítulo se divide en cuatro apartados: en 4.2 se realizará una revisión general del modo subjuntivo. Para ello se expondrá su descripción según la Real Academia Española (2009) y cómo se afronta y organiza para la didáctica de ELE.

El apartado 4.3 incluirá una explicación sobre las formas que conforman el modo subjuntivo, de nuevo, teniendo como referencia los contenidos de la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (RAE, 2009) y del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2007).

Finalmente, los dos apartados 4.4 y 4.5 se centrarán en la enseñanza del modo en el aula de ELE, exponiendo, en primer lugar, los procedimientos didácticos que tradicionalmente han tenido lugar en la explicación del modo y, en segundo lugar, describiendo el procedimiento didáctico que la Gramática cognitiva (GC) propone para una enseñanza actualizada y con un mayor potencial.

### 4.2 El modo subjuntivo

Antes de realizar una comparación entre la explicación tradicional del subjuntivo en la clase de ELE y la descripción que se realiza bajo un enfoque cognitivo, conviene definir qué es un *modo*, qué características tiene el modo subjuntivo y en qué niveles de dominio de la lengua (A1, A2, B1, B2, C1 y C2) se presenta. Para ello se va a recurrir a dos obras de referencia: la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2007), en adelante PCIC.

Se define el *modo* como “la actitud del hablante ante la información suministrada, es decir, su punto de vista sobre el contenido de lo que se presenta o se describe” (RAE, 2009, p. 473), sin embargo, no parece ser un concepto que esté consensuadamente definido y su caracterización no parece adecuarse a las demandas didácticas actuales. Esto se concluye tras el apunte que introduce la definición citada: “De acuerdo con la

tradición” y por el comentario que se realiza a tenor del sustantivo “actitud” de la definición, del cual se valora su imprecisión (RAE, 2009, p. 473).

Las explicaciones de la RAE (2009) sobre el modo están fuertemente marcadas por una explicación tradicional, que en los apartados 4.4 y 4.5 se expondrán y rebatirán porque presentan algunas dificultades en su adaptación al aula de ELE. El modo se define como el elemento que diferencia varios actos verbales, determina el grado de compromiso del hablante con lo que produce y dota de gramaticalidad a los predicados que requieren un modo en específico con el fin de conseguir una congruencia semántica. A esto se suma que el modo también es clave para abordar la (in)especificidad de los mensajes, así como el ámbito de la negación y el foco de estos.<sup>24</sup>

Por otro lado, se distinguen dos tipologías de modo: dependiente e independiente. El subjuntivo se define como un modo mayormente dependiente, esto es, que requiere de un *inductor gramatical* que favorezca su presencia. Como se especifica, “se considera que el subjuntivo es el modo dependiente por anonomasia”, sin embargo, esta división en cuanto a la dependencia de los distintos modos tampoco resulta ser una clasificación definitiva, puesto que se admite la existencia de usos del subjuntivo como modo dependiente en oraciones como *Que te vaya bien* o *Que te diviertas, etc.* (RAE, 2009, p. 475).

A lo largo de la explicación del modo, la RAE (2009) advierte de la existencia de determinadas estructuras que *inducen*, *imponen* o *favorecen* necesariamente el uso del modo subjuntivo, en definitiva, que lo *rigen*. Estos elementos regidores de subjuntivo no son únicamente unidades gramaticales, sino que también pueden ser *contextos* que requieran el modo subjuntivo. Se trata de contextos que presentan las nociones de “voluntad, intención e influencia, oposición, causa, consecución, dirección o inclinación, afección, valoración o frecuencia o infrecuencia” (RAE, 2009, pp. 477-478).

No hay que olvidar que la obra consultada (RAE, 2009) es una gramática de la lengua y no una gramática pedagógica para aprendientes extranjeros. Esto hace que el modo se presente de una forma demasiado teórica y que se clasifique en distintos apartados como *La negación en las subordinadas sustantivas y la inducción modal a*

---

<sup>24</sup> Se entiende por *foco* los “segmentos remáticos que ponen de relieve cierta información en el interior de un mensaje” (RAE, 2009, p. 758). Por otro lado, el *ámbito de la negación* es la parte de un mensaje que está afectado por la negación (RAE, 2009, p. 810).

*distancia* (RAE, 2009, p. 480), *El modo en las subordinadas relativas* (RAE, 2009, p. 482) o junto con las partículas que se combinan con varios modos: *sí, salvo, excepto*, partículas temporales como el adverbio relativo *cuando*, conjunciones y locuciones conjuntivas causales, preposiciones como *sin* y *para*, adverbios como *encima* y *además*, adverbios de duda y posibilidad como *quizá(s), tal vez, acaso, a {lo-la} mejor, posiblemente, probablemente, seguramente* e interjecciones surgidas de oraciones subordinadas como *lástima* o *así* (RAE, 2009, pp. 487-491), en oraciones como *¡Lástima que no queden más unidades de este producto!* o *¡Así te caiga un rayo!* No cabe duda de que esta descripción del modo puede no resultar adecuada para la enseñanza de la oposición modal en el aula de ELE.

El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2007), que es el documento que clasifica los contenidos del español en los distintos niveles de dominio establecidos por el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER), presenta por primera vez el modo subjuntivo en el nivel B1. A partir de este nivel, el subjuntivo y sus contenidos se van ampliando hasta el nivel C2. Para los docentes, esta secuenciación del modo en sucesivos niveles resulta de gran ayuda. No obstante, no resuelve la necesidad de encontrar una explicación gramatical adecuada del subjuntivo para su didáctica en ELE.

### 4.3 Las formas verbales del subjuntivo

De igual forma que el modo indicativo está formado por nueve formas verbales, el modo subjuntivo se subdivide en cuatro formas verbales, entre las cuales existen menos diferencias temporales que en el caso del indicativo (RAE, 2009, p. 455). Los cuatro procesos de neutralización<sup>25</sup> con respecto al modo indicativo son los siguientes: Del indicativo *canto – cantaré* evoluciona a *cante* y “muestra una neutralización de un presente y futuro” (RAE, 2009, p. 455). El segundo proceso de neutralización involucra a las formas compuestas de pretérito y futuro *he cantado* y *habré cantado*, que evolucionan a *cante*. La tercera neutralización involucra a las formas *canté – cantaba – cantaría*, que evolucionan a *cantara* o *cantase*. Finalmente, la cuarta neutralización involucra a las formas *había cantado – habría cantado*, que evolucionan a *hubiera* o *hubiese cantado*. (RAE, 2009, p. 455).

---

<sup>25</sup> Por neutralización se entiende la “pérdida de una oposición distintiva morfosintáctica o semántica” (RAE, 2021)

Estas neutralizaciones pueden observarse en la Figura 4.1 con el fin de obtener una mejor visión de la correspondencia existente entre las formas de indicativo y subjuntivo.

INDICATIVO		SUBJUNTIVO	
presente	<i>Creo que Arturo viene</i>	presente	<i>No creo que Arturo venga</i>
futuro simple	<i>Creo que Arturo vendrá</i>		
pretérito perfecto compuesto	<i>Creo que Arturo ha venido</i>	pretérito perfecto compuesto	<i>No creo que Arturo haya venido</i>
futuro compuesto	<i>Creo que Arturo habrá venido</i>		
pretérito perfecto simple	<i>Creí que Arturo llegó</i>	pretérito imperfecto	<i>No creí que Arturo {llegara~llegase}</i>
pretérito imperfecto	<i>Creí que Arturo llegaba</i>		
condicional	<i>Creí que Arturo llegaría</i>		
pretérito pluscuamperfecto	<i>Creí que Arturo había llegado</i>	pretérito pluscuamperfecto	<i>No creí que Arturo {hubiera~hubiese} llegado</i>
condicional compuesto	<i>Creí que Arturo habría llegado</i>		

Figura 4.1 Las formas de indicativo y su correspondencia en subjuntivo (RAE, 2009, p. 456)

Por otro lado, como ya se ha comentado, el PCIC (2007) recoge todas las formas verbales mencionados por la RAE (2009) y los asigna en los distintos niveles de dominio:

En el nivel B1, se enseña el presente de subjuntivo en las tres conjugaciones. En este nivel se presta atención a su formación, esto es, a los cambios vocálicos de las desinencias personales y a las irregularidades que presenta con respecto al presente de indicativo. También se incluyen verbos irregulares como *estar, ser, dar o ir* (PCIC, 2007).

En el nivel B2, se continúa el trabajo del presente de subjuntivo y se añaden las formas de pretérito imperfecto, pretérito perfecto y pretérito pluscuamperfecto. Mientras que en estos dos últimos el aprendizaje únicamente afecta a la conjugación del verbo *haber*, en el caso del pretérito imperfecto, los aprendientes reciben tanto las formas que acaban en *-ra* como en *-se* (PCIC, 2007).

En el nivel C1, los valores y significado del presente de subjuntivo siguen ampliándose, de la misma forma que el pretérito imperfecto se extiende a expresiones

desiderativas y exclamativas con valor de atemporalidad como *Quién tuviera tus años*. Las formas compuestas se centran en los participios irregulares y, en especial, el pretérito perfecto se incorpora a oraciones en las que “sustituye al futuro perfecto de indicativo con valor de probabilidad en oraciones compuestas introducidas por verbos de creencia negados” como *No pienso que se haya quedado dormido* (PCIC, 2007).

Finalmente, en el nivel C2, está previsto que los aprendientes terminen su aprendizaje del modo con los últimos usos del presente de subjuntivo<sup>26</sup>. Con respecto al pretérito imperfecto y al pretérito pluscuamperfecto, estos se extienden a oraciones irrealizables introducidas por *qué más quisiera*, condicionales con el verbo *deber* como *debieras disculparte* o en oraciones compuestas por subordinación que hacen referencia al pasado. En cuanto al pretérito perfecto, se incide en los casos en que se puede sustituir por el pretérito imperfecto, como en *No creo que una persona como él haya pasado/pasase sin darse cuenta*. Por último, se enseña el futuro de subjuntivo, tanto en forma simple como compuesta y, aunque se advierte de que se encuentra en desuso, se menciona su presencia en lenguaje administrativo y jurídico, así como en expresiones lexicalizadas como *dónde fueres haz lo que vieres*.

#### 4.4 La enseñanza tradicional del subjuntivo

Una vez que ya hemos expuesto la explicación que se ofrece del subjuntivo en una obra de tanta relevancia como la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009), así como la división de sus contenidos en los distintos niveles de dominio establecidos por el PCIC, es preciso abordar una recapitulación sobre la metodología didáctica que se ha utilizado tradicionalmente en el aula de ELE. Solo de esta forma se podrá analizar, posteriormente, el alcance que tiene una metodología más moderna de orientación cognitiva y observar las diferencias de esta descripción gramatical frente a los planteamientos tradicionales.

Un ejemplo, entre muchos otros, de estos planteamientos utilizados durante años en la didáctica del subjuntivo, lo constituye Borrego *et al.* (1996). En el presente capítulo,

<sup>26</sup> Oraciones compuestas por subordinación enmarcadas en el registro literario como: Introducidas por *dondequieras* (*Dondequieras que mires solo encuentras miseria*), subordinadas adverbiales causales con *porque* (*¿Es que lo niegas porque esté él?*), con negación y afirmación presupuesta (*¿Es que no lo niegas porque esté él?*) y con *así, porque, por más que y a riesgo de que* (*No se tira al agua así lo maten, Porque grites más no tienes razón, Por más que te disculpes, no te pienso perdonar y A riesgo de que me echen, me negaré*).

nos basaremos en esta obra para ilustrar las explicaciones que tradicionalmente se han facilitado a los estudiantes extranjeros. Por otro lado, también se tomarán las explicaciones de Ruiz Campillo (2007a) y Llopis-García *et al.* (2012), defensores de los postulados cognitivistas, que exponen en sus obras algunas de las propuestas tradicionales para la enseñanza del subjuntivo a aprendientes de ELE para tratar de aportar soluciones desde la visión de la GC aplicada a ELE.

Antes de adentrarnos en las explicaciones que presentan las obras mencionadas, es necesario regresar de nuevo a la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009 p. 473) para observar el legado de los postulados didácticos tradicionales sobre el subjuntivo en documentos de referencia. Así, al comienzo del capítulo *El verbo (III). El modo* se puede leer el siguiente fragmento sobre su distinción con respecto al modo indicativo:

“También son útiles -se piensa-, pero tal vez demasiado abarcadoras si se han de aplicar para todos los contextos sintácticos, las oposiciones semánticas que se han establecido para explicar la diferencia entre el indicativo y el subjuntivo: certeza/incertidumbre, realidad/virtualidad o irrealidad, actualidad/ no actualidad, compromiso del hablante con la veracidad de lo que afirma/ ausencia de aserción.”  
(RAE, 2009, p. 473)

Este fragmento muestra una clara falta de consenso a la hora de nombrar la naturaleza que diferencia al indicativo del subjuntivo y viceversa. El modo indicativo parece asociarse a aquello que es real, cierto o actual, mientras que el subjuntivo lo hace con lo irreal, incierto o no actual. En cambio, justo después del fragmento se ilustra con varios ejemplos cómo el indicativo puede usarse para expresar lo irreal de la misma forma que el subjuntivo puede hacerlo con lo irreal, como por ejemplo en: *Quiero suponer que has obtenido una buena calificación y Siento mucho que te hayas roto el brazo.*

El nivel de imprecisión con el que una obra como la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009) aborda un concepto tan relevante en la lengua como es el *modo* pone de manifiesto la dificultad lingüística que supone definirlo. Aun así, como se expone a continuación, este acercamiento al subjuntivo se corresponde con las propuestas que la enseñanza tradicional de ELE ha adoptado durante años.

Las propuestas tradicionales que se muestran a continuación tratan de explicar el subjuntivo mediante la elaboración de listas de usos, la vinculación del subjuntivo con la narración de la irrealidad (explicación cercana a la recogida en la *Nueva Gramática de la Lengua Española*), la presencia de elementos que rigen su uso o mediante su relación

directa con el discurso subjetivo. En general, los procedimientos tradicionales han tratado de buscar lógicas subyacentes al uso del subjuntivo sin éxito, lo que en la mayoría de los casos ha llevado al surgimiento de numerosas reglas y sus consecuentes excepciones. Para ilustrar este panorama, podemos recurrir a Borrego *et al.* (1996, p. 8), quien en la introducción de su obra indica: “Terminamos aconsejando a quien se adentre en el tema, que no se desaliente ante el número de reglas y que desconfíe de exposiciones simplistas que dan cuenta del subjuntivo español recurriendo a una pareja de conceptos.”

A pesar de esto, como veremos, bien es cierto que algunos de los planteamientos tradicionales han estado muy cerca de aquellos que se facilitan en la actualidad desde la perspectiva cognitivista.

Las listas de usos han sido uno de los métodos tradicionales de enseñanza a la hora de explicar el subjuntivo. Como explica Llopis-García *et al.* (2012, pp. 91-92), hacer una lista de usos concretos del subjuntivo resultaría ser algo contraproducente, debido a que este modo es tremadamente abstracto, extenso y complejo de operativizar. Además, facilitar una lista conformada por “expresiones de sentimiento (gustar, encantar), expresiones de deseo, voluntad y necesidad (querer, esperar), verbos de opinión y percepción en su forma negativa (no creer, pensar...), proposiciones finales (para que, a fin de que...)” etc., constituiría una pauta extremadamente extensa. Como explica Ruiz Campillo (2007a, p. 290) la elaboración de listas para la enseñanza de la distinción modal no puede concluir en una minuciosa descripción de uso del contraste modal. Además, estas son imposibles de memorizar en su totalidad por parte del aprendiente y dificultan su aplicación eficaz en situaciones reales de habla.

Otro de los métodos tradicionales seguidos para la enseñanza del subjuntivo ha sido su identificación con un supuesto modo de la irrealidad o de lo irreal, sin embargo, como ejemplifica Llopis-García *et al.* (2012, p. 93) frases como *Me alegro de que estés aquí* o *El frío hizo que el lago se helara* desmontan rápidamente esta teoría. A pesar de esta contraargumentación, documentos como la *Nueva Gramática* sostienen que, en cierta manera, el subjuntivo es el modo de la irrealidad, como hemos visto. A esto, Ruiz Campillo (2007a, p. 290) comenta que, para hablantes nativos, dada su capacidad de expresión “natural e inconsciente”, no produce problema. Sin embargo, sí lo haría si se facilita a un aprendiente extranjero que sí debe someterse conscientemente a la elección de modo en cada caso.

