

MÁSTER UNIVERSITARIO EN ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA

**Secuencia didáctica según
el modelo de gramática operativa
de J. P. Ruiz Campillo**

Presentado por:

Inmaculada Zapata Rodríguez

Dirigido por:

Vanessa Pérez Rodríguez

2024-2025

Resúmenes y palabras clave

Resumen

Este trabajo desarrolla una secuencia didáctica basada en la gramática operativa de J. P. Ruiz Campillo para la enseñanza del modo subjuntivo en ELE (nivel B2). Se plantea una alternativa al enfoque tradicional, centrada en el significado, la eficacia comunicativa y la toma de decisiones lingüísticas, en lugar de la memorización de reglas.

A través de seis sesiones, la propuesta didáctica guía a los estudiantes en la comprensión y aplicación del subjuntivo en contextos reales, fomentando la autonomía y la reflexión metalingüística. Finalmente, se analizan las ventajas y desafíos de este enfoque innovador en la enseñanza de ELE.

Palabras clave

Enseñanza y adquisición de gramática en ELE, gramática operativa, modo subjuntivo, aprendizaje significativo, eficacia comunicativa, reflexión metalingüística, innovación pedagógica

Abstract

This work develops a didactic sequence based on J. P. Ruiz Campillo's operational grammar for teaching the subjunctive mood in Spanish as a Foreign Language (SFL) at the B2 level. It offers an alternative to the traditional approach, focusing on meaning, communicative effectiveness and linguistic decision-making, rather than rule memorization.

Through six sessions, the didactic proposal guides students in the understanding and application of the subjunctive in real-life contexts, promoting autonomy and metalinguistic reflection. Finally, the advantages and challenges of this innovative approach in SFL teaching are analyzed.

Keywords

Teaching and acquisition of grammar in SFL, operational grammar, subjunctive mood, meaningful learning, communicative effectiveness, metalinguistic reflection, pedagogical innovation

Tabla de contenido

Resúmenes y palabras clave	2
Resumen	2
Palabras clave	2
Abstract.....	3
Keywords	3
Introducción	6
Justificación	6
Objetivos.....	8
Objetivos generales	8
Objetivos específicos.....	8
Metodología	10
Desarrollo del trabajo	14
Marco teórico: La gramática cognitiva y la gramática operativa.....	14
La gramática operativa como un antídoto contra el caos	17
Justificación del marco teórico.....	28
Marco normativo: el MCER y el PCIC	29
Objetivos de la secuencia didáctica.....	30
Objetivos generales	30
Objetivos específicos	31
Desarrollo de la unidad didáctica.....	32
Primera Sesión	33
Segunda Sesión	37
Tercera Sesión	41
Cuarta Sesión	45
Quinta Sesión	50
Sexta Sesión.....	54
Evaluación	57
Conclusiones	59
Conclusiones y Limitaciones	59
Futuras Líneas de Trabajo.....	60

Referencias bibliográficas	61
Apéndice.....	64
Apéndice A. Rúbrica de evaluación formativa	64
Apéndice B. Plantilla para que cada estudiante haga su propia guía personal del modo verbal para incluir en su porfolio.....	65
Apéndice C. Plantilla de autoevaluación	66

Introducción

La enseñanza de la gramática en el aula de Español como Lengua Extranjera (ELE, en adelante) ha sido tradicionalmente abordada desde un enfoque basado en reglas y excepciones. Sin embargo, la experiencia en el aula nos hace ver que este enfoque tradicional presenta limitaciones didácticas que pueden poner trabas a la hora de facilitar la adquisición significativa de la gramática y, por ende, de la lengua en su totalidad. En este contexto, nos surge la necesidad de explorar alternativas que permitan una comprensión más lógica y operativa de la gramática española y en concreto, del modo subjuntivo.

La propuesta del profesor J. P. Ruiz Campillo (2018) se incluye en su artículo *Seis reglas para una gramática operativa: un antídoto contra el caos* donde propone un replanteamiento profundo de la enseñanza gramatical en ELE, argumentando que las reglas tradicionales suelen ser meras descripciones ineficaces que no ayudan a los estudiantes a tomar decisiones lingüísticas reales. Frente a esto, el autor desarrolla el concepto de gramática operativa, un enfoque que busca proporcionar a los estudiantes de ELE herramientas que realmente funcionen a la hora de comprender y aplicar la gramática en situaciones comunicativas auténticas. A través de seis principios fundamentales, el autor desafía el enfoque convencional y defiende una enseñanza basada en el significado, la eficacia comunicativa y la configuración mental del hablante. Especialmente en el caso del modo subjuntivo, el autor demuestra que su enseñanza no debería reducirse a una serie interminable de estructuras fijas, sino que debe explicarse como un mecanismo lingüístico que refleja la actitud del hablante y su interpretación de la realidad. Este modelo no solo facilita el aprendizaje del modo subjuntivo, sino que también promueve una mayor autonomía en la toma de decisiones lingüísticas por parte de los estudiantes.

Justificación

El presente trabajo de fin de máster tiene como objetivo desarrollar una secuencia didáctica para la enseñanza de la gramática en el nivel B2 o nivel avanzado según el MCER (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_03.htm) centrada en un aspecto gramatical fundamental: el modo subjuntivo. La elección de este contenido responde a su relevancia en el currículo de ELE y a las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes, no solo para comprender, sino también para aplicar sus usos de manera consciente y correcta. Partiendo del modelo operativo de Ruiz Campillo (2018), lo que se busca es ofrecer una alternativa al enfoque tradicional que facilite un aprendizaje significativo de este modo verbal. Este nuevo enfoque ofrece dos ventajas frente al enfoque tradicional. Por un lado, permite simplificar el

concepto del modo verbal limitándolo a un solo significado. Por otro lado, ofrece herramientas para evitar las limitaciones que lleva consigo un aprendizaje automatizado y memorístico de algunos manuales tradicionales.

Desde nuestro punto de vista, la propuesta del profesor Ruiz Campillo (2018) en su artículo *Seis reglas para una gramática operativa: un antídoto contra el caos* es importante y relevante para la enseñanza de la gramática en el aula de ELE porque propone un enfoque novedoso, a la vez que práctico, para abordar uno de los aspectos más complejos y desafiantes de la gramática española: el modo subjuntivo. A continuación, nos proponemos presentar algunas de las razones clave por las que su propuesta ha tenido y tiene un impacto significativo en la didáctica de ELE:

- Resuelve los problemas del enfoque tradicional y elimina las listas llenas de excepciones que han de ser memorizadas sin lugar para el análisis y la reflexión.
- Fomenta un aprendizaje significativo. Esta es una idea claramente conectada con lo anterior, ya que el aprendizaje memorístico dificulta la interiorización de las formas verbales y de sus usos.
- Simplifica conceptos complejos, puesto que tradicionalmente algunos conceptos gramaticales, como el modo subjuntivo en especial, suelen ser enseñados con múltiples reglas difíciles de comprender, en ocasiones, y de recordar, casi siempre.
- Facilita la comprensión y el aprendizaje del modo subjuntivo, el cual es comúnmente percibido como un modo confuso y difícil de aprender, debido a su supuesto rasgo de tiempo desdibujado (así lo califica Ruiz Campillo en su artículo *El verbo como espacio: seis nuevos temas de gramática del español* (2017:6) en https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_58cd663d4687a.pdf). Al redefinir el modo subjuntivo como *no-declaración*, un concepto más accesible y comprensible, se les da la oportunidad a los estudiantes para aprender a manejar el subjuntivo de manera intuitiva y sistemática, en lugar de verlo como una serie interminable de reglas complejas y a veces, contradictorias entre sí.
- Adapta la gramática al uso real de la lengua, algo que en ocasiones no vemos reflejado en los manuales con un enfoque tradicional, los cuales separan los usos normativos de los excepcionales. Esto puede suponer un obstáculo para que los estudiantes comprendan y utilicen el idioma en contextos reales. Según este nuevo modelo, estos "usos excepcionales" se integran como parte del análisis, ayudando a los estudiantes no solo a comprenderlos, sino también a aplicarlos en la vida real.

- Por último, empodera a los docentes de ELE porque ofrece una herramienta clara y sistemática para enseñar el modo subjuntivo de manera significativa y operativa, lo que puede ser especialmente útil en contextos de inmersión donde los estudiantes necesitan usar el idioma lo antes posible para poder comunicarse satisfactoriamente.

En conclusión, el artículo de Ruiz Campillo transforma la enseñanza de la gramática española al promover un aprendizaje lógico y práctico e integrar fenómenos lingüísticos a priori inconexos en un modelo único y accesible. Su enfoque tiene el potencial de hacer que la gramática deje de ser un monstruo al que se le teme y se convierta en una herramienta poderosa para la comunicación efectiva y exitosa.

Objetivos

Objetivos generales

- Diseñar una secuencia didáctica basada en la gramática operativa para mejorar la comprensión y el uso del subjuntivo en estudiantes de ELE de nivel B2.
- Demostrar la eficacia de una enseñanza basada en el significado y la configuración mental, en contraste con la enseñanza tradicional de reglas memorizadas.
- Fomentar la autonomía del estudiante en la toma de decisiones lingüísticas, ayudándole a construir su propia lógica sobre el uso del subjuntivo.
- Conectar la gramática con la comunicación, mostrando que el subjuntivo no está relacionado con una estructura sintáctica, sino que es una herramienta comunicativa dependiente de la percepción de la realidad por parte del hablante.