Por su parte, Ruiz Campillo (2007a, p. 289) presenta una de las oposiciones modales más frecuentes de la metodología tradicional, que consiste en la vinculación del modo indicativo a la narración objetiva y la del modo subjuntivo a la narración subjetiva. De igual forma que con la máxima del subjuntivo como modo de lo irreal, basta con dos ejemplos simples para contradecir la oposición objetivo/subjetivo: Oraciones como (1) *Me sorprende que estés aquí* y (2) *Yo creo que todas las rubias son tontas* contradicen claramente este planteamiento, según el autor. Aunque (1) está expresando un hecho subjetivo (*Me sorprende*), el subjuntivo se emplea en el verbo *estés*, que representa el hecho real de que el destinatario del enunciado está con quien lo emite. Por otro lado, el uso del modo indicativo en los verbos *creer* y *ser* en (2) demuestran que se puede hablar de opiniones y creencias en modo indicativo sin caer en agramaticalidades. Afortunadamente, y a diferencia de la explicación del subjuntivo como modo de la irrealidad, Ruiz Campillo (2007a, p. 289) considera inofensiva esta teoría por ser “tan ambigua y arbitraria” que hace que los aprendientes ni siquiera la valoren a la hora de expresarse.

La última explicación grammatical tradicional de la que vamos a hablar tiene que ver con las regencias lingüísticas, es decir, con el hecho de que una tipología oracional concreta o la presencia de un elemento específico exige la utilización de un modo frente a otro. Para exemplificar los enunciados que se producen en una enseñanza del modo subjuntivo basada en regencias, se presentan los siguientes ejemplos obtenidos de Borrego *et al.* (1996). El primer ejemplo pertenece a la explicación de las oraciones concesivas: (3) “Las oraciones concesivas (...) construidas con (AUN) A RIESGO DE QUE, ASÍ y POR(MUY) + adjetivo + QUE exigen subjuntivo” (Borrego *et al.* 1996, p. 69). El segundo ejemplo pertenece a las oraciones de relativo: (4) “Se usa el subjuntivo (...) **en ciertas**<sup>27</sup> frases más o menos hechas cuya forma es la de una oración relativa explicativa (con antecedente específico) y cuyo contenido refleja la expresión de un deseo” (Borrego *et al.* 1996, pp. 134).

Es cierto que el ejemplo (3) constituye un enunciado categórico debido al uso del verbo *exigir*. Sin embargo, el ejemplo (4) especifica “en ciertas frases más o menos hechas”. Esta descripción grammatical del modo subjuntivo supone que para su correcta utilización el aprendiente debe recordar cada uno de los cientos de ejemplos, que, como estos, aparecen en la obra de Borrego, *et al.* (1996) organizados en oraciones sustantivas,

---

<sup>27</sup> La negrita es nuestra.

de relativo, adverbiales (temporales, excluyentes, causales, consecutivas, comparativas, condicionales y concesivas) etc. Como explica Llopis-García *et al.* (2012, p. 95):

“Si se emplea este procedimiento para poder operar con los modos indicativo y subjuntivo, el estudiante tendría (...) que ser capaz de realizar análisis sintácticos impecables, distinguir entre los distintos tipos de oraciones subordinadas comparativas, relativas y adverbiales. y no solo eso, porque, además, en el transcurso de la conversación, debería pensar si lo que va a decir es, por ejemplo, una subordinada completiva de complemento directo con un verbo principal que expresa aceptación, una subordinada adverbial concesiva con ‘aunque’ o bien otra cosa, lo cual parece complicado.”

En el caso de la obra de Borrego *et al.* (1996) habría que sumar, además, el aprendizaje, no solo de la regla, sino de lo que llama “Efectos de la violación” (Borrego *et al.* 1996, p. 10), los cuales a menudo derivan en “oraciones y secuencias inaceptables”, en “oraciones no recomendables” (1996, pp. 49) o en oraciones con un “cambio de significado” (1996, pp. 52).

Las teorías didácticas tradicionales que se han recogido en este apartado tienen en común que no han conseguido proponer lo que Ruiz Campillo (2007a, p. 293) denomina “una lógica” y que se ha mencionado en el Capítulo 3 de este trabajo como *valor operativo básico*. Todos aquellos acercamientos hacia una explicación del modo subjuntivo han sido tremadamente descriptivos y precisos, lo que ha producido un gran número de reglas que seguir, pero también de contraejemplos. Sin embargo, todo el trabajo previo de filólogos y lingüistas no ha sido en vano, puesto que ha permitido con el tiempo precisar la búsqueda de una genuina explicación/explícacion genuina de la distinción modal, como veremos en el siguiente apartado. Para ilustrar este acercamiento al *valor operativo básico* cognitivista, es interesante leer las palabras de Borrego *et al.* (1996, p. 8) en la introducción de la obra, ya que se aproximan en gran medida a lo que supone este valor: “Con el subjuntivo el hablante suspende todo compromiso con la verdad de la oración porque no quiere o no es necesario afirmarla (...). Creemos que ésta [sic] es la buena dirección, aunque no sea ahora el momento de proseguirla”.

## 4.5 La enseñanza cognitiva del subjuntivo

Como ya se ha mencionado en este trabajo, la GC apuesta por un *Modelo significativo* (Ruiz Campillo, 2007a, p. 302) que presenta la explicación de la oposición modal entre indicativo y subjuntivo a partir de un *valor operativo básico*. Se propone que

este se pueda aplicar a todos los usos, por concretos que sean, y que le permita al aprendiente poder emplearlo, en el nivel de la comunicación, para decidir qué modo es el más adecuado en cada caso. El valor operativo mostrará un significado que dará una oportunidad de realizar al aprendiente una conexión de forma y significado (CFS) del modo subjuntivo, lo que le permitirá poder usarlo correctamente.

A la hora de activar los conocimientos en el aprendiente para comenzar a trabajar con las nociones subjuntivas, es crucial mostrarle la universalidad lingüística del significado subjuntivo. Es decir, que, aunque este no constituya un modo en su lengua o no tenga una morfología específica, su noción es omnipresente en todos los idiomas del mundo (Ruiz Campillo, 2007a, p. 299 y 321), así como los mensajes en los que aparece.

Una vez se decide comenzar la búsqueda del verdadero significado que supone una gran distancia entre los modos indicativo y subjuntivo, Ruiz Campillo (2007a, p. 294) propone realizar un *aislamiento relativo* que consiste en contradecir el principio básico que Llopis-García *et al.* (2012, p. 99) presenta y que postula que, “a mayor contexto, menor necesidad de gramática y viceversa”. Este *aislamiento relativo* o *descontextualización relativa* (Llopis-García, *et al.* 2012, p. 99) compara dos formas (indicativo y subjuntivo) con el fin de obtener la verdadera esencia de cada uno que define su significado. En los ejemplos (5) *Yo fumo* y (6) *\*Yo fume* propuestos por Llopis-García *et al.* (2012, p. 100) se concluye que mientras en (5) existe un significado y se *declara* que el emisor fuma, no ocurre lo mismo con el ejemplo (6), en el que “el subjuntivo (...) se refiere a algo que tiene que ver con *yo* y con *fumar*, pero no dice qué, exactamente” (Llopis-García *et al.*, 2012, p. 100). En palabras de Ruiz Campillo (2007a, p. 296), el verdadero valor operativo básico aplicable para distinción del indicativo y del subjuntivo, dicta que “el indicativo representa una declaración del hecho que marca. El subjuntivo representa una no-declaración del hecho que marca.<sup>28</sup>”

Una vez se ha definido este valor operativo, la GC aplicada a ELE propone su planteamiento para el subjuntivo a partir del procesamiento del significado de la *matriz*. El ejemplo (4) *yo fume* cuenta con un significado incompleto porque no se encuentra

---

<sup>28</sup> Ruiz Campillo (2007a, p. 307) especifica que la elección del término *declarar* no es fortuita. Ante otras opciones como *afirmar*, “la *declaración* no implica necesariamente la verdad de lo que se dice”, por lo que permite aplicarse a la descripción de todas las oraciones. Es decir, “declarar o no declarar no es una cuestión de obediencia a la realidad extralingüística” (Ruiz Campillo, 2007a, p. 310)

acompañado de elementos como *No es bueno que..., Me han permitido que ..., etc.* (Llopis-García *et al.*, 2012, p. 100). En estos elementos, por *matriz* identificaríamos *No es bueno* y *Me han permitido*, de la misma forma que otros como *Es imposible..., Es mentira..., No creo..., etc.*<sup>29</sup> (Ruiz Campillo, 2007a, pp. 298- 302). La definición que Ruiz Campillo (2007a, p. 300) ofrece de *matriz* busca identificar aquello que en la oración principal predestina el modo de la oración subordinada, por lo que constituye el “elemento que introduce el verbo cuyo modo nos estamos planteando y que es responsable de su selección, sean cuales sean sus características formales”.

La presentación del valor operativo, unido directamente con el significado de la matriz, torna obsoleto el procedimiento didáctico de las listas de usos, puesto que los aprendientes pasan a tener recursos a la hora de la toma de decisiones sobre el modo sin estar condenados al error por cuestiones mnemotécnicas (Ruiz Campillo, 2007a, p. 306).

No obstante, la GC propone asegurar de alguna forma la aplicación del valor operativo por parte del aprendiente con una taxonomía de las distintas matrices y usos que involucran la selección modal. La división propuesta por Ruiz Campillo (2007a) se divide en tres contextos titulados: *Plantear un objetivo, Declarar, cuestionar y valorar una información* y, por último, *Identificar y No identificar una entidad* (Ruiz Campillo, 2007a, pp. 312-319).

El primer contexto, *Plantear un objetivo*, recoge aquellas matrices que implican que el sujeto desea, acepta, intenta o pide algo (Ruiz Campillo, 2007a, p. 313). Esta matriz contiene un significado que le hace no declarar el argumento subordinado, puesto que este únicamente se indica como la voluntad del sujeto. Así, en el ejemplo *Quiero que pongas velas aromáticas*<sup>30</sup>, únicamente se declara que se quiere algo, pero no ese algo, puesto que simplemente se proyecta como un objetivo (Ruiz Campillo, 2007a, p. 312).

---

<sup>29</sup> Nótese que en Llopis-García *et al* (2012, p. 100) se decide presentar la conjunción *que* dentro de la matriz, sin embargo, Ruiz Campillo (2007a, p. 297) decide, en este caso, mantenerla fuera e incluirla en lo que llama *X (argumento subordinado)*.

<sup>30</sup> Las oraciones que planteamos en este apartado como ejemplos para ilustrar los planteamientos de Ruiz Campillo (2007a): *Quiero que pongas velas aromáticas, Es verdad que la lámpara está junto al puente y Un jarrón que sea blanco y azul* son ejemplos que proceden de la propuesta didáctica que presentaremos en el Capítulo 5 de este trabajo.

Dentro de este contexto se encuentran matrices como *Ojalá, Quiera Dios que..., Tener ganas de que..., estar dispuesto a que..., etc.*<sup>31</sup> (Ruiz Campillo, 2007a, p. 314).

El segundo contexto se subdivide en tres subcontextos: El primero, *Declarar una información*, recoge aquellas matrices que implican que el sujeto está afirmando que algo es verdad (Ruiz Campillo, 2007a, p. 315). Una matriz de este contexto contiene un significado que le hace declarar el argumento subordinado, puesto que sería contradictorio declarar que algo es verdad sin declararlo modalmente (Ruiz Campillo, 2007a, p. 315). Así, en el ejemplo, *Es verdad que la lámpara está junto al puente*, se declara tanto el hecho de que *es verdad* como, por ende, el de que *está junto puente*. Las matrices que se adscriben a este subcontexto podrían ser: *Creo que..., No cabe duda de que..., Me imagino que..., Pienso que... Me parece que..., etc* (Ruiz Campillo, 2007a, p. 317). El segundo subcontexto, *Cuestionar una información*, recoge aquellas matrices que implican que el sujeto expresa que algo es dudoso (Ruiz Campillo, 2007a, p. 315). Una matriz, en este caso, contiene un significado que le hace no declarar el argumento subordinado, puesto que, al ser *dudoso*, declararlo sería contradictorio (Ruiz Campillo, 2007a, p. 315). Las matrices que se adscriben a este segundo subcontexto podrían ser: *No creo que..., Es imposible que..., No veo que..., etc*. El tercer subcontexto *Valorar una información*, recoge aquellas matrices que implican que el sujeto expresa su opinión sobre algo (Ruiz Campillo, 2007a, p. 316). Una matriz adscrita a este subcontexto contiene un significado que le hace declarar aquello que el sujeto piensa o sabe, pero no el argumento subordinado, puesto como explica Ruiz Campillo (2007a, p. 316) a tenor del ejemplo *Es bonito que Ana sea mi amiga*, no se podría declarar a la vez que *es bonito* y que *Ana es mi amiga*, puesto que “No es así como se hacen estas cosas (ni en español, ni en otras lenguas)” (Ruiz Campillo, 2007a, p. 3169). Las matrices que se adscriben a este tercer subcontexto podrían ser: *Odio que..., Me parece bien que..., Es estupendo que..., etc.* (Ruiz Campillo, 2007a, p. 318)<sup>32</sup>.

---

<sup>31</sup> Al contrario de lo expresado en la nota anterior, en este caso, ahora Ruiz Campillo (2007a, p. 314) opta por incluir la conjunción *que* en la matriz.

<sup>32</sup> A pesar de que Ruiz Campillo (2007a, p. 316) titula el tercer subcontexto del contexto dos como *Valorar una información*, en el esquema que el autor presenta más adelante enumera tres matrices de ejemplo bajo el título de *Comentar* (Ruiz Campillo 2007a, p. 318), por lo que se concluye que en el metalenguaje de sus explicaciones *comentar* y *valorar* serían equivalentes.

Por último, el tercer contexto planteado por Ruiz Campillo (2007a, p. 319) también se divide a su vez en dos subcontextos, los cuales resultan ser para el aprendiente los más complicados de distinguir, según el autor. Esto ocurre porque ambos comparten la misma tipología de matriz, pero permiten utilizar tanto el modo indicativo como el modo subjuntivo. El primero de los dos subcontextos, *Identificar una entidad* seguido de modo indicativo, tiene lugar en aquellos casos en los que tal es el conocimiento del sujeto acerca de la entidad, que puede declarar la información identificativa de dicha entidad. De esta forma, del ejemplo *Un jarrón que es blanco y azul* se puede extraer que el individuo conoce los colores del jarrón porque conoce en sí el jarrón y sabe de cuál está hablando en concreto. Sin embargo, el segundo de los subcontextos, *No identificar una entidad*, tiene lugar en aquellos casos en los que el sujeto/individuo, aunque conoce la entidad, no cuenta con un conocimiento sobre su información identificativa, por lo que recurre necesariamente a la no declaración, es decir, al modo subjuntivo. De esta forma, en el ejemplo *Un jarrón que sea blanco y azul*, se puede inferir que el hablante no visualiza en su mente ni conoce ningún jarrón que sea blanco y azul, puesto que no lo tiene identificado (Ruiz Campillo, 2007a, p. 320).