Objetivos específicos

- Sustituir reglas descriptivas por reglas operativas que permitan a los estudiantes entender cómo y por qué usar el subjuntivo en lugar de memorizar listas de estructuras fijas.
- Explorar el subjuntivo desde su significado y función, evitando enfoques que lo presenten como un simple contraste con el indicativo.
- Aplicar los seis principios de la gramática operativa al diseño de actividades que permitan a los estudiantes comprender el subjuntivo de manera significativa.
- Promover un enfoque experiencial del aprendizaje del subjuntivo, donde los estudiantes descubran su uso mediante la interacción y la reflexión en contextos reales de comunicación.

- Fomentar la reflexión metalingüística, guiando a los estudiantes a construir sus propias explicaciones sobre cuándo y por qué usar el subjuntivo en función de la intención comunicativa.

- Proporcionar herramientas didácticas innovadoras para la enseñanza del subjuntivo, basadas en la gramática operativa, que puedan ser replicadas en otros contextos de enseñanza ELE.

Además de estos objetivos, el presente trabajo puede contribuir a la sostenibilidad social, en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS, en adelante), de varias maneras, a nuestro entender, significativas.

1. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos ([ODS 4](#)). Este trabajo promueve el acceso a la lengua española ya que, al desarrollar estrategias efectivas para enseñar español, estamos facilitando la integración lingüística de hablantes no nativos en contextos educativos, laborales y sociales. Además, facilita la inclusión educativa, especialmente en poblaciones migrantes, refugiadas o internacionales, en las que aprender español puede ser clave para acceder a recursos educativos y superar barreras culturales. Por último, con este trabajo se fomenta la innovación pedagógica, puesto que estamos intentando crear una propuesta didáctica con un enfoque innovador contribuyendo así a mejorar la calidad de la enseñanza.
2. Reducir la desigualdad en y entre los países ([ODS 10](#)). Consideramos que este trabajo empodera a comunidades desfavorecidas porque la enseñanza del español a hablantes de otros idiomas fomenta el desarrollo social y profesional puesto que los ayuda a acceder a mejores oportunidades. Del mismo modo, también favorece la integración social y cultural. De todos es sabido que enseñar un idioma es un puente entre culturas, por lo que con este trabajo contribuimos a la cohesión social y a la reducción de conflictos derivados de las diferencias lingüísticas y/o culturales.
3. Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas ([ODS 16](#)). Pensamos que este trabajo también puede tener un impacto positivo en la construcción de sociedades más inclusivas ya que la enseñanza de la lengua fomenta el diálogo intercultural. El aprendizaje de un idioma extranjero no solo facilita la comunicación, sino que promueve el entendimiento y respeto entre personas de diferentes orígenes. Además, también se reducen barreras para la participación en la sociedad porque, cuando enseñamos español como lengua extranjera, contribuimos a que las personas de cualquier origen puedan participar más plenamente en las sociedades hispanohablantes, desde simples

actividades comunitarias hasta decisiones más relevantes, como son la participación en las elecciones.

4. Promover el crecimiento económico inclusivo y sostenible, el empleo y el trabajo decente para todos ([ODS 8](#)). Sin duda alguna, la educación de idiomas extranjeros es una herramienta clave para mejorar la empleabilidad. Por un lado, incrementa la empleabilidad de los estudiantes. Aprender español, una de las lenguas más habladas en el mundo, les abre oportunidades laborales en ámbitos como turismo, comercio, diplomacia y enseñanza. Por otro lado, promueve el desarrollo económico sostenible a través de la educación, puesto que los programas de enseñanza de idiomas son un motor económico que generan empleos y oportunidades en el sector educativo.

En conclusión, nuestro objetivo es que este trabajo de fin de máster contribuya a la sostenibilidad social al mejorar la calidad de la educación, fomentar la inclusión, reducir desigualdades, y promover el entendimiento intercultural y el respeto por la diversidad.

Metodología

Para alcanzar los objetivos propuestos, este trabajo sigue un enfoque mixto, combinando una revisión teórica con una aplicación práctica. En primer lugar, se ha realizado un análisis de la teoría de Ruiz Campillo centrado en sus implicaciones didácticas. En segundo lugar, se han diseñado seis sesiones de aprendizaje con actividades basadas en esta teoría, adaptadas al nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, en adelante). Por último, se ha propuesto un esquema de evaluación cualitativa para medir la eficacia de la propuesta mediante una herramienta de evaluación formativa que nos sirva para la observación y el análisis de la progresión en el aprendizaje de los estudiantes.

Nuestra propuesta didáctica pretende presentar actividades cuya atención esté más en el significado que en la forma gramatical. Esto implica que vamos a priorizar la conexión entre las formas gramaticales y su función comunicativa para tomar un camino diferente al de aquellos métodos que enseñan gramática de manera centrada únicamente en reglas.

Este trabajo adopta el enfoque de la gramática operativa de Ruiz Campillo (2018) que propone una enseñanza de la gramática basada en la toma de decisiones lingüísticas en función del significado y la eficacia comunicativa, en lugar de la memorización de reglas descriptivas. De acuerdo con este modelo, la enseñanza del

modo subjuntivo en ELE no debe basarse en listas de contextos en los que “aparece”, sino en la comprensión de su función cognitiva y comunicativa.

Para ello, la secuencia didáctica diseñada en este trabajo se basa en los seis principios de la gramática operativa, los cuales buscan superar las limitaciones de la enseñanza tradicional y dotar al estudiante de herramientas que le permitan descubrir este modo verbal a través de su uso en contextos significativos.

La propuesta didáctica desarrollada en este TFM sigue los siguientes principios metodológicos:

- No describir, sino explicar. En lugar de proporcionar listas de reglas sobre el subjuntivo, la secuencia didáctica guía a los estudiantes para que descubran su funcionamiento a través de la práctica y la reflexión metalingüística.

- Enfocar el aprendizaje en el significado, no en la forma. Los ejercicios están diseñados para que los estudiantes comprendan por qué se usa el subjuntivo en cada caso y no solo cuándo “debe” usarse.

- Considerar el significado como una experiencia subjetiva. Se trabaja el subjuntivo como una herramienta para expresar subjetividad, duda, hipótesis y juicios personales, evitando definiciones objetivistas y fijas.

- Sustituir la sintaxis por configuraciones mentales. En lugar de enfocarse en estructuras sintácticas, la secuencia se basa en la idea de que el uso del subjuntivo responde a configuraciones cognitivas.

- Perseguir la eficacia comunicativa en lugar de la corrección gramatical absoluta. Lo que pretendemos no es que los estudiantes “acierten” en ejercicios mecánicos, sino que aprendan a usar este modo verbal con naturalidad y precisión en su comunicación real.

- Fomentar el análisis en lugar de la aplicación mecánica de reglas. Los estudiantes analizan el uso del subjuntivo en diferentes contextos, en lugar de memorizar reglas arbitrarias.

La secuencia didáctica propuesta en este TFM se lleva a cabo en seis sesiones, cada una de ellas diseñada en torno a uno de los seis principios de la gramática operativa que acaban de ser enumerados arriba. Para garantizar la comprensión y adquisición del subjuntivo, la metodología se ha empleado incluye tanto tareas de descubrimiento lingüístico a través de un método inductivo de la enseñanza gramatical, como actividades interactivas y experienciales con una dinamización del aprendizaje mediante el movimiento y la interacción (los estudiantes caminan por el aula para descubrir y reflexionar sobre el uso del subjuntivo en frases reales), y también la creación de reglas operativas personalizadas que sustituirán a las reglas tradicionales basadas en la memorización.

Para evaluar la eficacia de esta propuesta didáctica, se han diseñado herramientas de evaluación formativa y reflexiva, que incluyen: cuestionarios de autoevaluación, observación del desempeño en actividades interactivas y reflexiones metalingüísticas para que los estudiantes reflexionen sobre qué reglas han descubierto y cómo estas han cambiado su manera de entender el subjuntivo.

Este enfoque metodológico se justifica en la necesidad de superar la enseñanza tradicional del subjuntivo, que suele basarse en listas de estructuras donde “aparece” el subjuntivo sin una explicación funcional, seguidas de ejercicios mecánicos de rellenar huecos, que no desarrollan la competencia comunicativa.

En cambio, la gramática operativa y la secuencia diseñada en este TFM buscan que los estudiantes comprendan y usen el subjuntivo de manera eficaz en la comunicación real, tomando decisiones por sí mismos en función del significado.

En conclusión, la decisión metodológica de este TFM responde a la necesidad de una enseñanza del subjuntivo más efectiva, significativa y en línea con el proceso cognitivo real de los estudiantes de ELE. Pretendemos que la secuencia didáctica propuesta, basada en la gramática operativa, ofrezca a los estudiantes herramientas para entender y usar el subjuntivo de manera lógica y funcional, mejorando así su competencia comunicativa en español.

En cuanto al uso de la inteligencia artificial en este trabajo, se añade a continuación una declaración del uso responsable de esta para la elaboración de las cuatro imágenes que se incluyen en las primeras cuatro sesiones de la secuencia. Dentro de esta secuencia didáctica, el uso de imágenes se incorpora como un recurso metodológico clave en consonancia con la propuesta de la gramática operativa de. Desde esta perspectiva, la enseñanza gramatical no se basa en la memorización de reglas o en la aplicación mecánica de estructuras, sino en la comprensión del valor comunicativo de los modos verbales y en el desarrollo de la capacidad del estudiante para decidir conscientemente qué forma utilizar según lo que desea comunicar.

En este contexto, las imágenes no se presentan con un fin decorativo o ilustrativo, sino como soportes visuales que ayudan a representar gráficamente conceptos abstractos, como la diferencia entre declarar (modo indicativo) y representar (modo subjuntivo). A través de metáforas visuales especialmente diseñadas (por ejemplo, la comparación entre una cámara que enfoca un hecho y otra que enfoca una emoción, o entre un dibujo detallado y un boceto impreciso), se ofrece al estudiante una experiencia sensorial directa que le permite visualizar la lógica del modo verbal desde un enfoque experiencial.

Estas imágenes permiten no solo facilitar la comprensión conceptual del modo, sino también atender a diferentes estilos de aprendizaje, especialmente el visual.

Además, fomentan el desarrollo de la competencia metalingüística, ya que funcionan como detonantes para la reflexión gramatical guiada, el análisis, la comparación y la toma de decisiones lingüísticas. Lejos de reforzar un enfoque formalista, estas representaciones ayudan a trasladar a la conciencia del estudiante la idea de que las elecciones modales responden a una intención comunicativa, no a una regla gramatical externa.

Por último, el uso de imágenes contribuye a generar situaciones de aprendizaje significativas, ya que conecta lo lingüístico con lo emocional, lo visual y lo simbólico. En definitiva, su integración se justifica plenamente dentro de un enfoque comunicativo y experiencial del aprendizaje, favoreciendo una comprensión profunda, autónoma y transferible del modo subjuntivo en contextos reales de uso.

Desarrollo del trabajo

Marco teórico: La gramática cognitiva y la gramática operativa

El sistema verbal de la lengua española supone uno de los aspectos más retadores y enrevesados para los estudiantes de ELE, especialmente, el contraste modal indicativo-subjuntivo. Tradicionalmente, la enseñanza de este tema se ha limitado a ofrecer una lista de reglas y para cada uso que no encajaba en una de esas reglas, pues se creaba una nueva. Dada esta complejidad, la necesidad de replantear la enseñanza del modo subjuntivo era imperativa. La propuesta sobre la que versa este TFM es la del profesor Ruiz Campillo, el cual propone un replanteamiento de la enseñanza de la gramática centrada en reglas operativas basadas en el significado y la experiencia del hablante, en lugar de descripciones formales, con el fin de que los estudiantes puedan comprender y usar el lenguaje de forma lógica, eficaz y comunicativa.

En este capítulo, centrado en el marco teórico de este trabajo, vamos a comenzar definiendo y describiendo la gramática cognitiva. La gramática cognitiva es un enfoque lingüístico que se centra en cómo las personas conceptualizan y procesan el lenguaje en función de sus experiencias y conocimientos previos. En lugar de considerar el lenguaje como un conjunto de reglas arbitrarias, la gramática cognitiva sostiene que las estructuras lingüísticas reflejan cómo los hablantes perciben, categorizan y organizan el mundo.

La gramática cognitiva se desarrolló en el ámbito de la lingüística cognitiva, un campo que explora la relación entre el lenguaje y la cognición¹. Hay tres ideas clave que resumen este enfoque lingüístico: el lenguaje está basado en la experiencia, esto es, las estructuras lingüísticas se desarrollan a partir de la interacción del hablante con su entorno y se relacionan con esquemas mentales basados en experiencias previas; las construcciones lingüísticas no son arbitrarias, sino que estas reflejan cómo los hablantes conceptualizan la realidad; y el aprendizaje de una estructura gramatical implica entender su función comunicativa y su significado conceptual, es decir, las palabras, las frases y las construcciones gramaticales no se pueden separar de los significados que transmiten.

La gramática cognitiva fue desarrollada principalmente por el autor Ronald Langacker en su libro *Foundations of Cognitive Grammar* (1987, primer volumen; 1991, segundo volumen) y, como se ha dicho en el párrafo anterior, se desarrolló en el

¹ CVC Diccionario de términos clave: Lingüística cognitiva.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/linguisticacognitiva.htm

ámbito de la lingüística cognitiva, por eso, normalmente también se asocia con el nombre de George Lakoff ya que, aunque este no es el creador directo de la gramática cognitiva, sus ideas influyeron profundamente en el desarrollo de esta rama. Lakoff es una figura fundamental en la lingüística cognitiva, el campo más amplio del cual forma parte la gramática cognitiva y su trabajo se centró en las metáforas conceptuales, la categorización y cómo el lenguaje refleja los procesos cognitivos humanos. Pero, volvamos a la gramática cognitiva. Esta parte de la idea de que la lengua no es un sistema autónomo, sino que está profundamente integrada en la cognición humana. En este sentido, el significado de las estructuras lingüísticas no viene prescrito por reglas gramaticales, sino que emerge de cómo los hablantes conceptualizan y perciben el mundo.

La gramática cognitiva ha influido significativamente en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras porque propone estrategias que se alejan de la memorización mecánica de reglas y, por ende, fomentan un aprendizaje más significativo. Esto se traduce en algunas ventajas que procedo a mencionar. En primer lugar, el estudiante se focaliza en el significado y no ve la gramática como un conjunto de reglas abstractas y/o arbitrarias, sino como un sistema que tiene un claro propósito comunicativo. Por otro lado, esto hace que se reduzca la carga cognitiva, puesto que, al conectar estructuras gramaticales con experiencias concretas y esquemas mentales, el estudiante podrá usar mejor las formas lingüísticas y con menos esfuerzo. En tercer y último lugar, lo dicho anteriormente hace que haya un mayor nivel de retención, puesto que, si relacionan los conceptos gramaticales con situaciones reales y significativas, estos serán más fáciles de recordar en el futuro.

Desde esta perspectiva, y en relación con la enseñanza del subjuntivo, que es el tema que nos ocupa, este puede explicarse en función de las construcciones cognitivas del hablante y no como un sistema de normas. Este enfoque puede ser muy útil para los estudiantes de ELE, ya que, en lugar de memorizar una lista de reglas gramaticales (casi siempre con muchas excepciones), los estudiantes desarrollan una comprensión más profunda y práctica del subjuntivo a partir de su función comunicativa.

Según lo dicho, ahora nos toca relacionar la gramática cognitiva con el modelo de Ruiz Campillo. Este lo que propone es que el sistema verbal del español se entienda como una construcción basada en espacios mentales y, de acuerdo con esta idea, el indicativo se asocia con un espacio de certeza, donde los hechos se presentan como reales y concretos, y el subjuntivo, por el contrario, se proyecta hacia un espacio mental hipotético o posible, en el que los eventos no están afirmados como reales, sino que dependen de la percepción o la intención del hablante. Esta visión espacial

permite a los estudiantes comprender el subjuntivo como una herramienta para expresar una perspectiva mental o actitud, más que como una simple conjugación que obedece a reglas gramaticales complejas². Por ejemplo, en oraciones como “Espero que vengas”, la forma verbal *vengas* no se relaciona con la estructura sintáctica que rige tal o cual modo, sino con la actitud del hablante hacia la posibilidad de que ese evento ocurra. Si ponemos el énfasis en esta relación entre los modos verbales y los espacios cognitivos, será posible ayudar a los estudiantes a identificar el contexto comunicativo que determina el uso del subjuntivo y así se fomentará el aprendizaje significativo, o lo que es lo mismo, la conexión entre las estructuras lingüísticas con las intenciones y experiencias del hablante.

De hecho, el profesor Ruiz Campillo es el principal impulsor de la gramática operativa, un enfoque teórico que está principalmente aplicado a la enseñanza de ELE. En su página web, se describe la gramática operativa con la siguiente frase: *La gramática donde cada forma significa una cosa, solo una cosa, y siempre la misma cosa*³. Esta se basa en enseñar la gramática como una herramienta práctica y funcional, enfocada en el uso real de la lengua. A diferencia de la gramática tradicional, que suele centrarse en el análisis y la memorización de reglas, la gramática operativa busca que los estudiantes comprendan cómo funcionan las estructuras lingüísticas en la comunicación cotidiana. Algunos principios clave de este enfoque han de ser mencionados para entender el enorme cambio de concepto que supone la gramática operativa con respecto a los enfoques gramaticales tradicionales. Por un lado, se entiende la gramática como un medio para lograr una comunicación efectiva, no como un fin en sí misma. Por otro lado, se les da prioridad a las explicaciones claras y universales que conecten la forma con su función comunicativa con el fin de lograr un aprendizaje significativo, en lugar de uno memorístico. Sin lugar a duda, me parece que bien merece una lectura profunda su artículo *El verbo como espacio* para conocer más profundamente la propuesta del profesor según la cual habría que sustituir la tradicional concepción temporal del verbo por una visión espacial, más lógica y operativa, que facilite la enseñanza y el aprendizaje del sistema verbal en español.

² Ruiz Campillo, J. P. (2017) *El verbo como espacio: Seis nuevos temas de gramática del español*. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada, número 22.