En resumen, Ruiz Campillo (2007a, p. 327) facilita el siguiente esquema, el cual recoge todos los contextos y subcontextos recogidos en esta explicación de la distinción modal desde la perspectiva de la GC aplicada a ELE. Este esquema se titula *Mapa operativo del modo: La ley* y puede observarse en la Figura 4.2:

MAPA OPERATIVO DEL MODO: LA LEY

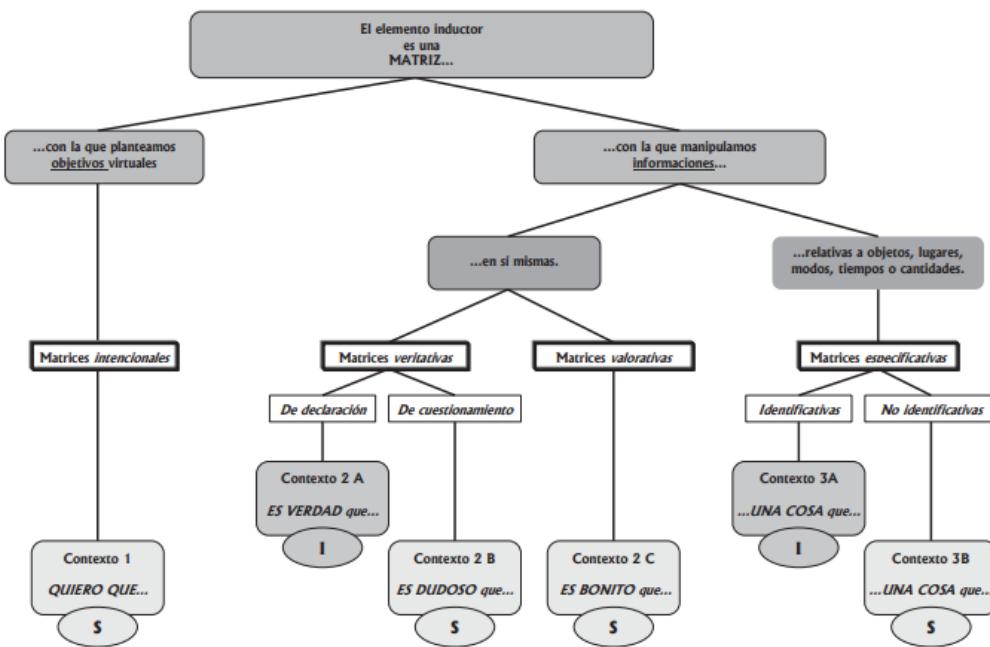


Figura 4.2 Mapa operativo del modo: La ley (Ruiz Campillo, 2007a, p. 327)

Sin duda, las diferencias de estos planteamientos con respecto a la enseñanza tradicional son notorias. Claramente, una visión que parte desde el valor operativo básico evoluciona hasta un planteamiento que, con garantías, promete una explicación clara y coherente sobre el aspecto de la lengua que intenta explicar. Con este planteamiento el aprendiente se acerca más a la figura del hablante nativo, puesto que evoluciona hacia un contexto en el que debe *razonar* para obtener el recurso adecuado, abandonando así toda actuación fundamentada en la memoria y en las interminables listas de reglas, con no pocas excepciones y condiciones de uso.

## CAPÍTULO 5: LA PROPUESTA DE ACTIVIDADES

### 5.1 Introducción

En este capítulo se expone de forma detallada el funcionamiento de la propuesta de actividades que se ha diseñado para este trabajo. Como se ha ido explicando, se presentan en un novedoso soporte como es el de la realidad virtual. Así pues, el entorno consiste en un escenario tridimensional e inmersivo que pretende, en última instancia, conseguir que el aprendiente acceda de una forma óptima a las nociones universales del subjuntivo procesando tanto su forma como su significado.

La propuesta está formada por cuatro actividades. Los contenidos de tres de ellas se adscriben al nivel B1 del *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER), en adelante MCER, y del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2007), en adelante PCIC. La otra de las tareas, la Tarea 3, se presenta para un nivel B2, dado que aborda otros tiempos verbales del modo subjuntivo, propios de ese nivel, según se detallará más adelante.

Cada explicación que se recoge en este capítulo cuenta con imágenes ilustrativas diseñadas en el editor tridimensional en línea *Tinkercad*<sup>33</sup>. Este programa gratuito data de 2011 y ha sido desarrollado por la compañía americana de software Autodesk, Inc. Estas imágenes buscan complementar la descripción de cada actividad, permitiendo al lector de este trabajo imaginarse lo más detalladamente posible el entorno en el que el aprendiente se encontrará inmerso, así como las modificaciones que el escenario sufrirá dependiendo de las decisiones que este tome y del programa.

Finalmente, se expone una serie de consideraciones imprescindibles para una posible materialización de la secuencia didáctica, que constituyen las conclusiones obtenidas a lo largo del proceso de creación de las distintas tareas.

### 5.2. Las influencias para este proyecto

Tras analizar las actividades que ofrece la *Gramática básica del estudiante de español A1-B2* (Alonso *et al.*, 2021) quedó patente la necesidad de continuar con una propuesta de actividades contextualizadas, enmarcadas en la Instrucción de

---

<sup>33</sup> Para visitar el sitio web de Tinkercad consulte <https://www.tinkercad.com/dashboard> [Fecha de consulta 15 de junio de 2022]

Procesamiento (IP). Es decir, que fueran actividades que compartieran un mismo hilo conductor, una historia con significado que las vertebrara en cuanto a contenido y que mantuviera una naturaleza temática constante para el aprendiente. En este sentido, la única propuesta que se ha encontrado en la investigación de fuentes para este trabajo se trata de *Historias y anécdotas de al-Ándalus* (Asencio y Desnoyers, [En línea])<sup>34</sup>.

Este sitio web pertenece al *Centre collégial de développement de matériel didactique, Collège de Maisonneuve*, un centro de enseñanza superior de Montreal (Canadá), y ha sido financiado parcialmente por el Ministerio de educación y de enseñanza superior de Quebec. Según su descripción, la historia de la Córdoba andalusí es el escenario que da cabida a una serie de explicaciones gramaticales y actividades sobre el subjuntivo. La explicación cognitiva del modo ha sido supervisada por José Plácido Ruiz Campillo y los módulos en los que se estructura cubren la diferenciación entre indicativo y subjuntivo, las matrices intencionales, las matrices veritativas y las matrices de comentario. Para nuestra propuesta de actividades se han seguido parte de los contenidos gramaticales de la *Gramática básica del estudiante de español A1-B2* (Alonso *et al.*, 2021), con el fin de aumentar su rentabilidad. Son los siguientes: en la Tarea 1 se trabaja la expresión de deseos y objetivos; en la Tarea 2 se trata la diferencia entre infinitivo y subjuntivo cuando el sujeto de la subordinada es distinto al de la oración principal; en la Tarea 3 se abordan las oraciones condicionales con pretérito imperfecto y/o pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo; finalmente, en la Tarea 4 la atención se centra en las matrices que introducen o piden opiniones y que cuestionan la información (Alonso *et al.* 2021).

### 5.3 La estructura de la propuesta

La secuencia que se propone en este trabajo está formada por un total de cuatro actividades de realidad virtual. Como ya se ha comentado, las Tareas 1, 2 y 4 están diseñadas para nivel B1 del MCER. La Tarea 3, en cambio, está diseñada para un nivel B2, puesto que en ella se trabajan los tiempos de pretérito imperfecto y pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo, recogidos en el nivel avanzado por el PCIC (2007). Así pues, la estructura y distribución de tareas y niveles es la siguiente, como muestra la Figura 5.1:

---

<sup>34</sup> Para visualizar la propuesta visite <http://al-andalus.ccdmd.qc.ca/page/creditos> [Fecha de consulta 15 de junio de 2022]

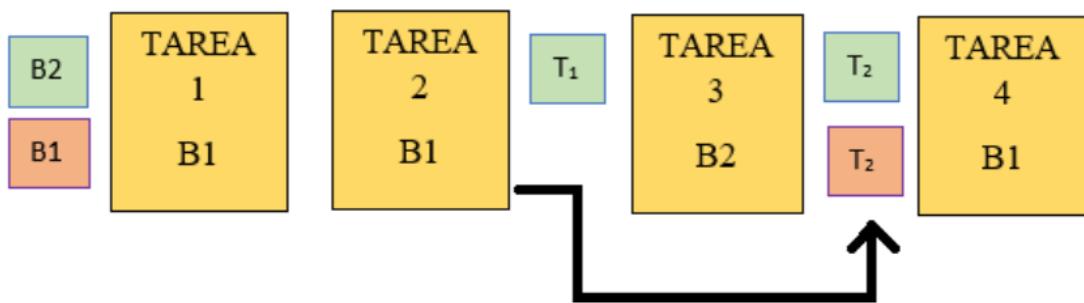


Figura 5.1. Estructura de la unidad didáctica

Los cuadros de la izquierda representan a dos aprendientes de distinto nivel (B2 y B1) y su recorrido a lo largo de las tareas, de izquierda a derecha. Los cuadros  $T_1$  y  $T_2$  representan las dos transiciones que tienen lugar entre las Tareas 2 y 3, por una parte, y entre las Tareas 3 y 4, por otra parte. Como se puede observar, el aprendiente de nivel B1 se desplaza directamente al finalizar la Tarea 2 a la Tarea 4 a través de la  $T_2$ . Esto se ha diseñado así porque la  $T_1$  introduce exclusivamente la Tarea 3 y no tendría sentido presentarle una tarea que por su nivel de dominio de la lengua no va a poder realizar.

De este modo, al finalizar la Tarea 2 el aprendiente de B1 encontrará la  $T_2$ , que lo llevará directamente a la Tarea 4, mientras que en el mismo punto el aprendiente de B2 encontrará la  $T_1$  para ser conducido a la Tarea 3.

En el apartado 5.5.2.4 se facilita más información sobre la  $T_1$  y en el 5.5.3.1 sobre la  $T_2$ .

## 5.4 El funcionamiento de las tareas

En lo que respecta a las instrucciones o enunciados que explicarán al aprendiente el funcionamiento de las actividades, la aplicación informática generará al principio de cada tarea una serie de ventanas emergentes. Estas ventanas mostrarán un enunciado escrito que será leído por una voz de forma simultánea. Cada ventana contará con una presentación de diapositivas animadas con imagen y texto que ilustrará las instrucciones. El aprendiente podrá volver atrás en cualquier momento o leer y escuchar el enunciado de nuevo.

A la hora de realizar una actividad de ELE, cambiar de soporte, en este caso, del papel de un libro a la realidad virtual, puede suponer una pérdida de apoyos para el

aprendiente en la resolución de la actividad (como recuadros de gramática, estructuras, recursos léxicos, etc.). Sin embargo, esta propuesta soluciona este problema, puesto que el aprendiente va a contar siempre, en la realización de cada tarea, con recursos visuales que le hagan seguir en contacto con la lengua escrita y que le permitan tener a su disposición un repertorio de elementos útiles para resolver la tarea. Estos mensajes escritos se visualizarán en dos ventanas: la *Ventana de referencia* y la *Ventana de uso*.

#### 5.4.1 Ventana de referencia

Para esta propuesta de actividades se propone la utilización de ventanas emergentes que muestren en todo momento los recursos gramaticales necesarios para la correcta realización de cada tarea. Estas ventanas se encontrarán fijas en el campo de visión del aprendiente y este podrá leer su contenido con un simple movimiento de ojos. En el caso de esta propuesta, por *recursos* entendemos las matrices<sup>35</sup> y demás elementos lingüísticos de los que el aprendiente necesita valerse para resolver la actividad.

Como muestra la Figura 5.2, en el caso de la Tarea 1 el aprendiente podrá visualizar continuamente las matrices: *Quiero*, *Deseo* y *Necesito*.

Quiero	Pones/pongás + objeto del inventario
Deseo + que	Hay/ haya + objeto del inventario
Necesito	Pintas/ pintes de  + objeto de la sala

Figura 5.2. Ventana de referencia

A esta ventana con matrices y contenidos de referencia para la actuación del aprendiente la llamaremos *Ventana de referencia* y se encontrará siempre en la parte superior del campo de visión del aprendiente. Cuando el aprendiente visualice la indicación *REF*, deberá utilizar en su lugar una de las matrices de la *Ventana de referencia*. Esto es, si por ejemplo en la primera actividad el aprendiente se encuentra la oración *REF que hay/ haya velas aromáticas* deberá verbalizar *Quiero que o Deseo que o Necesito que haya velas aromáticas*. Además, para aumentar la creatividad e

<sup>35</sup> Por *matriz* entendemos lo que José Plácido Ruiz Campillo (2007, p. 300) define como “el elemento que introduce el verbo cuyo modo nos estamos planteando y que es responsable de su selección, sean cuales sean sus características formales”.

implicación del aprendiente, siempre que las oraciones incluyan la imagen del pincel “” el aprendiente podrá verbalizar un color para personalizar aquello con lo que esté interactuando. Por último, el aprendiente deberá prestar atención cuando lea la indicación de *objeto de referencia* u *objeto de la sala* en la *Ventana de referencia*. En esta circunstancia, el aprendiente deberá usar en esa posición de la oración un objeto del inventario o de la sala, al igual que sucedía con la indicación de REF. Es decir, si el aprendiente visualiza la oración REF *que hay/haya + objeto del inventario*, en el caso de la Tarea 1, podrá elegir reemplazar *objeto del inventario* por alguno de los elementos que este le muestre.

El inventario de estos objetos será un elemento principal en las Tareas 1, 2 y 3. Este inventario ayudará al aprendiente en la resolución de las tareas y su contenido variará de una a otra. En la descripción de las tareas que contienen este elemento, que abordaremos en los apartados 5.5.1, 5.5.2 y 5.5.3 del presente capítulo, se reserva un espacio para ampliar información sobre el mismo. A pesar de tratarse de una experiencia inmersiva en la que el aprendiente deba usar la voz para producir los enunciados correctos e interactuar con el entorno generado en el programa, siempre tendrá contacto con la lengua escrita.

#### **5.4.2 Ventana de uso**

Por otro lado, la aplicación estará provista de un software de reconocimiento automático del habla (RAH)<sup>36</sup> programado para transcribir todas las producciones verbales que tengan lugar y detectar los enunciados agramaticales que cometa el aprendiente, los cuales señalará en color rojo. De esta forma, todo el lenguaje oral que tenga lugar en la aplicación aparecerá de forma escrita y simultánea en una ventana emergente que se generará en la parte inferior campo de visión del aprendiente. Esta

---

<sup>36</sup> El reconocimiento automático del habla es una de las tareas desarrolladas en la rama del Procesamiento del lenguaje natural (PLN) dentro del campo de la Lingüística computacional. Como define la compañía de investigación y desarrollo especializada en la tecnología del discurso y del lenguaje Vocapia (Vocapia, 2022): “Es el proceso por el cual un ordenador convierte una señal de discurso en una secuencia de palabras. También se le conoce como conversión de discurso a texto” del original “Automatic Speech Recognition (ASR) Process by which a computer convert a speech signal into a sequence of words. Also called Speech-to-Text Conversion.” Para conocer más visite <https://www.vocapia.com/glossary.html>

ventana, a partir de ahora recibirá el nombre de *Ventana de uso*. En la Figura 5.3 puede comprobarse un ejemplo del funcionamiento de esta ventana:

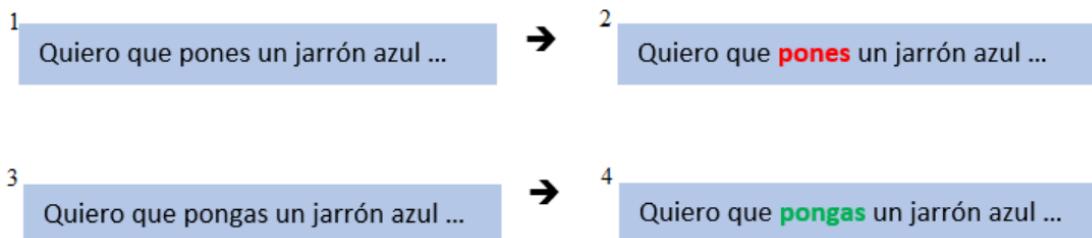


Figura 5.3. Ventana de uso

Con un simple uso del color rojo para representar los errores en las producciones del aprendiente este podrá tanto observar el error como reparar en su naturaleza. Para subsanarlo, bastará con iniciar de nuevo la oración. Si el aprendiente no yerra en el mismo lugar, la palabra aparecerá en color verde. La Figura 5.3 muestra el proceso de comisión y subsanación del error<sup>37</sup>.

Además, el hecho de que los enunciados producidos dentro de la simulación sean transcritos resta carga cognitiva al procesamiento de la lengua y su significado por parte del aprendiente, que no necesita recuperar información a partir de su comprensión oral para resolver la tarea.

## 5.5 Propuesta de tareas

En este apartado realizaremos una descripción detallada de las cuatro actividades que conforman nuestra unidad didáctica.