³ <https://terceragramatica.com/category/3gram/gramatica-operativa/>

La gramática operativa como un antídoto contra el caos

En el artículo que se acaba de mencionar en el párrafo anterior, el autor plantea la necesidad de una gramática operativa, esto es, un enfoque alternativo a la enseñanza tradicional de la gramática en ELE. Se critica la idea comúnmente aceptada de que la gramática impone orden y claridad en el aula, argumentando que muchas reglas gramaticales son, en realidad, recetas para el caos. ¿Por qué se le llama caos? Por la mera dificultad que enfrentan los estudiantes para aplicar reglas memorizadas que no ofrecen una lógica clara. Por esto, a lo largo del artículo, Ruiz Campillo presenta seis principios que buscan transformar la enseñanza de la gramática, apartándola de la descripción formal y acercándola a una explicación basada en el uso real, el significado y la eficacia comunicativa. ¿Cuáles son estas seis reglas de la gramática operativa que nos librarán del caos? Procedo a enumerarlas en el mismo orden en el que aparecen en el artículo:

1. De la descripción a la explicación: *No describas qué se hace. Explica cómo hacer.* (2018:27) La enseñanza tradicional de la gramática se basa en descripciones de fenómenos lingüísticos en lugar de en explicaciones operativas. El problema radica en que, aunque dichas reglas tradicionales sean correctas desde un punto de vista descriptivo, no ayudan al estudiante a tomar decisiones cuando llega el momento real de usar la lengua. Pongamos un ejemplo del artículo. Una regla descriptiva nos diría que “después de expresiones de emoción aparece el subjuntivo”. Sin embargo, una regla operativa sería: “Si usas una expresión de emoción, usa el subjuntivo.”

Aquí me gustaría traer a colación una cita del autor en este apartado de su artículo: “Visto lo visto, si la descripción puede ser de escasa utilidad en términos didácticos, e incluso llegar a ser contraproducente, ¿por qué entonces es una manera tan extendida y persistente de presentar el material lingüístico al estudiante en nuestros libros y aulas? Probablemente porque la descripción es bastante más asequible que la explicación.” (2018:30) Sobre lo que nos quiere hacer reflexionar es sobre la idea de que a priori parece ser mucho más sencillo y tentador señalar los efectos visibles de una estructura en un texto o en la pizarra en lugar de adentrarse en los procesos mentales que los originan. Aun así, toca pensar sobre la viabilidad de sustituir la descripción por una explicación útil para el estudiante y sobre todo, ¿cómo podemos formular reglas que sean realmente funcionales y que ayuden al estudiante a tomar decisiones lingüísticas? Para el autor, esta pregunta sobre puede ser respondida si primero se acepta que la gramática es un sistema lógico en el que el significado de una estructura deriva de la combinación de sus elementos. Esto exige

asumir que cada forma gramatical tiene un sentido propio, invariable y coherente, o en palabras del autor: “la gramática es composicional”.

2. De la forma al significado: *No mires a las formas. Mira al significado.* (2018:27) En los ejercicios gramaticales tradicionales, los estudiantes muchas veces pueden llegar a completarlos sin entender realmente el significado de las estructuras. Por ejemplo, un estudiante puede completar satisfactoriamente ejercicios simplemente recordando que “después de *es probable que* se usa subjuntivo”, sin comprender realmente por qué. El problema de este enfoque es que se enseña la gramática como si fueran piezas de un puzle, sin atender a su significado real. El autor, por el contrario, propone que las reglas no deberían referirse a la forma, sino a los significados que transmiten las formas en cada contexto o, según las propias palabras del autor: “la gramática en realidad no opera con formas, sino con significados, y en consecuencia las reglas no deberían referirse a las formas, sino a los significados con que esas formas son usadas en cada momento.” (2018:32)

Ruiz Campillo se muestra muy crítico con el enfoque de la enseñanza de la gramática en ELE puramente centrado en formas gramaticales en lugar de en su significado real en el uso comunicativo. El autor señala que muchos profesores, aunque se identifican como *comunicativistas* (2018:31), siguen utilizando ejercicios gramaticales mecánicos que no reflejan el significado real de las estructuras. Un ejercicio gramatical por tener contexto no asegura que el estudiante realmente se centre en el significado de las formas gramaticales ya que, aunque parece que estos ejercicios están insertos en un contexto comunicativo, siguen funcionando como un puzle mecánico donde el estudiante simplemente aplica una regla sin analizar el significado. En conclusión, el aprendizaje real de la gramática no debería centrarse en la forma, sino en el significado de cada estructura dentro del discurso. Por lo tanto, el autor propone un cambio de enfoque en la enseñanza de la gramática: en lugar de enseñar listas de reglas estructurales, se debe enseñar cómo funciona cada estructura en términos de significado y uso o, lo que es lo mismo, las reglas gramaticales deberían formularse en función del significado que transmiten las estructuras, no de su forma gramatical. La ventaja de este enfoque operativo es que permite a los estudiantes comprender la lógica detrás de la gramática, en lugar de memorizar reglas arbitrarias, lo mismo que hacen los nativos. De ahí que el autor analice cómo los hablantes nativos eligen entre subjuntivo e indicativo según el significado que quieren transmitir. Si nos desprendemos de la concepción tradicional de la enseñanza del modo subjuntivo, llegaremos a la conclusión de que la elección entre un modo u otro no es una cuestión de reglas fijas, sino de cómo el hablante conceptualiza la información.

En este punto llegamos al “principio de Humpty Dumpty” (2018: 33), así llamado por el autor en alusión al personaje de del mismo nombre en “A través del espejo y lo que Alicia encontró allí” de Lewis Carroll (1871), según dicho principio, las palabras significan lo que el hablante quiere que signifiquen. La idea comúnmente aceptada sobre el uso del modo verbal en español es que el modo indicativo es la declaración de un hecho, mientras que el modo subjuntivo es la evitación de la declaración directa. Sin embargo, el autor da un ejemplo de diferencias de significado según el hablante (2018:34). En España, la frase “es obvio que tiene fotos” se interpreta como una declaración objetiva, pero en México, “es obvio que tenga fotos” puede significar que es lógico pensar que las tiene, pero no lo afirmo como un hecho. En lugar de pensar que hay unas variedades del español más correctas que otras, lo que el enfoque de Ruiz Campillo sugiere es que estamos ante diferentes elecciones de significado. Así, si se enseña la gramática desde el significado en lugar de la forma, se pueden integrar estas variaciones en una sola regla lógica.

¿Cómo se puede aplicar este enfoque en la enseñanza de gramática en ELE? En el artículo se propone cambiar la forma en que se diseñan los ejercicios gramaticales para que los estudiantes interioricen el significado de las estructuras en lugar de memorizarlas.

Un ejemplo de ejercicio tradicional mecánico sería: “Completa con el presente de indicativo o de subjuntivo: Creo que ____ (ser) buena idea.” Aquí los estudiantes solo recuerdan la regla “creo que + indicativo”, sin comprender su lógica.

Un ejemplo de ejercicio basado en el significado sería: “¿Cómo cambia el significado si digo ‘Creo que es buena idea’ vs. ‘No creo que sea buena idea’?” Aquí los estudiantes analizan el significado real de cada estructura en lugar de solo aplicar reglas de memoria.

A la conclusión a la que llegamos, fundamental para el desarrollo de este trabajo de fin de máster, es que para que la gramática sea útil, los ejercicios deben centrarse en la interpretación del significado en contexto, no en la simple aplicación de reglas. Para mejorar la enseñanza de la gramática, es necesario diseñar ejercicios que obliguen al estudiante a reflexionar sobre el significado de cada estructura. En el cuatrimestre pasado una estudiante llegó a una conclusión que compartió en voz alta con el resto de la clase en nuestros minutos de autorreflexión sobre el aprendizaje: no es cuestión de aprender reglas, sino de aprender a pensar en español.

3. De la realidad objetiva a la representación experiencial: *No seas objetivista: el significado es experiencial.* (2018:27) La enseñanza gramatical suele basarse en una visión objetivista, es decir, trata de relacionar las estructuras lingüísticas con hechos del mundo exterior de manera fija y directa. Sin embargo, el

lenguaje no representa la realidad de manera objetiva, sino que codifica la experiencia del hablante. Un ejemplo de subjetivación en la lengua (2018:37) es el siguiente: “El sol sale a las 6:57”. Aunque parece objetiva, esta afirmación es una construcción mental, ya que es la Tierra la que se mueve, y no el sol. En gramática, esta subjetivación es clave para comprender fenómenos como el uso de los deícticos. En los libros de texto se enseña que: *aquí* se usa para lugares cercanos; *ahí* para lugares intermedios; y *allí* para lugares lejanos. Sin embargo, esta regla no funciona en muchos casos reales, porque los demostrativos no dependen solo de la distancia física, sino de la relación entre hablante y oyente. Este es el ejemplo que encontramos en el artículo (2018:40).

Conversación telefónica entre un hablante en Nueva York y su amigo en Shanghái:

- “Aquí hace mucho frío. ¿Y ahí?” (AHÍ a pesar de que están a miles de kilómetros de distancia)
- Mucho calor. Y Lola, ¿está disfrutando de sus vacaciones en México?
- No creo. Allí tiene ahora un huracán de narices. (ALLÍ a pesar de que México está más cerca de Nueva York que de Shanghái)

Con este sencillo ejemplo bastante parecido a lo que encontramos en la vida real se puede ver que los demostrativos no reflejan la distancia objetiva, sino la organización mental del espacio en la conversación. Por eso, la enseñanza de ELE debe alejarse de reglas basadas en objetividad y centrarse en cómo los hablantes conceptualizan la realidad a través del lenguaje.

4. De la sintaxis a la configuración: *Olvida la sintaxis. Muévete en la configuración.* (2018: 27) La enseñanza tradicional de la gramática pone demasiado énfasis en la sintaxis (estructuras y reglas formales) y deja de lado el concepto de configuración mental. Para entender mejor la gramática, es mejor optar por una visión configuracional, en la que se analicen las relaciones lógicas y semánticas entre los elementos en lugar de las simples reglas sintácticas. La configuración es la manera en la que el hablante organiza y conceptualiza las relaciones entre los elementos en su mente antes de expresarlas en palabras. Veamos el ejemplo que el autor presenta en el artículo (2018:42): la diferencia entre infinitivo y subjuntivo en dos estructuras aparentemente sinónimas.

1. “Elena te aconseja ir.”
2. “Elena te aconseja que vayas.”

Según la regla clásica, la diferencia se explica porque en la primera oración hay un solo sujeto (Elena), mientras que en la segunda hay dos sujetos (Elena y tú). Sin embargo, en este ejemplo esta regla no se aplica. Si intentamos ofrecer una

explicación desde la configuración mental, vemos que la diferencia entre “te aconseja ir” y “te aconseja que vayas” no depende solo de la estructura de la frase, sino de cómo el hablante organiza mentalmente la acción. En “te aconseja ir”, la acción es percibida como una recomendación objetiva, mientras que en “te aconseja que vayas”, hay una mayor subjetividad en la relación entre los eventos. Por lo tanto, no es la estructura gramatical la que determina el uso de una forma u otra, sino la manera en que el hablante conceptualiza la acción y sus participantes.

5. De la corrección a la eficacia: *Persigue la eficacia, no la corrección.* (2018:27) La enseñanza de ELE tradicionalmente ha priorizado la corrección gramatical en lugar de la eficacia comunicativa, mientras que los hablantes nativos no eligen palabras o estructuras “correctas” solo por el mero hecho de ser correctas, sino aquellas que mejor expresan su intención. En lugar de enseñar a los estudiantes a memorizar la “respuesta correcta”, se debe enseñar a elegir la estructura más eficaz para transmitir su mensaje.

Sin embargo, todavía vemos ejercicios en los libros de ELE donde se centran en evaluar la corrección formal, en lugar de enseñar a los estudiantes a usar la gramática con un propósito comunicativo real. El autor propone cambiar el enfoque y, en lugar de ejercicios que simplemente evalúen si una estructura es correcta o incorrecta, se deben diseñar actividades en las que los estudiantes tomen decisiones lingüísticas en función del significado que desean expresar. Un ejemplo de ejercicio tradicional mecánico sería:

Completa con indicativo o subjuntivo:

“Dudo que él _____ (venir) a la reunión.”

El estudiante puede completar la frase correctamente (*venga*), pero sin entender realmente por qué o para qué usa esta forma verbal.

Al contrario, un ejemplo de ejercicio basado en eficacia comunicativa sería: Imagina que estás organizando una reunión y no sabes si tu amigo Juan va a venir. Escribe un mensaje de WhatsApp en el que expreses esta duda. En este caso, el estudiante elige la estructura más adecuada según la situación real, en lugar de simplemente rellenar huecos.

En conclusión, la enseñanza de ELE no debe centrarse solo en la corrección gramatical, sino en la eficacia comunicativa. En lugar de enseñar la gramática como un conjunto de reglas, se debe enseñar como una herramienta para expresar ideas de manera efectiva.

6. De la interpretación al análisis: *No interpretes. Analiza.* (2018:27) Muchas reglas gramaticales están contaminadas por la interpretación subjetiva del contexto en lugar de un análisis lógico de la estructura. Interpretar, según hemos

estudiado en el módulo de Pragmática, significa dar un significado basado en el contexto, mientras que analizar implica identificar la estructura gramatical y su funcionamiento sin depender del contexto. Muchos ejercicios en los libros de texto enseñan la gramática de forma interpretativa en lugar de analítica, lo que genera confusión en los estudiantes porque la interpretación depende del contexto, sin embargo, la gramática tiene una lógica propia que debe analizarse de manera independiente.

El problema que se genera de esta aproximación interpretativa, en lugar de analítica, es que, si los estudiantes aprenden gramática solo a través de ejemplos con contexto, pueden tener dificultades para identificar las mismas estructuras en otros contextos diferentes. Esto los lleva irremediablemente a depender de reglas memorizadas en lugar de desarrollar un pensamiento gramatical analítico.

Un ejemplo de esto es la desinencia verbal de futuro, la cual se suele enseñar para “hablar del futuro”, pero en realidad tiene múltiples interpretaciones: (2018:48)

- a) Describir acciones futuras: Mi hermano estará mañana en el bar.
- b) Probabilidad en el presente: Serán las cinco.
- c) Probabilidad en el futuro: No lo acabarás en un día.
- d) Seguridad en el futuro: Te lo llevaré mañana.
- e) Preguntas retóricas: ¿Dónde estarán mis zapatos?
- f) Sugerencia: Descansarás mejor en la otra habitación.
- g) Sorpresa: ¿No irás a decirme que te ha tocado la lotería?
- h) Condicional tipo 1: Si se lo preguntas, no te lo dirá.
- i) Indignación: ¡Será imbécil!
- j) Órdenes: No matarás.
- k) Duda: ¿Me estará tomando el pelo?

Sin embargo, el significado del futuro no se basa en el tiempo, sino en la actitud del hablante hacia la información. Si entendemos el futuro como un tiempo incierto, parece lógico pensar que una actitud incierta ante una afirmación nos lleve a usar esta desinencia verbal en lugar de otra. Como se pregunta el autor en el texto: *¿Qué significa el futuro? ¿Futuro?* (2018:48) Para averiguarlo se propone el principio de descontextualización, esto es, para entender el significado de una forma gramatical, hay que aislarla de su contexto e identificar qué aporta específicamente. La clave, por tanto, para una gramática operativa es separar la forma literal de la interpretación pragmática. Ruiz Campillo insiste en que el análisis gramatical debe partir de la estructura y no del significado global de una oración.

Según todo lo visto en los diferentes puntos de los que consta el artículo, este autor propone un cambio importante en la enseñanza de la gramática en ELE. En

lugar de un enfoque basado en reglas abstractas y memorización, es preferible optar por reglas operativas que expliquen cómo aplicar la gramática en el uso real de la comunicación; poner el foco en el significado y no en las formas; considerar el significado como algo experiencial, no objetivo; hacer uso de configuraciones mentales en lugar de reglas sintácticas; dar prioridad en la eficacia comunicativa en lugar de a la corrección formal; adoptar un enfoque analítico, en lugar de interpretativo, para entender la gramática. El objetivo final es transformar la gramática en una herramienta útil y lógica para los estudiantes, en lugar de una serie de normas que solo generan confusión.

En general, la propuesta en este artículo tiene varias ventajas significativas en comparación con otros métodos de enseñanza de la gramática en ELE. Por un lado, presenta un enfoque más útil y aplicable en la comunicación real, ya que lo que se busca es que la gramática sea una herramienta operativa y no solo un conjunto de reglas a memorizar, en comparación con enfoques tradicionales, los cuales se centran en la descripción formal de reglas gramaticales sin explicar realmente cómo aplicarlas en la comunicación. Cuando se le explica al estudiante cómo usar la gramática en la práctica real, se le brindan estrategias para tomar decisiones por sí mismo cuando habla o escribe.

Por otro lado, hay un mayor enfoque en el significado y no solo en la forma gramatical. Los enfoques tradicionales tienden a reducir la gramática a listas de formas y estructuras, como, por ejemplo, “el subjuntivo se usa después de expresiones de deseo”. Sin embargo, este autor propone que la elección entre uno u otro modo verbal dependa del significado que se quiera transmitir, no de reglas mecánicas y fijas.

Otra ventaja de la gramática operativa es que las reglas no se presentan como verdades absolutas y objetivas, sino que la gramática refleja la perspectiva del hablante y no simplemente una realidad objetiva. Esto es, la enseñanza está basada en la experiencia del hablante, no en reglas rígidas. Debido a esto, este modelo es más flexible, por lo que se adapta a las diferencias entre variedades del español. Mientras que los enfoques tradicionales se limitan a presentar una “norma estándar” y tratan las diferencias dialectales como excepciones, con la propuesta de este autor la variación gramatical puede explicarse a partir de principios universales relacionados con solo el significado.

Desde el punto de vista del estudiante, hay dos grandes ventajas de la gramática operativa. Por un lado, se elimina la memorización de listas de reglas y excepciones, esto es, se minimiza la carga de memorización y se maximiza el uso de la lógica gramatical. Ya que, de lo que se trata aquí es de que el estudiante pueda

aplicar una misma lógica a distintos casos sin necesidad de memorizar listas interminables. Y, por otro lado, se fomenta la toma de decisiones en lugar de la repetición mecánica. Ayuda a los estudiantes a pensar en español, en lugar de solo repetir estructuras. Para conseguir esto, es fundamental prescindir de los ejercicios mecánicos donde los estudiantes simplemente rellenan huecos sin analizar el significado y presentar en su lugar, ejercicios que supongan elección y reflexión, haciendo que el estudiante entienda por qué usa una forma y no otra. Si el estudiante reflexiona sobre el significado, aprenderá a tomar decisiones en contextos reales.