### 5.5.1 Tarea 1 – *Organizando la fiesta*

Cuando el aprendiente entra en la simulación escoge su nivel idiomático, B1 o B2, según el MCER y el rol que va a tener (rey o reina). Este personaje que escoja en un primer momento será el que lo represente a lo largo de toda la simulación. Una vez ha

<sup>37</sup> En 1, el aprendiente verbaliza *Quiero que \*pones un jarrón azul* y el programa lo transcribe. En 2, el programa detecta un error en la forma del verbo *poner* y lo resalta de color rojo. En 3, una vez el aprendiente ha detectado el error, vuelve a verbalizar la oración escogiendo el modo subjuntivo y la aplicación lo transcribe. En 4, la aplicación finalmente comprueba que el error ha sido enmendado.

seleccionado su avatar<sup>38</sup>, se mostrará una pequeña introducción en la que el aprendiente, de momento sin participar, se encuentra una lámpara mágica. De esta lámpara sale un genio de color azul rodeado de estrellas amarillas que afirma que le concederá todos sus deseos. De este modo, el genio propone al aprendiente organizar una fiesta y decorar el gran salón del palacio mediante deseos.

En esta situación, el aprendiente va a trabajar el subjuntivo con los llamados *verbos de deseo*: *quiero, deseo y necesito* (Alonso *et al.* 2021). Así pues, dentro de un gran salón, al principio vacío, el aprendiente lo irá llenando de objetos y personajes a su gusto. Estas matrices estarán visibles para él en todo momento en la *Ventana de referencia*. La Tarea 1 es un ejemplo de actividad de *output* estructurado (OE), puesto que el aprendiente debe procesar las dos alternativas que se le presentan y escoger la más adecuada para poder visualizar el verdadero significado en una modificación de su contexto (contexto estructurado).

En sus manos virtuales, el aprendiente tendrá una libreta abierta que llamaremos en esta tarea el *Inventario de palacio*. El *Inventario de palacio* será una representación tridimensional de un cuaderno en el que aparezcan dibujados una serie de elementos decorativos, alimentos y personajes. Su utilización será vital para resolver la tarea. Todos los objetos que aparezcan en este cuaderno habrán sido previamente diseñados en tres dimensiones para su colocación en la sala cuando el aprendiente lo requiera. Dentro del inventario habrá tres categorías de elementos: *En las mesas, Entretenimiento y Decoración*.

Cada una de estas tres categorías contendrá un repertorio visual y escrito de elementos limitados. En el caso de *En las mesas* el aprendiente podrá elegir el color de los manteles, el tipo de bandejas y el contenido de estas, los cubiertos, la vajilla, la comida y la bebida que se colocará en ellas. En la categoría *Entretenimiento*, el aprendiente podrá elegir un conjunto de personas que amenicen el banquete de entre malabaristas, payasos, acróbatas, magos y bandas de música. Por último, en la categoría *Decoración*, el aprendiente deberá pedir al genio que ponga o que haya guirnaldas, jarrones, globos, cuadros, velas y esculturas por toda la sala.

---

<sup>38</sup> Según la Real Academia Española: *Representación gráfica de la identidad virtual de un usuario en entornos digitales*. (RAE, 2021)

El inventario no es el único elemento sobre el que el aprendiente toma decisiones. La sala también podrá ser modificada y el aprendiente tendrá la posibilidad en todo momento de cambiar el color de las paredes o de las mesas del gran salón.

Además de trabajar los verbos de deseo, esta primera tarea mostrará al aprendiente uno de los significados (y consecuencias) más relevantes del subjuntivo. Supongamos que el aprendiente explora en su inventario la categoría *Decoración*. Dentro de la categoría aparecerán distintos elementos decorativos. Estos son limitados y al lado de cada uno se mostrará un  $\times N$ , siendo N el número exacto de unidades (visibles en una miniatura del inventario) que el aprendiente podrá colocar en la sala.

Así, si en el inventario figura una sola unidad de un jarrón, por ejemplo, un *Jarrón que es blanco y azul* (marcado con la especificación “x1”) y el aprendiente decide colocarlo en una mesa, cuando lleve a cabo esta acción aparecerá encima de la mesa el mismo jarrón que puede ver en la miniatura de su inventario. Sin embargo, si quiere colocar jarrones adicionales tendrá que optar por pedir otros *Jarrones que sean blancos y azules*, apareciendo ejemplares nuevos, de formas y tamaños distintos al jarrón original del inventario y que únicamente cumplen la condición de tener los mismos colores que el primero. Si el aprendiente utilizara el modo indicativo para solicitar estos objetos adicionales, la aplicación generaría una ventana emergente bajo una supuesta autoría del genio en la que se explicaría que no se utiliza el modo indicativo para hablar de productos ideales que todavía no se puede identificar (Ruiz Campillo, 2007a, p. 321).

En la Figura 5.4 se muestra una representación de cómo sería el entorno en el que se desarrollaría esta primera tarea. En rojo aparece la aprendiente, con el inventario en sus manos, frente al genio. Al fondo se observan cuatro mesas de colores en el salón todavía sin decorar.

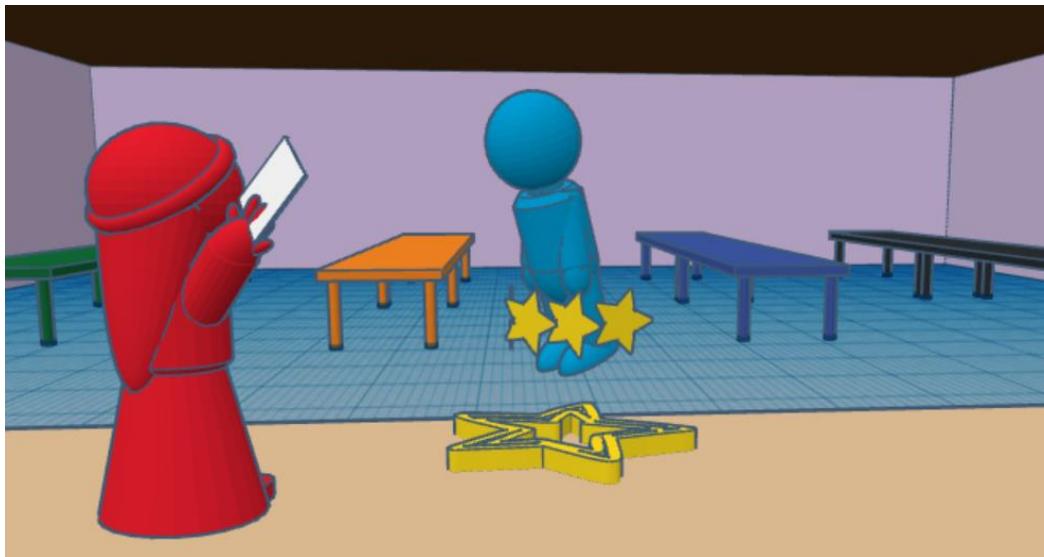


Figura 5.4. Sala de desarrollo de la Tarea 1

### **5.5.2 Tarea 2 – Yo o lo demás**

Una de las principales cuestiones que se tratan en la enseñanza-aprendizaje del subjuntivo es su aparición en las oraciones subordinadas con sujeto diferente al de la oración principal. En esta segunda tarea el aprendiente, guiado por el genio, se trasladará por el castillo hasta una sala específica. Allí habrá tres elementos con los que interactuar: un espejo de cuerpo entero en el que se reflejará la apariencia de rey o reina medieval del aprendiente, una maqueta que reproduce el castillo en el que vive y una gran ventana desde la que verá sus dominios. La Tarea 2, de nuevo, constituye una actividad de OE, puesto que el aprendiente debe procesar las dos alternativas que se le presentan y escoger la más adecuada para poder visualizar el verdadero significado en una modificación de su contexto y su personaje (contexto estructurado).

A continuación, en la Figura 5.5 se muestra una representación de la sala en la que se desarrolla la Tarea 2 de la propuesta. En ella podemos ver las tres posiciones en las que participa la aprendiente. En primer plano observamos la maqueta del castillo, al fondo el espejo de cuerpo entero y a la izquierda el gran ventanal.

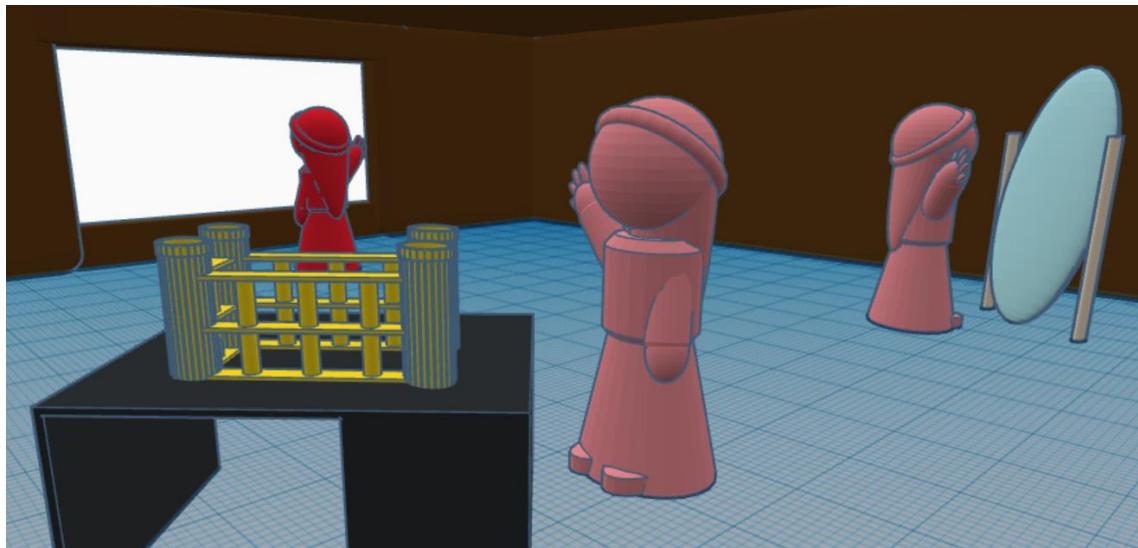


Figura 5.5. Sala de desarrollo de la Tarea 2

Esta vez todas las posibilidades de interacción estarán organizadas en un *Inventario de posibilidades* que tendrá el aprendiente en sus manos virtuales. Este inventario estará dividido en tres secciones, según los tres elementos mencionados: *Espejo*, *Castillo* y *Ventana*. La apariencia del inventario será, a excepción de su contenido, idéntica que la del inventario de la Tarea 1. Así pues, conforme el aprendiente se desplace hasta cualquiera de esos tres puntos de la sala, su inventario cambiará de sección para mostrar las posibilidades a las que el aprendiente tendrá la oportunidad recurrir en cada caso.

Como explicaremos en líneas posteriores, estos tres elementos serán de gran utilidad para representar el contraste entre las oraciones de infinitivo y las subordinadas con subjuntivo con cambio de sujeto, del tipo *Quiero ser más alto* y *Quiero que haga sol*.

Cada una de estas tres secciones ofrecerá en el inventario un número determinado de categorías, las cuales a su vez contendrán una serie de subcategorías. Esta será la forma en la que se organizarán las distintas modificaciones e interacciones que el aprendiente podrá realizar durante esta segunda tarea. Dentro de cada subapartado (5.5.2.1, 5.5.2.2. y 5.5.2.3) se muestran las opciones de interacción que el aprendiente visualizará en su inventario.

#### **5.5.2.1 El espejo**

En esta sección, el aprendiente podrá modificar su apariencia física colocándose delante del espejo y utilizando matrices como: *quiero*, *deseo*, *pretendo*, *prefiero* *necesito*

*y tengo ganas de*, siempre seguidas de infinitivo. Estas matrices estarán continuamente visibles en la *Ventana de referencia*. El aprendiente podrá cambiar su propia altura, su pelo, su barba, su ropa, el color de esta, su calzado, así como ponerse y quitarse accesorios, ser invisible o incluso poder flotar.

Cuando el aprendiente se sitúe enfrente del espejo de cuerpo entero, el inventario mostrará las categorías en las que puede efectuar modificaciones: *Rasgos físicos, Indumentaria, Complementos y Superpoderes*.

La categoría *Rasgos físicos* se dividirá en las subcategorías *Altura, Pelo, Vello facial y Color de ojos*. La subcategoría de altura mostrará las oraciones: *REF que sea/ ser más alto* Y *REF que sea/ ser más bajo*. La subcategoría *pelo* mostrará las oraciones: *REF que tenga/ tener el pelo largo* y *REF que tenga/ tener el pelo corto*. La subcategoría *vello facial* mostrará las oraciones: *REF que tenga/ tener bigote* y *REF que tenga/ tener barba*. Por último, la subcategoría *color de ojos* mostrará las oraciones: *REF que tenga/ tener los ojos marrones*, *REF que tenga/ tener los ojos azules* y *REF que tenga/ tener los ojos verdes*.

La categoría *Indumentaria* se dividirá en las subcategorías *Conjuntos, parte superior, parte inferior y calzado*. La subcategoría de *conjuntos* mostrará las oraciones: *REF que vista/ vestir un traje de fiesta*, *REF que vista/ vestir un pijama* y *REF que vista/ vestir un vestido de color ↗*. La subcategoría *parte superior* mostrará las oraciones: *REF que vista/ vestir una camisa ↗*, *REF que vista/ vestir una chaqueta ↗* y *REF que vista/ vestir un jersey ↗*. La subcategoría *parte inferior* mostrará las oraciones: *REF que vista/ vestir un pantalón corto ↗*, *REF que vista/ vestir una falda corta ↗*, *REF que vista/ vestir un pantalón largo ↗* y *REF que vista/ vestir una falda larga ↗*. Por último, la subcategoría de *calzado* mostrará las oraciones: *REF que lleve/ llevar unos zapatos de tacón ↗*, *REF que lleve/ llevar unos zapatos de plataforma ↗*, *REF que lleve/ llevar unos zapatos ↗* y *REF que lleve/ llevar unas zapatillas ↗*.

La categoría *Complementos* se dividirá en las subcategorías *Cabeza y Bolsos*. La subcategoría *cabeza* mostrará las oraciones *REF que lleve/ llevar unas gafas ↗*, *REF que lleve/ llevar unas gafas de sol ↗* y *REF que lleve/ llevar un/unos pendiente/s ↗*. La subcategoría *bolsos* mostrará las oraciones *REF que lleve/ llevar un bolso ↗*.

La categoría *Superpoderes* no contará con subcategorías, sino que mostrará directamente las oraciones: REF *que pueda/ poder flotar* y REF *que sea/ ser invisible*. En esta última, dado que la invisibilidad impediría la visualización del reflejo en el espejo con los cambios previos que ha realizado, no se propone una desaparición total de la imagen del aprendiente, sino una atenuación de los colores de su piel e indumentaria que permita ver a través de estos.

Una vez el aprendiente elija la categoría leyéndola en voz alta, un nuevo conjunto de ventanas desplegables aparecerá. En estas ventanas aparecerán las oraciones que el aprendiente deberá verbalizar correctamente para observar el cambio en su reflejo.

A continuación, en la Figura 5.6, se muestra una representación en la que el aprendiente opta por verbalizar la oración *REF tener el pelo largo*, la cual aparece después de seleccionar la categoría *Rasgos físicos* y la subcategoría *pelo*. Si en este punto el aprendiente, por el contrario, hubiera seleccionado erróneamente la opción *que tenga*, el programa habría coloreado de rojo la secuencia errónea del cuadro leído, haciendo ver que se ha equivocado. Si la verbalización es correcta, la opción se marcará en color verde y el aprendiente procederá a ver en su reflejo la modificación que ha solicitado.



Figura 5.6. Rasgos físicos y subcategoría pelo

### 5.5.2.2 *El castillo*

Como se ha mostrado anteriormente en la Figura 8, que reproduce la sala de la Tarea 2, al otro lado de la sala se mostrará un escritorio de madera sobre el que se encuentra una maqueta del castillo que, como rey o reina, posee el aprendiente. Este castillo cuenta con cuatro torres y cuatro muros y un foso que lo rodea en su totalidad a modo de defensa. De esta manera, cuando el aprendiente se acerque a este punto de la sala virtual, su inventario le mostrará un total de 5 categorías. Estas categorías, de la

misma forma que en el espejo le permitían interactuar con su físico, ahora le permitirán modificar la estructura arquitectónica del castillo.