Por último, hay una ventaja más de este modelo operativo de la enseñanza gramatical en ELE que está relacionado con lo último dicho en el párrafo anterior. Cuando los estudiantes comprenden mejor la gramática y la retienen a largo plazo porque su aprendizaje está basado en la lógica y no en la memorización. Como se puede ver en el aula tradicional, los estudiantes olvidan rápidamente las reglas porque no las asocian con su experiencia comunicativa, pero al conectar la gramática con el significado y la intención comunicativa, el aprendizaje es más profundo y duradero.

En definitiva, la gramática operativa propuesta por el autor convierte la enseñanza del español en un proceso más intuitivo, lógico y funcional para los estudiantes de ELE, puesto que los ayuda a usar el idioma de manera más natural y eficaz.

Aunque el enfoque de Ruiz Campillo tiene muchas ventajas en la enseñanza de la gramática en ELE, también es conveniente hablar de ciertas limitaciones y desafíos. Según mi experiencia en el aula de ELE, algunos de los principales puntos débiles o dificultades que podrían surgir al aplicarlo en la enseñanza real podrían ser: la dificultad para los profesores con formación tradicional; la falta de materiales didácticos adecuados para llevar al aula este enfoque (aquí es donde este trabajo de fin de máster pretende hacer su aportación); puede generar incertidumbre en aquellos estudiantes con un bagaje tradicional que buscan reglas claras; puede ser difícil de evaluar ya que no se adapta fácilmente a exámenes formales; y no elimina completamente la necesidad de memorización. Vayamos por cada uno de estos puntos.

En primer lugar, vamos a hablar de la dificultad de implementar para aquellos profesores con formación tradicional. Muchos docentes de ELE han sido formados en enfoques más tradicionales basados en reglas gramaticales, sintaxis y listas de usos. Pasar a un enfoque más conceptual y operativo requiere un cambio de mentalidad y una formación específica. Al no estar todos los profesores preparados para explicar la gramática desde un enfoque más cognitivo y experiencial, este nuevo modelo puede generar inseguridad en aquellos docentes que no están acostumbrados a explicar la

gramática más allá de una lista de reglas normativas. Imaginémos a un profesor que siempre ha enseñado el subjuntivo con listas de expresiones fijas que podría tener dificultades para explicarlo desde la perspectiva de la declaración vs. no declaración.

En segundo lugar, está la falta de materiales adecuados o el rediseño de nuestros materiales. Si echamos un vistazo a los libros de texto y materiales de ELE, estos están diseñados en base a reglas tradicionales y ejercicios estructurados. El enfoque de la gramática operativa exige nuevos materiales adaptados a la lógica del significado y la configuración mental. Precisamente de esta aparente desventaja de la gramática operativa es de donde nace la motivación para hacer este trabajo de fin de máster, ya que, si queremos aplicar este enfoque, lo primero es diseñar ejercicios más abiertos y reflexivos, lo que requiere tiempo, esfuerzo y preparación.

En tercer lugar, este enfoque gramatical puede generar incertidumbre en los estudiantes, puesto que muchos esperan aprender la gramática con reglas claras y estructuras definidas. Un enfoque basado en el significado puede hacer que sientan que no hay respuestas correctas o que la gramática es demasiado subjetiva. Por esto, si no se implementa bien, los estudiantes pueden sentirse perdidos o inseguros al no tener “reglas fijas” a las que aferrarse. Además, hay que atender al perfil de cada alumno y puede que nos encontremos que estudiantes que prefieren aprender con métodos tradicionales, ya que les resultan más estructurados y predecibles. Una pregunta muy habitual en clase es: “Profesora, ¿cuándo se usa el presente de subjuntivo?”. Si mi respuesta es: “Depende de la perspectiva del hablante”, es de esperar que el estudiante se sienta frustrado si esperaba una regla clara como “el presente de subjuntivo se utiliza en oraciones con “no creo que”, “no me parece que”, “no es verdad que”, u otras similares.”

Siguiendo con las dificultades de este enfoque, puede resultar difícil para medir el progreso en exámenes formales. Los exámenes de certificación de español suelen evaluar la gramática mediante ejercicios de opción múltiple y rellenar huecos, lo que favorece un enfoque basado en reglas y formas en lugar de hacer que el estudiante preste atención al significado y a la eficacia comunicativa. Si un estudiante se prepara con este enfoque, pero luego se enfrenta a un examen con preguntas tradicionales, puede sentirse en desventaja. En contextos académicos donde la corrección gramatical suele ser la clave, este enfoque puede generar dificultades para aprobar exámenes formales.

Por último, hay que mencionar una posible desventaja más. No es seguro que este modelo elimine por completo la necesidad de memorización. Aunque este enfoque rechaza la memorización de reglas, la gramática sigue teniendo elementos que deben aprenderse de manera estructurada. Por ejemplo, un estudiante puede

conceptualizar perfectamente el uso del presente de subjuntivo, pero si no conoce las formas verbales irregulares en este tiempo, de poco le valdrá saber usar este tiempo de manera adecuada.

Es cierto que si este trabajo de fin de máster se basa en el trabajo de este autor es porque consideramos que sus ventajas son mayores que las desventajas. Sin embargo, es bueno ser conscientes de que, aunque los puntos fuertes son claros, también presenta puntos débiles o, mejor dicho, desafíos, que pueden dificultar su implementación en ciertos contextos.

Esto nos lleva a la siguiente pregunta: ¿qué se podría hacer para mejorar esta propuesta que podrían hacer que fuera más fácil de implementar y más efectiva en distintos contextos de enseñanza? Después de haber analizado las ventajas y las desventajas, estas son las mejoras que se nos ocurre proponer.

Quizás se podría mantener un equilibrio entre las reglas operativas y las estructuras tradicionales. Especialmente en los niveles iniciales sería una buena idea combinar el enfoque operativo con explicaciones estructuradas para facilitar una comprensión progresiva de la gramática para no “perder” a aquellos estudiantes que ya han estudiado otras lenguas extranjeras desde una perspectiva tradicional y no están acostumbrados a un modelo innovador. En el nivel umbral (B1) se podría presentar el modo subjuntivo con estructuras simples y algunas reglas básicas para que el estudiante tenga una base mínima. Y en niveles intermedios y avanzados (B2-C1), ya se podrían introducir reglas operativas y fomentar la toma de decisiones lingüísticas basadas en el significado y la configuración mental. Esto es un ejemplo de aplicación: nivel B1 (enfoque estructurado): “Después de *creo que* usamos el modo indicativo y después de *no creo que* usamos el subjuntivo.” Desde B2 en adelante pasamos a un enfoque operativo dándole al modo subjuntivo un único significado (el hablante evita hacer una declaración directa), lo que permite al estudiante tomar mejores decisiones sin depender de listas rígidas.

Otro desafío para este enfoque es el desarrollo de materiales didácticos adaptados a este. Actualmente, la mayoría de los libros de ELE siguen enfoques más tradicionales, lo que hace difícil implementar esta propuesta sin recursos específicos. Para hacerlo es importante diseñar actividades que lleven a la reflexión sobre el significado gramatical en lugar de solo ejercicios de rellenar huecos; utilizar casos reales para mostrar cómo los hablantes toman decisiones lingüísticas; incluir juegos y dinámicas interactivas que refuercen el aprendizaje operativo sin perder la eficacia comunicativa. Por ejemplo, en lugar de un ejercicio de “Completa con el modo verbal correcto”, se podría llevar al aula una tarea en la que los estudiantes deban tomar decisiones sobre qué forma usar en función del significado que quieren transmitir.

Siguiendo con las mejoras que queremos proponer, es interesante reflexionar sobre cómo podemos evaluar la competencia gramatical cuando debemos asignar una nota al final del curso. A pesar de que el enfoque operativo es más natural, los exámenes siguen evaluando la gramática de forma tradicional y los ejercicios de “rellenahuecos” suelen ser la forma en la que más fácilmente podemos hacer una evaluación sumativa. Está claro que, si cambiamos el enfoque de enseñanza de la gramática, también debemos modificar la manera que tenemos de evaluarla.

Tampoco podemos olvidarnos de incorporar la tecnología y herramientas digitales si queremos mejorar la implantación de este modelo en el aula. En la actualidad, parece fundamental la necesidad de aprovechar aplicaciones, inteligencia artificial y plataformas interactivas para reforzar el aprendizaje operativo de la gramática porque la tecnología nos puede ayudar a personalizar el aprendizaje y permitir que los estudiantes practiquen la gramática en contextos reales de manera más dinámica fuera del aula. Como hemos aprendido en el módulo 4 de este máster sobre el uso de las nuevas tecnologías en el aula de ELE, sería una buena idea crear nuestra propia aplicación a través de *LearningApps* con actividades interactivas que fomenten la toma de decisiones lingüísticas en lugar de solo memorización.