Dado que en este punto seguimos encontrándonos dentro de la Tarea 2 de la propuesta, aunque las categorías del inventario referido al castillo varían (como es obvio) no lo hará la *Ventana de referencia*, que seguirá mostrando las mismas matrices: *quiero, deseo, pretendo, prefiero, tengo ganas de, necesito, etc.* La única diferencia con respecto a la sección del espejo radica en que en esta situación el uso del subjuntivo es obligatorio, puesto que el sujeto de la oración principal, *yo*, diferirá con el de la subordinada: *el muro, las torres o el foso*.

La categoría *Muros* se dividirá en las subcategorías *Tamaño* y *Seguridad*. La subcategoría *Tamaño* mostrará las oraciones REF que los muros son/sean más altos/más bajos y REF que los muros son/sean más gruesos/más finos. La subcategoría *Seguridad* mostrará las oraciones REF que el castillo es/sea de diamante, REF que el castillo es/sea de papel, REF que el castillo es/sea de piedra y REF que el castillo no tiene/tenga muros. Conforme el aprendiente vaya verbalizando correctamente estas oraciones, la maqueta del castillo irá modificándose. Un ejemplo de opción escogida por el aprendiente en esta sección se muestra en la Figura 5.7.

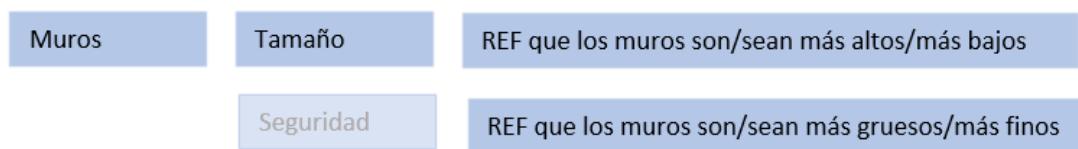


Figura 5.7. Categoría Muros y subcategoría Tamaño

#### 5.5.2.3 *La ventana*

Al colocarse delante del gran ventanal de la sala que se muestra en la Figura 5.8, el aprendiente observará un paisaje interactivo y organizado en los siguientes módulos: *Puente y río, cultivos, ejército, plaza con mercado y meteorología*.

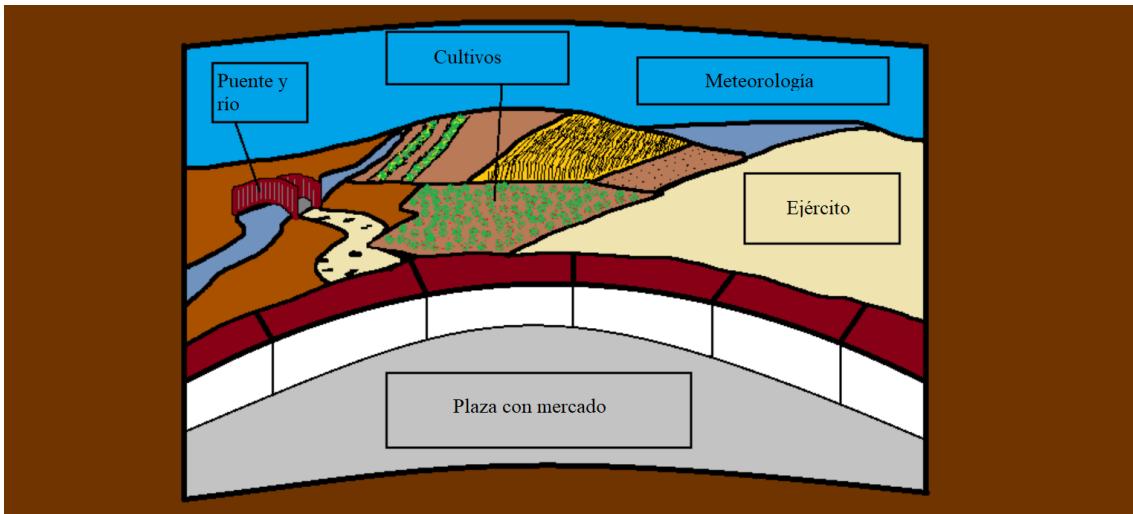


Figura 5.8. Organización de los módulos desde la ventana

Debido a las limitaciones de diseño digital del presente trabajo, cabría imaginarse numerosos *personajes no jugadores*, en adelante PNJ (por su traducción del inglés *Non Player Character*)<sup>39</sup>, repartidos por el paisaje virtual. Los PNJ son representaciones humanoides, en este caso, creadas por el propio programa y que tienen la función de dar realismo e independencia a la aplicación. Deberían aparecer a escala, interactuando con el entorno en el que estuvieran. Esto es, en el módulo de *Plaza con mercado*, los PNJ aparecerían acercándose a los puestos, simulando conversaciones entre ellos, cargando productos de la compra e interactuando con los mercaderes. Por otro lado, los PNJ de los módulos *Ejército* y *Cultivos* aparecerían portando escudos y espadas y azadas y arados, respectivamente.

Así pues, si el aprendiente dirige la vista a su inventario mientras se coloca frente a la ventana, observará que en este listado aparecen cinco categorías que comparten nombre con los otros módulos de esta parte de la actividad (*Puente y río*, *cultivos*, *ejército*, *plaza con mercado* y *meteorología*). En todo momento, la *Ventana de referencia* seguirá mostrando las mismas matrices del ejercicio que mostraba en el espejo y el castillo.

La categoría *Meteorología* mostrará las subcategorías *Ahora llueve/llueva, ahora hace/haga sol, ahora hay/haya tormenta*. Para manipular estas oraciones, primeramente,

<sup>39</sup> Como se explica en el diccionario en línea de términos sobre videojuegos y cultura gamer GamerDic, un PNJ es el acrónimo del término Personaje No Jugador y se trata de un “Personaje controlado por la máquina con el que es posible interactuar para conversar, intercambiar objetos, realizar misiones, etc.” (GamerDic, 2013)

deberá mirar el cielo que por defecto muestre la aplicación al comienzo de la tarea. Así, si está lloviendo, deberá verbalizar *Ahora llueve* para poder cambiar posteriormente la meteorología. Si verbalizara erróneamente cualquiera de las otras subcategorías, la aplicación generaría una ventana emergente bajo una supuesta autoría del genio en la que se explicaría al aprendiente que en ese momento la meteorología no es tal y como la ha expresado. Una vez verbalice la subcategoría con el modo correcto, que siempre será el indicativo, se mostrarán las siguientes oraciones: *Ahora llueve, pero REF que hace/haga sol* y *Ahora llueve, pero REF que hay/haya tormenta*<sup>40</sup>. Si el aprendiente verbaliza las oraciones escogiendo una matriz de la *Ventana de referencia* y acierta en el modo verbal, el clima cambiará a la opción que haya elegido. Para ilustrar este proceso de categorías y subcategorías se presenta la Figura 5.9:

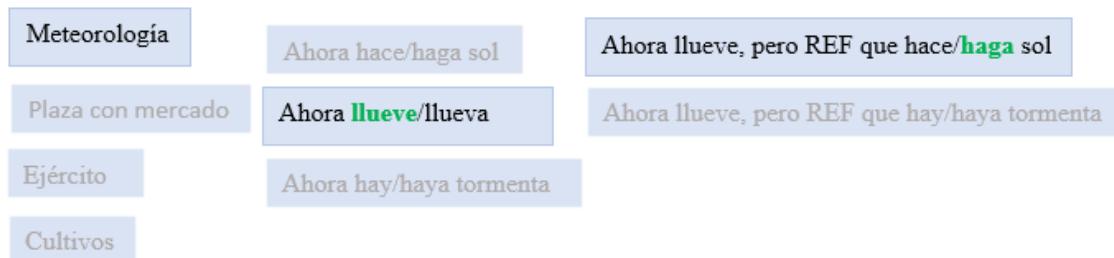


Figura 5.9. Categorías, subcategorías y oraciones de la ventana

Por supuesto, estos cambios alterarán la actuación de los PNJ, que ante una tormenta o una intensa lluvia se dispondrán a abandonar el mercado o los cultivos y a guarecerse en las tiendas en el caso de los soldados.

Además de practicar el subjuntivo alterando la meteorología, el aprendiente también podrá modificar el río que rodea el pueblo y el puente que lo cruza. Las categorías *Puente* y *río* se dividirán en las subcategorías *Tamaño* y *Materia*. Así pues, la subcategoría *Tamaño* mostrará las oraciones: *El puente es/sea pequeño* y *el río es/sea*

<sup>40</sup> Si el aprendiente observara que en la aplicación hace sol y verbalizara *Ahora hace sol*, las oraciones que se mostrarían serían *Ahora hace sol, pero REF que llueve/llueva* y *Ahora hace sol, pero REF que hay/haya tormenta*. De igual forma, si el aprendiente observara que en la aplicación hay tormenta y verbalizara *Ahora hay tormenta*, las oraciones que se mostrarían serían *Ahora hay tormenta, pero REF que hace/haga sol* y *Ahora hay tormenta, pero REF que llueve/llueva*. Si no quisiera en ese momento cambiar la meteorología, debería verbalizar otra categoría para volver a visualizar las categorías generales.

*pequeño*. Si el aprendiente selecciona el modo correcto verbalizando cualquiera de estas dos oraciones, se mostrarán, igual que en el caso del sector *Meteorología*, las oraciones *El puente es pequeño, pero REF ser/ que sea grande y el río es pequeño, pero REF ser/que sea grande*. Por otro lado, la subcategoría *materia* mostrará las oraciones: *El puente es/ sea de madera y el río lleve/lleva agua*. De nuevo, si el aprendiente selecciona el modo correcto verbalizando cualquiera de estas dos oraciones, se mostrarán: *El puente es de madera, pero REF ser/ que sea de oro, el puente es de madera marrón, pero REF ser/ que sea ↗, el río lleva agua, pero REF que lleve/ lleva chocolate y el río lleva agua cristalina, pero REF que lleve/ lleva agua ↗*. Evidentemente, el aprendiente, para modificar el color correctamente cuando elija oraciones con icono del pincel “↗” deberá prestar atención a la concordancia de género entre adjetivo y sustantivo cuando sea necesario. Es por esto por lo que un enunciado verbalizado como *el río lleva agua transparente, pero REF que lleve/ lleva agua \*amarillo* se mostrará con el adjetivo marcado en color rojo en la *Ventana de uso*, haciendo ver al aprendiente que ha cometido un error.

La categoría *Cultivos* se dividirá en dos subcategorías: *Frutos* y *Agricultores*. La subcategoría *Frutos* mostrará las oraciones: *REF que los campos dan/den más/menos fruto*, *REF que los campos dan/den fresas*, y *REF que los campos dan/den moras*. Con estas tres oraciones, el aprendiente podrá observar cómo aumenta, o no, la densidad de frutos y cómo estos cambian de color rojo a morado, o viceversa, en el campo. Por otro lado, la subcategoría *Agricultores* mostrará las oraciones: *REF que los agricultores recogen/recojan el trigo*, *REF que los agricultores rieguen/riegan* y *REF que los agricultores siembran/siembren*. Si el aprendiente selecciona el modo correcto verbalizando cualquiera de estas tres oraciones observará desde la ventana cómo los PNJ se disponen a hacer lo que ha pedido. No obstante, para añadir una variable más a la actividad, si el aprendiente mandara a los agricultores regar los cultivos mientras está lloviendo, la aplicación generaría una ventana emergente bajo una supuesta autoría del genio en la que se explicaría al aprendiente que en ese momento no tiene sentido realizar dicha acción<sup>41</sup>.

---

<sup>41</sup> Estas ventanas emergentes con mensajes del genio a las que venimos refiriéndonos en este capítulo, que aparecen cuando el aprendiente emite un enunciado o un mandato supuestamente paradójico, son también una forma de suministrarte input mediante el cual puedes procesar la oposición indicativo-subjuntivo en

Dispuesto a dirigir a sus tropas, el aprendiente podrá interactuar con el ejército, que aguarda en su zona de entrenamiento a la derecha del paisaje. La categoría *Ejército* se dividirá en dos subcategorías: *Entrenamiento* y *Misiones*. La subcategoría *Entrenamiento* mostrará las siguientes oraciones: *Los soldados descansen/descansan, pero REF que los soldados entrenan/entrenen* y *Los soldados entrenan/entrenen, pero REF que los soldados descansen/descansan*. Además de elegir el modo correcto, el aprendiente deberá observar qué están haciendo los soldados (entrenar o descansar) para mandarles hacer lo contrario. Si estos están descansando y el aprendiente verbalizara correctamente la oración *los soldados entrenan, pero REF que los soldados descansen*, por muy gramatical que sea su producción, la aplicación generaría una ventana emergente bajo una supuesta autoría del genio en la que se explicaría al aprendiente que los soldados ya están realizando lo que les pide (en este caso, que los soldados ya están descansando). En cambio, la subcategoría *Misiones* mostrará las oraciones: *REF que los soldados vigilan/vigilen el mercado*, *REF que los soldados vigilan/vigilen los cultivos* y *REF que los soldados construyen/construyan otro puente que es/sea ↗*. El programa estará preparado para que con relativa frecuencia aparezcan animales salvajes en los cultivos, ladrones en el mercado y enemigos saboteadores destruyendo el puente. Será la misión del aprendiente prestar atención en el paisaje y verbalizar la misión escogiendo el modo verbal adecuado para que su ejército se desplace regularmente por los tres módulos (*Plaza con mercado, Puente y río y Cultivos*) y ponga orden.

Además, si el aprendiente se equivocara en la misión de construcción de un nuevo puente y verbalizara (...) *otro puente que \*es ↗*, la aplicación generaría una ventana emergente bajo una supuesta autoría del genio en la que se explicaría al aprendiente que no se utiliza el modo indicativo para hablar de productos ideales que todavía no se puede identificar (Ruiz Campillo, 2007a, p. 321).

Finalmente, la categoría del módulo *Plaza con mercado* contará con una única subcategoría llamada *Puestos*. La subcategoría *Puestos* hará referencia a los seis puestos de venta que tiene la plaza en total, numerados de izquierda a derecha. Cada puesto venderá un producto: pescado, verduras, fruta, joyas, ropa y alfombras. El aprendiente deberá fijarse en esto para alterar, según su voluntad, los productos que cada puesto

---

términos de declaración-no declaración (Ruiz Campillo, 2007). En este caso, por ejemplo, el mensaje del genio podría ser: *Quieres que los agricultores rieguen, pero ellos no riegan cuando está lloviendo.*

vende. Además, tendrá que especificar el número de puesto con el que va a interactuar, por lo que deberá verbalizarlo en su forma cardinal después de decir *El puesto*. La subcategoría mostrará las oraciones: *El puesto N.<sup>o</sup> ofrece/ofrezca \_\_\_\_\_, pero REF vende/que venda \_\_\_\_\_*. Así, si el puesto número uno ofrece pescado, pero el aprendiente quiere que venda fruta, deberá verbalizar la oración *El puesto número uno ofrece pescado, pero prefiero que venda fruta*. Acto seguido, la mercancía de este puesto cambiará. Si el aprendiente verbaliza una oración gramatical, pero ordena a un puesto vender el producto que ya está vendiendo, la aplicación generaría una ventana emergente bajo una supuesta autoría del genio en la que se explicaría al aprendiente que el puesto ya está comercializando ese artículo.

Los PNJ estarán programados para amontonarse delante de uno de los puestos, mostrando su voluntad de comprar un producto determinado. Esto irá cambiando, por lo que puede que en un principio esos clientes virtuales demanden mucha verdura y a continuación, se agolpen ante el puesto de alfombras. De esta forma, el aprendiente deberá operar con el género de los puestos, observando la localización de la masa de clientes, para satisfacer la demanda de todos los compradores.

A continuación, en la ilustración 7 se muestra una representación de la sala en la que se desarrolla la Tarea 2 de la propuesta. En ella podemos ver las tres posiciones en las que participa la aprendiente. En primer plano observamos la maqueta del castillo, al fondo el espejo de cuerpo entero y a la izquierda el gran ventanal.

#### **5.5.2.4 Primera transición ( $T_1$ )**

Como se ha explicado en el apartado 5.3 de este capítulo, con el fin de concluir una actividad para dar comienzo a la siguiente, el hilo conductor de las tareas contará con tres transiciones (vid. Figura 5.1). Estas transiciones serán escenas en las que seguirá participando el aprendiente, pero en ellas no se le pedirá que resuelva ningún ítem, sino que únicamente deberá leer un texto informativo sobre una nueva situación ficticia, que supondrá un nuevo reto. De igual forma que las consignas de los ejercicios de un manual de ELE a menudo plantean un contexto, en este programa informático las transiciones ayudarán a mantener al aprendiente involucrado y pendiente de la historia.