Otra propuesta de mejora es poner un mayor énfasis en la interacción oral y la gramática en contexto. Si se fomenta interacción oral, la gramática se aprenderá de manera más natural en el discurso, ya que el aprendizaje de la gramática suele ser más efectivo cuando se usa en la comunicación real y no solo en ejercicios escritos. Por lo tanto, el reto está en crear actividades comunicativas en las que los estudiantes deban negociar el significado y usar la gramática en situaciones reales; o diseñar tareas por proyectos en las que los estudiantes deban aplicar las estructuras gramaticales de manera natural sin pensar tanto en usar bien o mal el modo subjuntivo, sino en cumplir con el tarea asignada.

Otro reto importante que no debemos olvidar es adaptarnos al perfil del estudiante. En la medida de nuestras posibilidades, es fundamental personalizar el método según las necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes, ya que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera. Algunos prefieren enfoques más estructurados, mientras que otros aprenden mejor con estrategias más comunicativas y reflexivas. Para ello, primero hay que identificar el perfil de aprendizaje del estudiante (visual, auditivo, kinestésico) y adaptar la enseñanza de la gramática a sus necesidades. También es recomendable permitir que los estudiantes elijan cómo quieren aprender: con reglas estructuradas, con análisis del significado o con una combinación de ambos y, por lo tanto, puede que sea necesario crear materiales diferenciados para estudiantes que necesitan más estructura y para aquellos que

prefieren un enfoque más inductivo. Me es habitual encontrar en el aula a estudiantes que primero necesitan estructura y trabajo con reglas tradicionales, y después, pasar a ejercicios de toma de decisiones basados en el significado. Sin embargo, un estudiante más avanzado podría empezar directamente con análisis de configuraciones y exploración de significados sin reglas fijas.

Conectado con este último reto viene el siguiente: mantener un equilibrio entre la automatización y la creatividad en el aprendizaje gramatical, esto es, combinar el aprendizaje de la gramática con ejercicios creativos y dinámicos. La gramática operativa es útil, pero también es importante automatizar las formas para que los estudiantes las usen con fluidez. Se puede hacer esto alternando ejercicios estructurados y creativos para reforzar las estructuras gramaticales sin perder la espontaneidad en el habla. Por ejemplo, en vez de solo hacer ejercicios mecánicos, pedirles a los estudiantes que escriban un diálogo imaginario en el que den consejos a un amigo hispanohablante que acaba de mudarse a la ciudad.

Pensamos que, con estas mejoras, el enfoque sería más accesible, adaptable y eficaz para una mayor variedad de estudiantes y contextos de enseñanza.

Justificación del marco teórico

¿Por qué hemos optado por este marco teórico para este TFM? Para responder a esta pregunta, echemos un vistazo a un manual de enseñanza de ELE y veamos cómo se presenta el subjuntivo. En *Frecuencias B2* (2022) de la editorial Edinumen se habla de “dar consejos y hacer recomendaciones” (2022:8), “expresar voluntad o intención” (2022:9), “expresar sentimientos y estados de ánimo” (2022:30), “hacer juicios de valor” (2022:51), “hacer hipótesis y expresar probabilidad” (2022:68), por poner algunos ejemplos. Con esto lo que pretendo decir es que el enfoque tradicional en la enseñanza del subjuntivo en ELE se ha centrado en clasificar los contextos de uso del modo mediante reglas normativas. Sin embargo, desde mi punto de vista este enfoque puede generar confusión y desmotivación en los estudiantes, ya que estos pueden ver el subjuntivo como un elemento arbitrario del español. Algo así como tirar una moneda al aire.

En contraste, el enfoque de Ruiz Campillo, basado en la gramática cognitiva, permite abordar el subjuntivo desde una perspectiva funcional y comunicativa, algo que va de la mano con las propuestas del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), el cual enfatiza la importancia de desarrollar la competencia

comunicativa⁴. La secuencia didáctica diseñada en este trabajo se basa en estos principios, integrando actividades que guían al estudiante desde la comprensión y el análisis del modo subjuntivo hacia su aplicación práctica en contextos significativos.

En conclusión, y a modo de justificación del enfoque adoptado en este TFM, el modelo de Ruiz Campillo y la gramática operativa proporcionan un marco teórico sólido para replantear la enseñanza del subjuntivo en ELE. Su énfasis en la conceptualización y los espacios mentales permite superar las limitaciones de las explicaciones normativas tradicionales, ofreciendo una aproximación más clara y accesible para los estudiantes. Además, como hemos mencionado, este enfoque va en línea con las tendencias actuales en la enseñanza de lenguas, donde se priorizan el aprendizaje basado en el significado y la funcionalidad. Por tanto, la secuencia didáctica propuesta en este TFM busca implementar este enfoque innovador para facilitar la adquisición del subjuntivo en el aula de ELE.

Marco normativo: el MCER y el PCIC

El MCER es el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* y el PCIC es el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

El primero es un documento creado por el Consejo de Europa en el cual se establece un marco común, como su propio nombre indica, para describir las competencias lingüísticas necesarias en los procesos de aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras. El MCER tiene como propósito principal ofrecer una base común para describir y evaluar el nivel de competencia y para diseñar programas y crear materiales didácticos. El MCER divide la competencias en seis niveles, los cuales están agrupados en tres bloques: usuario básico (A) (A1 acceso y A2 plataforma), usuario independiente (B) (B1 umbral y B2 avanzado) y usuario competente (C) (C1 dominio operativo eficaz y C2 maestría). Además, este documento define tres competencias principales: la competencia lingüística, que es el conocimiento del sistema de la lengua; la competencia sociolingüística, que es la capacidad para usar la lengua en contextos sociales adecuados, teniendo en cuenta normas culturales y

⁴ Marco Común Europeo de Referencia (2002, en español):

https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

La siguiente cita se extrae del punto 2.1.1 en la página 13: “Se puede considerar que la competencia comunicativa comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades. Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones.”

sociales; y la competencia pragmática, que es la habilidad para organizar y usar el lenguaje de manera eficaz en contextos comunicativos reales. Toda esta información está traducida al español por el Instituto Cervantes y se encuentra disponible gratuitamente en

https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

El segundo es un documento clave que establece los objetivos, contenidos y orientaciones metodológicas para la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). Está diseñado como una herramienta para profesores y creadores de materiales didácticos y se utiliza como referente en los centros del Instituto Cervantes y en aquellas instituciones acreditadas por este. El PCIC sigue los estándares del MCER y adapta sus descriptores al contexto específico del español. Para cada uno de los niveles de competencia del MCER en el PCIC se detallan las competencias generales y específicas, las funciones comunicativas, los contenidos lingüísticos y las actividades de comunicación (i.e. comprensión, producción, interacción y mediación.) La importancia de este documento radica en que, al establecer estándares comunes, este garantiza la calidad en la enseñanza de ELE a nivel mundial. Además, sirve como base para el diseño de los exámenes oficiales del Instituto Cervantes, como son los DELE y el SIELE. Este documento también es fácilmente accesible en

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

Objetivos de la secuencia didáctica

Objetivos generales

- Facilitar la comprensión y el uso del subjuntivo en estudiantes de ELE de nivel B2, basándose en un enfoque de descubrimiento y toma de decisiones lingüísticas.
- Sustituir el aprendizaje basado en la memorización de reglas por un enfoque operativo, en el que los estudiantes comprendan por qué y cómo se usa el subjuntivo en diferentes contextos comunicativos.
- Fomentar la autonomía del estudiante en la producción oral y escrita, proporcionándole herramientas que le permitan usar el subjuntivo con confianza y precisión.
- Aplicar los seis principios de la gramática operativa en una secuencia didáctica innovadora, que permita a los estudiantes construir su propia lógica gramatical sin depender de reglas fijas.
- Enseñar el subjuntivo desde su significado y función cognitiva.

Objetivos específicos

Primera sesión: De la descripción a la explicación.

- Elaborar una explicación personal sobre cuándo y por qué usamos indicativo o subjuntivo en español.
- Aprender a decidir el modo verbal a partir de la intención del hablante, no de reglas memorizadas.
- Usar el subjuntivo de forma espontánea en contextos donde se expresa o se evita una declaración.

Segunda sesión: De la forma al significado.

- Reconocer estructuras que expresan emociones y sentimientos.
- Diferenciar cuándo el hablante describe una realidad objetiva y cuándo expresa su experiencia subjetiva.

Tercera sesión: De la realidad objetiva a la representación experiencial.

- Comprender cómo el modo subjuntivo refleja una actitud personal del hablante ante la acción que menciona.
- Analizar cómo el uso del modo verbal cambia la forma de influir en los demás.
- Producir mensajes reales en los que el subjuntivo se use como herramienta de influencia comunicativa.

Cuarta sesión: De la sintaxis a la configuración.

- Observar cómo el significado del subjuntivo transmite duda, hipótesis o posibilidad desde la perspectiva del hablante.
- Comparar los diferentes modos verbales del español para ver cómo cambia el mensaje según el modo.

Quinta sesión: De la corrección a la eficacia.

- Comprender que en comunicación real no hay una única forma “correcta”, sino distintas opciones válidas según el enfoque del hablante.
- Analizar cómo el contexto y la intención personal influyen en la selección del modo verbal.
- Elegir conscientemente entre indicativo o subjuntivo para expresar una actitud concreta hacia la información.

Sexta sesión: De la interpretación al análisis.