La primera de estas dos transiciones tiene lugar en este punto de la secuencia didáctica, al finalizar la Tarea 2 y antes de comenzar la Tarea 3 en el caso de los

aprendientes de nivel B2 y al finalizar la Tarea 2 y antes de comenzar la Tarea 4 en el caso de los aprendientes de nivel B1<sup>42</sup>. Así pues, una vez el aprendiente haya superado un tiempo concreto en la Tarea 2, o bien se haya llevado a cabo un número determinado de interacciones dentro de esta tarea (dependiendo de la programación de la actividad), tendrá lugar un breve apagón en la sala virtual donde se ha desarrollado la Tarea 2 (vid. Figura 5.5). Una vez la iluminación previa se recupera, el aprendiente encontrará en el espejo en el que utilizaba las oraciones con infinitivo una nota escrita en un papel.

En el caso de ser un aprendiente de nivel B2<sup>43</sup>, la nota será la siguiente:

*Saludos, majestad:*

*Soy el mejor ladrón de todo el reino. El otro día, mientras estaba encerrado en una de las celdas del castillo, oí que había encontrado una lámpara mágica capaz de concederle deseos. No podía creerlo. Sentí que tenía que arrebatarla. Así que, con ayuda de otro preso que, de momento, sigue encerrado, me escapé. Acabo de robar su lámpara y ahora el genio me obedece a mí.*

*Que tenga un terrible día.*

*Gunda*

Una vez el aprendiente lea esta nota, un guardia entrará en la sala y pedirá al aprendiente que lo acompañe hasta las mazmorras del castillo. Allí interrogarán a los reclusos para saber si conocen al ladrón o si le han ayudado a perpetrar el robo de la lámpara mágica. Ese interrogatorio constituirá la Tarea 3.

### **5.5.3 Tarea 3 – Analizando a los presos**

Como ya se ha mencionado (vid. Figura 5.1, apartado 5.3), la Tarea 3 pertenece al itinerario de tareas de nivel B2 y en ella se busca la conexión de forma y significado (CFS), por parte del aprendiente con los tiempos de pretérito imperfecto y pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo.

---

<sup>42</sup> Recuérdese que la Tarea 3 se corresponde con un nivel B2 y que por esta razón los aprendientes de nivel B1 la omitirán, pasando directamente de la Tarea 2 a la Tarea 4, tal y como hemos explicado en el apartado 5.3 de este capítulo.

<sup>43</sup> Explicaremos la transición que correspondería a un aprendiente de nivel B1 en el apartado 5.5.3.1 de este capítulo.

Una vez el aprendiente entra acompañado de un guardia en las mazmorras, aparecerá en sus manos un *Inventario de interrogación*. La apariencia del inventario será, a excepción de su contenido, igual que la del inventario de la Tarea 1 y de la Tarea 2. Dividido en dos páginas, la página de la izquierda mostrará la pregunta *¿Conoce?* junto a las opciones *Sí* y *No*. Únicamente si la respuesta del aprendiente es *Sí*, aparecerá en la página de la derecha la pregunta *¿Ayudó?* acompañada de las opciones *Sí* y *No*. Esto se muestra gráficamente en la Figura 5.10:



Figura 5.10. Inventario de interrogación

Para esta actividad, el aprendiente no necesita verbalizar nada, ya que se trata de una actividad de input estructurado, IE, por lo que la *Ventana de referencia* estará oculta. En una tarea de interpretación de input estructurado, el aprendiente simplemente debe prestar atención y procesar el verdadero significado de los mensajes de los presos con el fin de responder adecuadamente en el *Inventario de interrogación*. Si el aprendiente se cometiera un error, la aplicación generaría una ventana emergente bajo una supuesta autoría del guardia en la que se explicaría que a él no le ha parecido oír eso durante el interrogatorio. El inventario, entonces, volvería a su estado previo a la respuesta y el aprendiente podría marcar la otra opción.

El desarrollo de la actividad es más sencillo que el de las Tareas 1 y 2. En las mazmorras y frente a una fila de celdas, el guardia pide a cada uno de los presos que digan cuánto sepan sobre Gunda y el robo de la lámpara mágica, con el siguiente mensaje: *Gunda ha robado la lámpara ¡Dime todo lo que sepas!*

La disposición de la escena la podemos observar en la Figura 5.11: Se muestra al aprendiente con el inventario en su mano izquierda, al guardia (figura de color verde) delante ligeramente a su derecha y justo detrás de este al preso (figura de color azul) al que se le está pidiendo información.



Figura 5.11. Sala de desarrollo de la Tarea 3

A la petición formulada por el guardia, los presos responden con oraciones condicionales que contienen formas de pasado de subjuntivo. El aprendiente, escuchará y leerá cada oración en la *Ventana de uso* y, tomándose el tiempo que necesite para procesar el significado, procederá a seleccionar la respuesta adecuada (*Sí / No*) en su inventario.

El aprendiente escuchará y leerá las oraciones de un total de ocho presos, lo que nos permite contabilizar por primera vez en esta secuencia de actividades el total de ítems que componen la Tarea 3 de esta propuesta<sup>44</sup>. Como se ha comentado, el hecho de que esta actividad se enmarca en las actividades de IE, supone que únicamente pueda resolverse haciendo que el aprendiente procese correctamente la estructura meta y

---

<sup>44</sup> Tanto en la Tarea 1 como en la Tarea 2, la cantidad de ítems a los que el aprendiente se va a enfrentar varía dependiendo de su voluntad. Esto es, cuanto más interactúe con el entorno más ítems deberá resolver. El hecho de que la Tarea 1 y la Tarea 2 funcionen de esta manera coincide con el formato de los conocidos como *videojuegos de gestión*. Estos videojuegos presentan al jugador un entorno con el que puede interactuar con mucha libertad, extendiéndose en el tiempo cuanto desee. Algunos de los títulos de videojuegos de gestión son *Theme Hospital* (Bullfrog Productions, 1997), *Caesar III* (Impressions Games, 1998) o *Faraón* (Impressions Games, 1999).

obtenga el significado que le confirme si el preso en cuestión conoce o ha ayudado al ladrón.

Algunos de los enunciados emitidos por los prisioneros podrían no dar la información suficiente para responder a la segunda pregunta (*¿Ayudó?*) del *Inventario de interrogación*. Sin embargo, como el objetivo de esta unidad didáctica no es el de preparar al aprendiente para interrogar a personas, se sobreentiende que si el preso no menciona nada respecto a su ayuda al ladrón es porque no lo ha ayudado.

A continuación, comentaremos las ocho oraciones que emite cada uno de los presos y que conforman los ocho ítems de la Tarea 3:

Preso 1: *Si conociese a Gunda le hubiera ayudado en el robo.* El aprendiente procesa las formas *conociese* y *hubiera ayudado* y concluye que el preso no conoce a Gunda.

Preso 2: *No hubiera conocido a Gunda si no llevara años encerrado aquí.* El aprendiente procesa las formas *no hubiera conocido* y *no llevara años* y concluye que el preso conoce a Gunda porque precisamente ha estado años encerrado allí. Al no mencionar nada de su posible ayuda a Gunda, el aprendiente marcará la respuesta *No* para la pregunta *¿Ayudó?*

Preso 3: *Si conociera a ese Gunda, sería muy injusto que le dijera quién le ha ayudado.* El aprendiente procesa la forma *conociera* y concluye que no lo conoce.

Preso 4: *Si no conociera a ese Gunda hubiera dicho que no lo conseguiría.* El aprendiente procesa la forma *no conociera* y concluye que sí conoce a Gunda. A continuación, la forma *hubiera dicho* no aporta nada de información sobre si le ayudó o no, por lo que elige la opción *no*.

Preso 5: *Si hubiese sabido algo de ese tal Gunda le hubiese avisado, majestad.* El aprendiente procesa la forma *hubiese sabido* y concluye que no conoce a Gunda porque está asegurando no saber nada.

Preso 6: *Si hubiese conocido a Gunda le habría pedido que nos rescatara tras el robo.* El aprendiente procesa la forma *hubiese conocido* y concluye que el preso no conoce a Gunda.

Preso 7: *Si no le conociese no creería que hubiera conseguido robar al rey.* El aprendiente procesa la forma *si no le conociese* y concluye que lo conoce, aunque contesta *no* a la pregunta siguiente (¿Ayudó?) Porque no dice nada al respecto.

Preso 8: *Si no hubiera ayudado en el robo, Gunda hubiera fracasado.* El aprendiente procesa la forma *si no hubiera ayudado* y concluye que el último preso le ha ayudado, por lo que necesariamente le conoce.

#### **5.5.3.1 Segunda transición (T<sub>2</sub>).**

Con el fin de concluir la Tarea 3 para dar comienzo a la Tarea 4, la última de esta propuesta didáctica, tiene lugar la segunda transición o T<sub>2</sub> para los aprendientes de nivel B2. Una vez el aprendiente ha resuelto adecuadamente en su *Inventario de interrogación* el último ítem de la Tarea 3, el Preso 8 desaparece envuelto en una nube blanca. Dentro de su celda, en el espacio que ha dejado, aparece una nota que el guardia recoge y entrega al aprendiente. La nota dice así:

*Saludos, majestad:*

*Como ladrón de la lámpara, no quiero que nadie la tenga en su poder.*

*Para ello, la he roto en cinco trozos y los he escondido por todo el jardín de palacio. ¿Quiere encontrarla? ¡Adelante! Pero, recuerde, he pedido un deseo: cada vez que se equivoque buscándola, una de las piezas cambiará de sitio. ¡Soy tan malvado!*

*Gunda*

En este punto es necesario recordar (vid. apartado 5.5.2.4 de este capítulo) que los aprendientes de nivel B1 no resolvían la Tarea 3, por lo que pasaban directamente desde la Tarea 2 hasta la Tarea 4. Por esta razón, la nota que acabamos de presentar será la misma nota que aparezca en el espejo de la Tarea 2, una vez la termine. Por tanto, cuando el aprendiente haya leído y comprendido dicha nota mensaje, el guardia lo acompañará hasta el gran jardín de palacio, donde dará comienzo la Tarea 4.

#### **5.5.4 Tarea 4 – *La búsqueda de la lámpara***

Esta última tarea de la unidad que proponemos busca dar un paso más allá en la CFS por parte del alumno y confirmar su conocimiento a la hora de procesar el significado y conocer de primera mano la verdadera intención que, como hablantes, nos lleva a utilizar el subjuntivo de una forma específica.

Esta tarea sigue la propuesta de autores como Ruiz Campillo (2007) sobre la declaración- no declaración que representa la oposición indicativo-subjuntivo. Por otra parte, para la diferenciación de los usos de subjuntivo se ha seguido la que establece la *Gramática básica del estudiante de español A1-B2* (Alonso *et al.* 2021). Paralelamente, esta actividad toma como referencia las pautas de Llopis-García (2009) para la creación de actividades de Output Estructurado (OE)<sup>45</sup>, en las que se pide al aprendiente procesar la forma, elegir la más adecuada al contexto e indicar la intención original del hablante, esto es, el acto ilocutivo de su producción. De nuevo, la actividad ha sido diseñada en base a la propuesta de este trabajo sobre la estructuración del contexto.

En esta tarea la *Ventana de referencia* mostrará la pregunta *¿Sabes dónde está la lámpara?*, que el aprendiente deberá formular a los PNJ que se encuentran en el jardín. Podrá preguntar a los PNJ que prefiera y en el orden que elija. Los PNJ verbalizarán parcialmente su respuesta y esta aparecerá escrita en la *Ventana de uso*, acompañada de cuatro opciones que representan la intención del hablante: *Afirma, Supone, Considera la posibilidad* y *Rechaza*.

La respuesta audible de los PNJ será parcial porque su enunciado mostrará en la *Ventana de uso* el verbo principal, tanto en presente de indicativo como en presente de subjuntivo, de la siguiente forma: *Supongo que esté/ está al lado del pozo*. El fragmento *esté/está* no aparecerá verbalizado por voz, sino que su pronunciación será omitida. A consecuencia de esto, el aprendiente no solo deberá elegir qué modo es el más adecuado después de procesar la matriz<sup>46</sup>, sino que deberá demostrar que lo ha hecho conscientemente y de forma razonada, cuando a continuación deba elegir correctamente qué intención tenía el PNJ al emitir ese enunciado.

Dependiendo de las opciones que elija el aprendiente (con respecto a la selección modal y al acto ilocutivo) el aprendiente deberá desplazarse e investigar los jardines para comprobar los sitios que los PNJ sugieran. Alguno afirmará conocer la posición de un fragmento de la lámpara, por lo que el aprendiente, si se desplaza hasta allí, encontrará uno de los fragmentos. Sin embargo, en caso de que un PNJ asegure que en un

---

<sup>45</sup> Según Palacio (2015) esta actividad no se consideraría una actividad de OE sino una *actividad mixta*, puesto que, sobre la respuesta del aprendiente, este debe tomar una decisión sobre el acto ilocutivo que representa.

<sup>46</sup> Las matrices que aparecen en la Tarea 4 son: *supongo que, me han contado que, es mentira que, puede ser que, es difícil que, sé que, me imagino que y dudo que*.

determinado lugar no hay nada, el aprendiente no considerará necesario desplazarse hasta allí puesto que, si lo hace, no encontrará ningún fragmento. En definitiva, los actos ilocutivos *afirmar* y *rechazar* proporcionarán información inequívoca al aprendiente, mientras que los actos ilocutivos *suponer* y *considerar la posibilidad* no. Estos aportarán realmente el componente lúdico de la actividad, puesto que será en esos lugares mencionados por los PNJ en los que pueda encontrarse, o no, algún fragmento de la lámpara. El aprendiente, en ese caso, no tendrá más remedio que ir a en su búsqueda y será la aplicación informática la que, programada de una determinada manera, distribuya los fragmentos por los distintos espacios sugeridos como espacios posibles por los PNJ.

Por esta razón, no todos los PNJ proporcionarán información válida sobre el paradero de la lámpara. Además, algunos de ellos ni siquiera mencionarán un sitio concreto, sino que simplemente utilizarán su participación para valorar las posibilidades del aprendiente de encontrarla<sup>47</sup>. Como se ha mencionado en el apartado 5.5.3.1, el ladrón ha pedido un deseo<sup>48</sup> que complica la tarea de búsqueda al aprendiente. Esto se traduce en que cada vez que el aprendiente falle en la elección del modo o en la del acto ilocutivo, la aplicación informática redistribuirá los fragmentos de la lámpara que le falten por encontrar.

Por todo lo expuesto, una posible selección de ítems que podrían darse en esta Tarea 4 podrían ser los siguientes:

Ante un NPJ que dice (1) *Supongo que esté/está-estará en el pozo*, el aprendiente deberá procesar la matriz *supongo* para concluir que el NPJ piensa que un fragmento *está* en la papelera. El acto ilocutivo de la matriz *supongo* concuerda con el acto ilocutivo de *suponer*, que, si bien no muestra la seguridad de la afirmación, es sin duda acto de declaración de lo que expresa. Se trata de su creencia y esta es declarable.

Ante un NPJ que dice (2) *Me han contado que está/esté escondida entre las flores*, el aprendiente deberá procesar la matriz *me han contado* para concluir que el NPJ está

---

<sup>47</sup> Como se explicará a continuación, cuando uno de los NPJ emita un enunciado como *Es difícil que la encuentres/encuentras, majestad ¡Ánimo!* El aprendiente no obtendrá información sobre un lugar específico, puesto que este enunciado únicamente constituye una valoración sobre sus posibilidades de encontrar la lámpara.

<sup>48</sup> “...he pedido un deseo: cada vez que se equivoque buscándola, una de las piezas cambiará de sitio...”

relatando una experiencia pasada en la que le han contado algo y que con seguridad declara y *afirma* el hecho de que el fragmento *está* donde le han dicho.

Ante un NPJ que dice (3) *Es mentira que se encuentra/encuentre junto al puente*, el aprendiente debe procesar la matriz *es mentira que* para concluir que el NPJ está poniendo en cuestión muy seriamente el hecho de que un fragmento de la lámpara se encuentre junto al puente. Es por esto por lo que el NPJ recurre al subjuntivo *encuentre*, rechazando el contenido de la oración, no declarándolo.

Ante un NPJ que dice (4) *Puede ser que se encuentra/ encuentre junto a su estatua*, el aprendiente debe procesar la matriz *puede ser* para concluir que el NPJ no cuenta con la suficiente seguridad como para declarar que *se encuentra* junto a su estatua, por lo que evita hacerlo. Además, el aprendiente debe plantearse que, si algo puede o no puede ser, está sujeto a una fuerte probabilidad. Es por esto por lo que el NPJ evita declarar, para considerar la posibilidad.

Para ilustrar en este caso concreto el comportamiento del programa, a continuación, se presentan las Figuras 5.12 y 5.13. Estas muestran los dos escenarios distintos que podrían corresponderse con el enunciado de (4). Al considerar la posibilidad, en la Figura 5.12 observamos cómo el aprendiente puede encontrar un fragmento al lado de la estatua. Al contrario, en la Figura 5.13 observamos una escena alternativa en la que dicho fragmento no se encuentra allí.

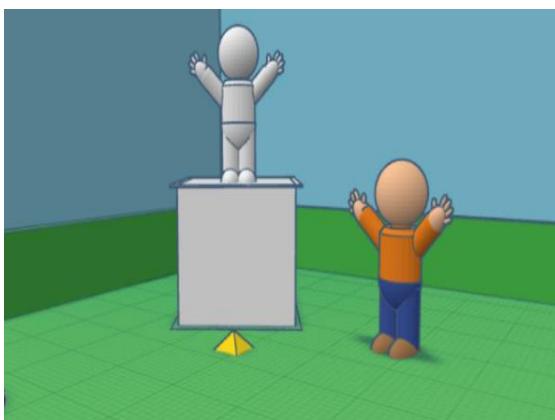


Figura 5.12. *Puede ser que se encuentre junto a su estatua* (Alternativa 1)

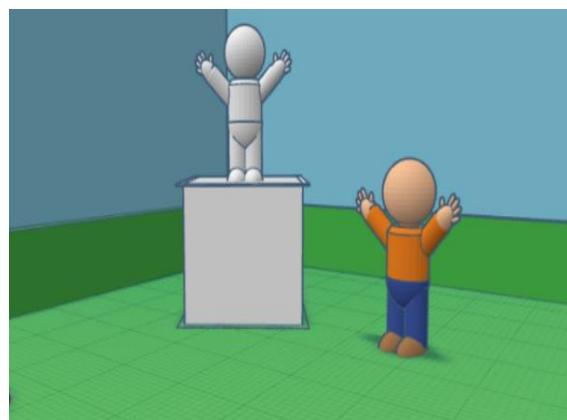


Figura 5.13. *Puede ser que se encuentre junto a su estatua* (Alternativa 2)

Ante un NPJ que dice (5) *Es difícil que la encuentres/encuentras, majestad ¡Ánimo!*, el aprendiente debe procesar la matriz *es difícil que* para concluir que el NPJ está midiendo con un nivel de dificultad, en este caso, difícil, las probabilidades que tiene de encontrar la lámpara. Además, debe considerar que el NPJ, decide no declarar el verbo

encontrar con el fin de mantenerse escéptico sobre el posible hallazgo por parte del aprendiente.

Ante un NPJ que dice (6) *Ni idea, pero sé que la encontrará/encuentre, majestad. Confío en usted*, el aprendiente debe procesar la matriz *sé que* la cual indica que aquello que le sigue “forma parte de lo que (...) sabe o piensa sobre el mundo” (Ruiz Campillo, 2007a, p. 315), por lo que el NPJ declarará lo que diga, puesto que está *afirmando* su perspectiva de lo que ocurrirá. Este será el mismo caso de otro NPJ que diga *Yo sé que una parte está/esté al lado de esa puerta roja*.

Ante un NPJ que dice (7) *Me imagino que está-estaré/esté encima del escenario*, el aprendiente deberá procesar la matriz *me imagino que*, la cual indica que aquello que el NPJ se imagina puede pensarse y se trata de algo que sabe. Es decir, el NPJ sabe que se lo imagina. Si esto no fuera suficiente para que el aprendiente seleccione el acto ilocutivo *supone*, cuenta con el futuro *estaré*, una forma verbal que expresa suposición. Ante un NPJ que dice (8) *Dudo que está/esté debajo de los bancos*, el aprendiente deberá procesar la matriz *dudo que*, la cual indica que el NPJ está cuestionando ese emplazamiento. Si declarara el contenido que está cuestionando tendría lugar una contradicción (Ruiz Campillo, 2007a, p. 315). De esta forma, el NPJ no supone que un fragmento está debajo del banco, pero tampoco rechaza que lo esté. Además, cabe especificar que el hecho de que el NPJ diga *los bancos* abre la posibilidad a que uno de los fragmentos de la lámpara se encuentre debajo de uno de los distintos bancos repartidos por el jardín, por lo que el aprendiente deberá desplazarse con el fin de asegurarse. Esto se muestra en las Figuras 5.14 y 5.15.

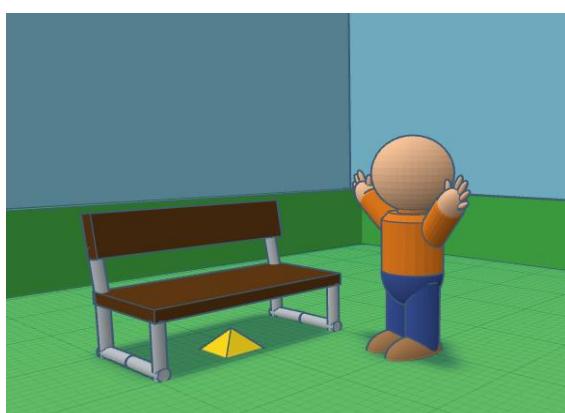


Figura 5.14. *Dudo que está/esté debajo de los bancos* (Banco A)

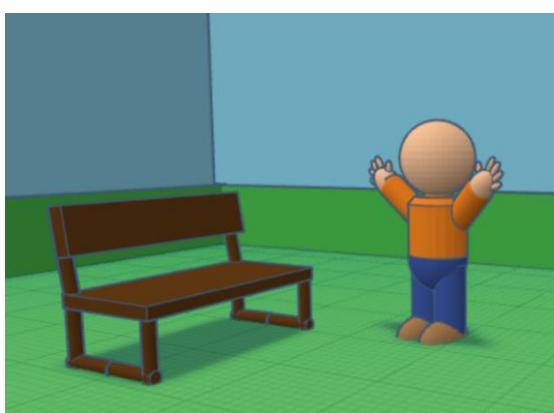


Figura 5.15. *Dudo que está/esté debajo de los bancos* (Banco B)

Ante un NPJ que dice (9) *No creo que está/esté dentro del invernadero*, el aprendiente deberá procesar la matriz *No creo que*, la cual indica que el NPJ está mostrando su desconfianza en la idea de que el fragmento está allí, por lo que no puede declararlo, ya que sería contradictorio declarar algo que no se cree (Ruiz Campillo, 2007a, p. 315). En cuanto al acto ilocutivo correspondiente a este enunciado, aunque obras como Alonso *et al.* (2021) clasifican la matriz *No creer que* como un rechazo, podría argumentarse que dicha matriz todavía abre la puerta a una posibilidad de que algo ocurra. Sin embargo, desde una perspectiva analítica de la lengua real, cuando se hace uso de dicha matriz, el hablante está rechazando, aunque de forma cautelosa, la información que introduce.

Por último, aunque podrían crearse más ítems, ante un NPJ que dice (10) *Sospecho que la lámpara esté/está en la papelera*, el aprendiente deberá procesar la matriz *sospecho que*, la cual indica que dentro del proceso de razonamiento del NPJ, este cuenta con indicios que, hasta cierto punto, le permiten declarar la información que introduce. Esto se debe a que la matriz *sospecho que* implica cierto juicio del hablante, esto es, el NPJ está *suponiendo* que la lámpara *está* en la papelera.

Una vez el aprendiente resuelve la Tarea 4, cuando encuentra los fragmentos de la lámpara, la historia le indica que ha conseguido recuperar la lámpara y que vuelve a contar con la inestimable ayuda del genio para cumplir todos sus deseos. Este es el final del juego que constituye la secuencia didáctica.

## 5.6 Conclusiones para el desarrollo de este proyecto

Este capítulo ha pretendido presentar al lector una propuesta de actividades gramaticales enmarcada en la realidad virtual que todavía no ha sido desarrollada, por lo que sería conveniente redactar una breve explicación para un posible desarrollo futuro de este programa informático, de igual forma que se han definido los distintos ítems de cada tarea. Si alguien en algún momento deseara aventurarse en la programación informática de esta unidad didáctica, sería preciso que conociera algunas de las cuestiones clave para su desarrollo.

En primer lugar, sería preciso que el equipo de trabajo encargado de materializar esta propuesta en una aplicación informática fuera multidisciplinar, es decir, que contara con integrantes especialistas no solo en el área de la informática y del diseño, sino también

de la lingüística. Es cierto que la tarea de convertir esta propuesta en una simulación informática es más propia de un grupo de informáticos que se encarguen del software<sup>49</sup> y de la programación que esta unidad didáctica requiere, así como de diseñadores que puedan crear modelos en tres dimensiones de cada uno de los elementos visibles con los que el aprendiente puede interactuar. Sin embargo, de igual forma que a un lingüista no se le exigen conocimientos ajenos a su especialidad, los informáticos y diseñadores no tienen por qué manejar las nociones puramente lingüísticas que se encuentran detrás de cada uno de los porqués del funcionamiento de la unidad didáctica.

Para exemplificarlo, imaginemos por un momento que en la Tarea 1 el aprendiente observa en su *Inventario de palacio* el objeto descrito como *un jarrón que es blanco y azul*, del que solo existe una única unidad. Desde un punto de vista didáctico, como ya se ha comentado, podemos aprovechar esta circunstancia para mostrar al aprendiente que, si desea más unidades de *jarrones blancos y azules*, deberá solicitarlas en subjuntivo (*un jarrón que sea blanco y azul*). Además, también hemos incidido en su momento en la conveniencia de que estos nuevos jarrones blancos y azules tuvieran formas distintas a la del jarrón original, para insistir en la diferenciación entre un objeto existente y un objeto imaginado o deseado (indicativo o subjuntivo, respectivamente). Por esta razón, si el diseñador gráfico no es consciente de que debe crear otros jarrones blancos y azules de distintas formas y, posteriormente, el programador informático asigna la imagen del mismo jarrón que se muestra en el inventario a la verbalización del aprendiente *un jarrón que sea blanco y azul*, el estudiante no estará experimentando uno de los genuinos usos del modo subjuntivo. Este inferirá que no hay diferencia entre las oraciones de relativo con indicativo y subjuntivo, puesto que ambos generan el mismo resultado visual. Estos son los motivos por los que un lingüista debería explicar muy claramente al personal informático cuál es la consecuencia de que el aprendiente produzca un determinado enunciado y por qué es importante que el funcionamiento del programa sea así.

Por otro lado, en lo que atañe a la tarea de diseñar los NPJ, el equipo de diseño debería conocer, al menos, algunas de las nociones de la Instrucción de Procesamiento. Por ejemplo, como se ha explicado en el Capítulo 2, *El Principio de la preferencia por lo no redundante* sostiene que el aprendiente tenderá a procesar los elementos que gozan

---

<sup>49</sup> Según la Real Academia Española: “Conjunto de programas, instrucciones y reglas informáticas para ejecutar ciertas tareas en una computadora (RAE, 2021).

de mayor significatividad antes que otros redundantes (VanPatten, 2004). Este Principio nos llevará, por ejemplo, en actividades como la Tarea 3, a procurar que los NPJ que representan a los distintos presos no muestren en su indumentaria ningún elemento característico que lleve al aprendiente a inferir que un determinado NPJ conoce al ladrón o que le ha ayudado, puesto la resolución de esta tarea debe recaer únicamente sobre el procesamiento de la forma verbal generada por el preso. Esta es una gran dificultad porque implica que los diseñadores realicen su trabajo de forma que los distintos elementos de la simulación no resulten confusos para el aprendiente, pero que a su vez no otorguen pistas o indicios que lo dirijan hacia la respuesta correcta sin procesar la forma verbal.

Por último, también sería interesante especificar que el fin último de esta propuesta es puramente didáctico. Si bien trata de presentar unas actividades en un formato novedoso, inmersivo y bajo un contexto que ludifica la experiencia, el objetivo último es que el aprendiente realice la CFS del modo subjuntivo. Resulta obvio que, dentro de los conocimientos de informáticos y diseñadores, existirán otros mecanismos y estrategias a la hora de diseñar escenarios, efectuar el funcionamiento de tareas, programar la ejecución de acciones, etc. Sin embargo, estas innovaciones propuestas por profesionales ajenos de la lingüística deberán ser planteadas a la persona docta en esta disciplina, ya que un incremento de la ludificación en detrimento de lo didáctico estaría contradiciendo al fin último con el que la propuesta se ideó. No obstante, también será labor del lingüista valorar las propuestas del resto de especialistas y, si estas no afectan al aprendizaje y permiten un mayor dinamismo o efectividad, incorporarlas de inmediato al desarrollo del programa de realidad virtual.

## CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES GENERALES

Este trabajo se ha desarrollado en torno a los objetivos presentados en el capítulo de Introducción. En primer lugar, hemos aportado una nueva propuesta al área de aplicación de las teorías surgidas a partir de la Instrucción de Procesamiento (IP). Por otro lado, también hemos planteado la inserción de la realidad virtual (RV) en el aprendizaje de lenguas extranjeras como recurso idóneo para abarcar e incorporar los postulados de la Gramática Cognitiva (GC), de manera que se logre un punto de unión entre el aprendiente como sujeto experimentador del mundo y de la lengua y la propia lengua en sí misma, es decir, las formas gramaticales.

Entre el Capítulo 2 y el Capítulo 4 se han abordado distintas cuestiones de gran relevancia para este trabajo. Estas cuestiones se relacionan con la IP, la GC y el modo subjuntivo, que constituyen los tres ámbitos en los que se enmarca la secuencia de actividades del proyecto de realidad virtual, que se ha descrito/presentado en el Capítulo 5.

En lo relativo a la Instrucción de Procesamiento, la realización de este trabajo ha supuesto numerosas horas de lectura y comprensión de las teorías de VanPatten (1996, 2002, 2004ab, 2007). En este contexto y aplicadas a la distinción modal, hemos analizado tanto los ítems propuestos para este proyecto como los presentados en Llopis-García (2009).

Hemos llegado a dos conclusiones relevantes al comparar los modelos de ítem basados en la IP que contrastan dos formas gramaticales de un mismo modo verbal, como por ejemplo (1) *Cuando bajaba/ bajé las escaleras, me encontré una maleta*, con los modelos de ítem que contrastan dos formas gramaticales de distinto modo verbal, como en (2) *Quiero que llueva/ \*llueve*. La primera conclusión tiene que ver con el significado modal de cada una de las formas, el cual es común en el caso de (1) pero diferente en el caso de (2). Por otro lado, la segunda conclusión, relacionada con la anterior, nos muestra una dicotomía que resulta anómala tanto para un hablante nativo como para un hablante extranjero con cierto nivel en español, ya que en (2) una de las dos opciones resulta agramatical, mientras que en (1) las opciones comportan un cambio de significado.

Ello nos ha llevado a plantearnos en este trabajo si la cobertura de las pautas que plantea la IP está limitada a abordar únicamente elementos pertenecientes a un mismo modo verbal. Ante esta cuestión, una línea de investigación futura es clara/se dibuja claramente. Consideramos que sería muy conveniente ahondar en el papel de la IP para

comprobar si, bajo sus premisas, pueden generarse ítems que realmente supongan un reto para el aprendiente cuando trabaja la distinción modal. Es decir, ítems que se resuelvan mediante un verdadero procesamiento del significado de las formas verbales, algo que hasta ahora solo ocurre de manera superficial, tal y como hemos comprobado al contrastar los ejemplos de (1) y (2).

Otra de las posibilidades de estudio para futuras investigaciones sobre la IP se relaciona con la propuesta clave de este proyecto, esto es, las tareas de *contexto estructurado*. Este tipo de tareas que hemos planteado supone una aportación novedosa que podría analizarse con más detenimiento, completarse o mejorarse con nuevas ideas. El *contexto estructurado*, con la inclusión de la RV o sin ella, constituye una aportación diferente al tratamiento que se le ha dado hasta ahora a las teorías de VanPatten (1996, 2002, 2004ab, 2007) y trata de enfocarlas desde una perspectiva espacial y contextual inédita.

Igualmente, una continuación sobre el estudio de las actividades de *contexto estructurado* no tendría necesariamente que aceptar cuanto se defiende en este proyecto. Consideramos que una posible investigación sobre nuestra propuesta debería valorar una ampliación o modificación de las pautas que han servido para su creación desde el punto de vista teórico. Además, una futura investigación sobre las actividades de *contexto estructurado* debería considerar abarcar algunos de los aspectos que, por motivos de tiempo y recursos, no se han podido cubrir en el presente trabajo. Dos ejemplos de ello en la propuesta de este proyecto son la inexistencia de actividades que lleven al aprendiente a generar producciones escritas, así como la ausencia de tareas de *contexto estructurado* desarrolladas en el nivel del discurso.

Sin embargo, aunque sería tan interesante como plausible crear un entorno permeable a la producción de un texto (nivel del discurso) por parte del aprendiente, entendemos que la propuesta de trasladar la expresión escrita a una tarea de *contexto estructurado*, en un supuesto soporte de RV, puede no resultar exitosa. El argumento con el que actualmente defendemos esta postura está relacionado con el hecho de que el acto de escribir es una acción que puede llevarse a cabo en la realidad del aula física<sup>50</sup>, sin necesidad de estructurar un contexto para ello. Consideramos que, de la misma forma que actividades tradicionales de expresión e interacción escrita pueden realizarse de forma oral, un informático podría programar tareas de *contexto estructurado*, destinadas en

---

<sup>50</sup> Entendida como no virtual.

principio a trabajar la expresión e interacción oral, para que estas se resolvieran mediante producciones escritas. No obstante, esta decisión puede ser errónea y contradecirse con el espíritu con el que se propone el diseño y creación de actividades de *contexto estructurado*, si estas son resolubles mediante output escrito por parte del aprendiente.

Con respecto a la Gramática Cognitiva, consideramos verdaderamente sorprendente el grado de adaptación que una herramienta como la RV supone para con los postulados cognitivistas. Por primera vez, en esta corriente gramatical se valoran ideas como la de un *hablante experimentador de la realidad* y conceptos como *perspectiva*, *significado*, *corporeización del lenguaje*, etc. Estos términos e ideas se conjugan con frecuencia en representaciones realizadas mediante realidad virtual, algo que resulta, cuanto menos, prometedor para la didáctica. Consideramos que una propuesta como la contenida en este trabajo únicamente puede desarrollarse bajo postulados cognitivistas, tanto por el procedimiento didáctico que sigue como por el poder de la imagen que se ofrece en la explicación gramatical.

De hecho, una de las nuevas posibilidades que consideramos clave en la evolución de la enseñanza de la gramática tiene que ver con la inclusión y mejora de las imágenes y su papel didáctico. El concepto de *imagen* ha evolucionado y ya no puede entenderse únicamente como una representación bidimensional. Sin duda, una mayor complejización de los contenidos gramaticales necesitará de *imágenes* más complejas, técnicamente hablando, que puedan aportar un mayor significado a la estructura meta. Esta tarea pertenece de forma compartida a la didáctica de lenguas extranjeras y al diseño gráfico e informático. En definitiva, atender a las aportaciones de recursos como la RV es vital para investigar una posible mejora de la experiencia de aprendizaje por parte de los aprendientes.

No obstante, cabe decir que cualquier investigación y propuesta que suponga el uso de imágenes (en RV o en otros soportes) será bienvenida si estas resultan iluminadoras para los aprendientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estructuras gramaticales/formas gramaticales. En este proyecto la RV es un ejemplo, un medio que se propone para conseguir un fin, que es la conexión de forma y significado (CFS) por parte del aprendiente. En definitiva, consideramos que no es el medio el que debe ser innegociable, sino el fin.

Por otro lado, en lo relativo a la distinción modal, la enseñanza del modo subjuntivo bajo los procedimientos de la GC aplicada a ELE ha demostrado sobreponerse a una gran cantidad de obstáculos que la enseñanza tradicional no había logrado superar.

Bajo esta perspectiva, el aprendiente ya no necesita depositar el éxito de su aprendizaje en su capacidad memorística, sino que se le dota de las herramientas necesarias para realizar un razonamiento lógico que le permite obtener el modo verbal adecuado en cada uso.

Debido a la novedad de esta metodología, consideramos que todavía es pronto para la realización de contraargumentaciones o proposiciones de metodologías alternativas sin fundamentación teórica. Primero es preciso proceder a la aplicación de este método y a la realización de estudios empíricos que prueben su efectividad didáctica. No obstante, todo investigador debe ser consciente de que, por muy idóneas que se consideren las propuestas contemporáneas, aquellas que históricamente han sido contraargumentadas y desestimadas también gozaron de gran prestigio en su día. Con esto queremos animar a futuros investigadores a sumergirse en la dialéctica de las explicaciones gramaticales, de forma que propongan nuevas y mejoradas propuestas explicativas de la oposición indicativo/subjuntivo.

Por su parte, tras el diseño y redacción de las distintas tareas que conforman el Capítulo 5 de este trabajo, se ha reparado en la importancia de que el equipo de profesionales que se encargue de materializar esta propuesta en un programa informático sea multidisciplinar, si algún día este proyecto se lleva a cabo). Es obvio que la creación de actividades enmarcadas en la IP constituye un proceso más laborioso que el de crear actividades tradicionales de corte estructuralista, sin embargo, enmarcarlas en un soporte de RV necesariamente requiere de profesionales especializados en informática y diseño. El trabajo conjunto de un lingüista o filólogo, un ingeniero informático y un diseñador tridimensional puede producir simulaciones interactivas elaboradas *ad hoc* para el aprendizaje.

Este proyecto en sí muestra una futura línea de investigación y desarrollo evidente, como es la de materializar en un diseño informático las tareas perfiladas de este trabajo y, posteriormente, medir empíricamente los resultados obtenidos por los aprendientes. A pesar de ello, consideramos que este trabajo debe considerarse, junto con otros que existen o están por venir, como uno de los primeros reclamos para la inclusión de la RV como elemento didáctico en la clase de ELE y, por tanto, en las aulas de lenguas extranjeras. Conforme esta herramienta vaya desarrollándose e instalándose en la vida cotidiana de las personas, necesariamente se abrirá un horizonte de investigación sobre el uso de este soporte para el diseño de materiales didácticos. Además, solo de esta forma aparecerán nuevos investigadores interesados en demostrar o desmontar las ventajas que

esta metodología pueda suponer/conllevar/acarrear en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Sin poder asegurar nada todavía sobre su éxito o su fracaso, cabe la esperanza de que la aplicación de la RV en la disciplina lingüística, por medio del diseño de entornos virtuales y específicos para el aprendizaje, posibilite que los aprendientes adquieran contenidos de una forma más amena y efectiva.

## BIBLIOGRAFÍA

### REFERENCIAS

Alonso, R., Castañeda, A., Martínez Gila, P., Miquel, L., Ortega, J. y Ruiz Campillo, J.P., 2021. *Gramática básica del estudiante de español A1-B2*. Nueva Edición revisada. Barcelona: Difusión.

Borrego, J., Asencio, J.G. y Prieto, E. 1996. *El subjuntivo: Valores y usos* (3a ed.). Madrid: SGEL.

Cadierno, T., Castañeda, A. e Ibarretxe-Antuñano, I. 2019. “Tendiendo puentes entre la lingüística cognitiva y el español LE/L2”. En: *Lingüística cognitiva y español LE/L2*. Londres: Routledge, 1-51.

Castañeda, A. y Alhmoud, Z., 2014. “Gramática cognitiva en descripciones gramaticales para niveles avanzados de ELE” En: A. Castañeda, coord. *Enseñanza de gramática avanzada de ELE: criterios y recursos*. Madrid: SGEL, 39-87.

Castañeda, A., 2004. “Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE”. En: *RedELE* [en línea]. Disponible en [\[https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_00/2004\\_redELE\\_0\\_06Castaneda.pdf?documentId=0901e72b80e0c73e\]](https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_06Castaneda.pdf?documentId=0901e72b80e0c73e) [Fecha de consulta 12 de junio de 2022].

Castañeda, A., coord., 2014a. *Enseñanza de gramática avanzada de ELE: criterios y recursos*. Madrid: SGEL.

Cuenca, M. J. y Helferty, J., 1999. *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel Lingüística, 2007.

Chomsky, N. 1957. *Syntactic Structures*. London: Mouton.

Corder, S.P., 1967. “La importancia de los errores del que aprende una segunda lengua”. En: J. Muñoz Liceras, 1992. *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor, 31-40.

Ferreira, R. S., Xavier, R. A. C., & Ancioto, A. S. R. 2021. “La realidad virtual como herramienta para la educación básica y profesional”. *Revista Científica General José María Córdova*, 19(33), 223-241. <http://dx.doi.org/10.21830/19006586.728>  
Disponible en

[<https://revistacientificaesmic.com/index.php/esmic/article/view/728/740>]

[Fecha de consulta 15 de junio de 2022]

Fillmore, C.J., 1985. “Frames and the Semantics of Understanding”. En: *Quaderni di Semántica* 6: 222-254.

Ibarretxe-Antuñano, I. y J. Valenzuela, dirs. 2012. *Lingüística cognitiva*. Barcelona: Anthropos.

Ibarretxe-Antuñano, I., Cadierno, T., Castañeda, A. eds. 2019. *Lingüística cognitiva y español LE/L2*. Londres: Routledge.

Instituto Cervantes, 2007. *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Krashen, S., 1977. “El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2”. En: J. Muñoz Liceras, 1992. *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor, 143-151.

Lakoff, G., 1987. *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.

Langacker, R. W., 1987. *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I: Theoretical Prerequisites*. Stanford: Standford University Press.

Langacker, R. W., 1991. *Foundations of Cognitive Grammar. Volume II: Descriptive Application*. Stanford: Standford University Press.

Langacker, R. W., 2008. *Cognitive grammar: A basic introduction*. Oxford New York: Oxford University Press.

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

Llopis-García, R., 2009. *Gramática Cognitiva e Instrucción de Procesamiento para la enseñanza de la selección modal. Un estudio con aprendientes alemanes de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral inédita. Universidad Antonio de Nebrija, Departamento de Lenguas Aplicadas.

Miquel, L. y Ortega, J., 2014. “Actividades orientadas al aprendizaje explícito de recursos gramaticales en niveles avanzados de E/LE” En: A. Castañeda, coord. *Enseñanza de gramática avanzada de ELE: criterios y recursos*. Madrid: SGEL, 89-178.

Palacio, B., 2015. *Instrucción gramatical cognitiva-operativa para la enseñanza de la oposición imperfecto-indefinido. Un estudio con aprendientes alemanes de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral inédita. Universidad Antonio de Nebrija, Departamento de Lenguas Aplicadas.

Palacio, B., 2017. “Instrucción de Procesamiento para el diseño de actividades gramaticales de input estructurado y output estructurado”. En: *Cauce. Revista internacional de filología, comunicación y sus didácticas*. Número 40. 81-87. Disponible en <https://sites.google.com/view/revistacauce/%C3%BAltimo-n%C3%BAmero/anteriores/n%C3%BAmero-40-2017> [Fecha de consulta 15 de junio de 2022]

Real Academia Española y Asociación de Academias Americanas, 2009. *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe.

Real Academia Española, 2021. *Diccionario de la lengua española*, 23.<sup>a</sup> ed., [versión 23.5 en línea]. Disponible en [<https://dle.rae.es/>] [Fecha de consulta 25 de junio de 2022]

Rosa Martínez, E., Vergara-Martínez, M., Gutierrez-Sigut, E., y Perea, M. 2020. “El aprendizaje de lenguas mediante realidad virtual”. En: *Ciencia Cognitiva*, [en línea], 14:2, 46-48. Disponible en [<https://www.cienciacognitiva.org/files/2020-6.pdf>] [Fecha de consulta 25 de junio de 2022]

Ruiz Campillo, J. P., 2005. “Instrucción indefinida, aprendizaje imperfecto. Para una gestión operativa del contraste imperfecto / indefinido en clase”. En: *Mosaico* [en línea], 15, 9-17. Disponible en [http://www.academia.edu/5701315/Instrucci%C3%B3n\\_indefinida\\_aprendizaje\\_imperfecto](http://www.academia.edu/5701315/Instrucci%C3%B3n_indefinida_aprendizaje_imperfecto) [Fecha de consulta 21 de junio de 2022].

Ruiz Campillo, J. P., 2007a. “El concepto de no-declaración como valor del subjuntivo. Protocolo de instrucción operativa de la selección modal en español”. En: *Actas del programa de formación para profesorado de ELE 2005-2006*, Pastor Villalba, C. (Ed.), Instituto Cervantes de Múnich [en línea] Disponible en [[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/pdf/munich\\_2005-2006/04\\_ruiz.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/munich_2005-2006/04_ruiz.pdf)] [Fecha de consulta 15 de junio de 2022]

Ruiz Campillo, J. P., 2007b. “Gramática cognitiva y ELE. Entrevista a José Plácido Ruiz Campillo”. *MarcoELE* [en línea]. Disponible en [\[https://marcoele.com/descargas/5/entrevista\\_jp.pdf\]](https://marcoele.com/descargas/5/entrevista_jp.pdf) [Fecha de consulta 15 de junio de 2022]

Skinner, B. 1957. *Verbal Behavior*, Acton, Massachusetts: Copley Publishing Group

Talmy, L. 2000. *Toward a Cognitive Semantics*. Cambridge, MA: MIT Press.

VanPatten, B. & Cadierno, T. 1993a. *Explicit Instruction and Input Processing Studies in Second Language Acquisition*, vol. 15(2). Págs 225-243.

VanPatten, B. & Cadierno, T. 1993b. “Input Processing and Second Language Acquisition: A Role for Instruction” En: *The Modern Language Journal*, vol.77(1). Págs 45-57.

VanPatten, B., 1996. *Input Processing and Grammar Instruction: Theory and Research*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

VanPatten, B., 2002. “Processing instruction: an update. Language Learning” 52 (4), 755-803.

VanPatten, B., ed., 2004a. *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

VanPatten, B., 2004b. “Input processing in second language acquisition”. En: B. VanPatten, ed. *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 5-31.

VanPatten, B., 2007. “Input Processing in Adult Second Language Acquisition”. En: B. VanPatten y J. Williams, eds. *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 115-136.

VV.AA. 2008, *Diccionario de términos clave de ELE*. Instituto Cervantes. Disponible en [\[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm\]](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm) [Fecha de consulta 15 de junio de 2022]

Wong, W., 2004. “The Nature of Processing Instruction”. En: B. VanPatten, ed. *Processing Instruction Theory, Research, and Commentary*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 33-63.

## **SITIOS WEB**

Asencio, M. y Desnoyers, A., [En línea]. Historias y *anécdotas de al-Ándalus*, [En línea], Disponible en [<http://al-andalus.ccdmd.qc.ca/>] [Fecha de consulta 12 de junio de 2022]

Autodesk, Inc, 2012. [En línea]. *Tinkercad*. Disponible en [<https://www.tinkercad.com/dashboard>] [Fecha de consulta 15 de junio de 2022]

GamerDic, 2013. [En línea] *Definición de PNJ..* Disponible en [<https://www.gamerdic.es/termino/pnj>] [Fecha de consulta 15 de junio de 2022]

Vocapia, 2022. [En línea] *Speech Processing Glossary*. Disponible en [<https://www.vocapia.com/glossary.html>][Fecha de consulta 15 de junio de 2022]

## **VIDEOJUEGOS CITADOS**

Bullfrog Productions, Electronic Arts, 1997. *Theme Hospital*.

Impressions Games, Sierra Entertainment, 1998. *Caesar III*

Impressions Games, Sierra Entertainment, 1999. *Faraón*