- Aprender a distinguir lo que realmente dice una forma verbal de lo que se interpreta por contexto.
- Identificar con claridad qué función comunicativa cumple el subjuntivo en diferentes frases.
- Tomar decisiones lingüísticas analizando la forma verbal en relación con la intención del hablante, no con reglas externas.

Desarrollo de la unidad didáctica

Nivel:	B2 del MCER
Contexto:	Curso cuatrimestral para estudiantes extranjeros procedentes de diferentes programas de movilidad internacional en la Universidad de Almería.
Número de alumnos:	Mínimo 6, máximo 12
Perfil del alumnado:	Jóvenes mayores de 18 años, con alto interés por mejorar su fluidez y precisión gramatical tanto en contextos formales y académicos, como en contextos cotidianos
Duración:	6 sesiones de 60 minutos cada una. Una sesión para trabajar cada uno de los seis principios de la gramática operativa.
Propuesta metodológica:	Enfoque comunicativo y experiencial, basado en la gramática operativa y en la toma de decisiones conscientes por parte del aprendiz.
Referente teórico:	Ruiz Campillo, J. P. (2018) <i>Seis reglas para una gramática operativa: un antídoto contra el caos</i> .
Objetivo general:	Descubrir, analizar y aplicar el modo subjuntivo a través de la intención comunicativa del hablante, no mediante reglas memorizadas.
Objetivos comunicativos:	Comprender y producir enunciados que representen una actitud o percepción, diferenciando entre declarar (modo indicativo) y representar (modo subjuntivo).
Destrezas trabajadas:	Principalmente la expresión oral y escrita, la mediación textual con imágenes, la reflexión gramatical y el análisis.
Tipo de actividades predominantes:	Actividades de reflexión guiada, debate, producción oral, dramatización, análisis de estructuras y metáforas visuales que conectan forma y significado.
Materiales utilizados:	Dibujos-metáfora, esquemas, ejercicios inductivos, actividades de observación y reflexión guiada.
Producto final:	Elaboración de una mini gramática operativa personal por parte del alumno.
Adaptación a estilos de aprendizaje:	Uso de soportes visuales, tareas cooperativas, dramatización, reflexión oral y escrita y construcción de reglas personales.
Tipo de agrupación:	Trabajo en parejas, pequeños grupos y reflexión individual.

Tabla 1. Descripción y características de la secuencia didáctica

Primera Sesión

Primera sesión:	De la descripción a la explicación: descubriendo el modo subjuntivo
Objetivo general:	Reflexionar y descubrir el funcionamiento comunicativo del modo subjuntivo en español a partir de la oposición entre declaración y no declaración, fomentando la toma de decisiones lingüísticas y evitando la memorización de reglas.
Objetivos específicos:	Formular una regla operativa propia sobre la elección entre indicativo y subjuntivo. Desarrollar la capacidad de tomar decisiones lingüísticas basadas en la intención comunicativa y no en reglas memorizadas. Usar el modo subjuntivo de manera espontánea en interacciones orales de expresión de opinión y debate.
Justificación:	La primera sesión de la unidad introduce al alumnado en la lógica operativa del modo subjuntivo partiendo de la oposición entre declaración y no declaración, según la propuesta que estamos siguiendo. Esta sesión evita explicaciones tradicionales y pretende presentar al estudiante la dimensión comunicativa del subjuntivo: la configuración de la actitud del hablante hacia lo que dice. A través de la observación guiada, la construcción de reglas propias, el dibujo y la reflexión colectiva, el estudiante ve que el subjuntivo no es una cuestión de estructura, sino de mirada y/o posicionamiento ante la información. Además, considero que, mediante actividades de debate, los aprendientes ya comienzan a aplicar de forma activa esta distinción modal en sus producciones orales.
Nombre de la actividad:	<i>La foto y el dibujo</i>
Duración	60 minutos

Tabla 2. Descripción y características de la primera sesión

Paso 1: Activación y descubrimiento experiencial

El docente escribe en la pizarra dos frases similares, pero con diferente modo verbal y pide a los estudiantes que observen las diferencias:

- 1) Creo que tienes razón.
- 2) No creo que tengas razón.

Se pide a los estudiantes que expliquen con sus palabras por qué en (1) se usa el modo indicativo y en (2) el subjuntivo. Pueden reflexionar primero en parejas antes de hacer una puesta en común todo el grupo-clase. La única condición para es que para dar una explicación al uso de una u otra forma no se permite dar una justificación basada en reglas memorizadas, como, por ejemplo, "después de *no creo que* se usa el modo subjuntivo", sino que los estudiantes deben dar una explicación a partir del significado de la oración, y no según su estructura.

Paso 2: Reflexión

Se divide la clase en grupos y se les da una lista de frases en las que aparecen los modos verbales en contextos similares:

Grupo 1:

Es cierto que Ana siempre llega puntual a clase.

No es cierto que Ana llegue tarde a clase.

Grupo 3:

Me parece que hay un examen al final del curso.

Me parece genial que en clase haya ejercicios diferentes e interesantes.

Grupo 2:

Tengo bastantes amigos que hablan inglés muy bien.

No tengo muchos amigos hablen muy una lengua extranjera, excepto el inglés.

Grupo 4:

Puede que llueva. El cielo está cargado de nubes.

A lo mejor llueve. El cielo está cargado de nubes.

Cada grupo debe identificar qué cambia en el significado según el modo que se use en cada caso. Se les pide que intenten escribir su propia regla operativa sobre por qué se ha usado uno u otro modo. Además, si les apetece, se les puede motivar a hagan un dibujo con su propia representación mental de cada modo. Como Ruiz Campillo insiste en que la lengua es imagen mental, sería una buena idea que el docente animara a los estudiantes a representar visualmente su concepto del modo subjuntivo, en lugar de memorizar reglas.

Como ejemplo, el docente puede hacerles la propuesta que se ve en la imagen 1. Un primer dibujo con una persona con una cámara de fotos que hace una foto nítida de una escena donde está lloviendo. El alumno ve que lo que hace el hablante es

declarar, es decir, fija la información como un hecho, como una fotografía. En el segundo dibujo se muestra a la misma persona, pero ahora con un lápiz y un papel, dibujando la escena anterior, aunque sin que sea igual a la realidad. En su dibujo hay un esbozo de unas nubes y gotas, pero es solo una representación, no es la foto exacta.

La metáfora es que el modo indicativo es como sacar una foto de la realidad, mientras que el modo subjuntivo es como hacer un dibujo de lo que se ve. Este tipo de actividad en la que los estudiantes conceptualizan el contenido lingüístico en una imagen es sencillo de hacer, memorable y adaptable.



Imagen 1. Ejemplo de lo que se les pide a los estudiantes en este paso de la sesión para que el profesor lo muestre en la pizarra digital⁵

Paso 3: Puesta en común

Los grupos presentan sus reglas operativas y sus dibujos y se hace una puesta en común en grupo-clase sobre qué reglas son más útiles y por qué. El profesor guía la reflexión para que lleguen a la siguiente conclusión: el modo subjuntivo se usa cuando el hablante evita hacer una declaración o introduce subjetividad sobre la información.

Paso 4: Exploración

Se plantea a los estudiantes una serie de afirmaciones sobre distintos temas y deben debatir en grupos de 3-4. En cada turno, deben expresar opiniones usando el modo adecuado según el grado de certeza o de subjetividad que quieran transmitir.

Algunos ejemplos de afirmaciones para el debate:

⁵ Imagen creada por IA según las indicaciones aprendidas en el módulo 4 de este máster para la correcta redacción de un *prompt*.

- Las redes sociales son beneficiosas para el desarrollo de habilidades interpersonales.
- En el futuro la mayoría de las profesiones se ejercerán desde casa.
- La protección y el cuidado del medio ambiente es el mayor reto de nuestra generación.

Si desean afirmar, el modo adecuado será el indicativo. Por ejemplo: *me parece que las redes sociales son perjudiciales*. Si, por el contrario, quieren evitar hacer una declaración, el modo adecuado será el subjuntivo. Por ejemplo: *no estoy seguro de que las redes sociales sean beneficiosas*.

El objetivo es que, en lugar de simplemente completar frases, los estudiantes tomen decisiones lingüísticas en tiempo real, eligiendo el modo verbal más adecuado según su intención comunicativa: declarar o no declarar. De esta forma, se fomenta el pensamiento crítico y la fluidez oral mientras se interioriza el uso del subjuntivo de forma natural.

Cierre y conclusión de la sesión

La sesión culmina con una toma de conciencia colectiva sobre la lógica que subyace al uso del modo verbal, en la que el estudiante deja de preguntarse “¿cuándo se usa el subjuntivo?” para empezar a cuestionarse “¿qué quiero decir exactamente con esta forma?”. A través de actividades de observación guiada, metáforas visuales y reformulaciones, los alumnos comienzan a construir una explicación propia del sistema modal español basada en la oposición declaración/no declaración. Este cierre no pretende que el estudiante tenga ya un dominio pleno del subjuntivo, sino que acepte el valor comunicativo del modo como una elección intrínsecamente ligada a la intención del hablante, abriendo así el camino a un aprendizaje consciente y significativo alejado del aprendizaje memorístico tradicional. Esta primera sesión sienta las bases del enfoque operativo y prepara el terreno para que el alumno empiece a interpretar el modo como una herramienta de configuración experiencial, no como una categoría fija o estructural.

Segunda Sesión

Segunda sesión:	De la forma al significado: subjuntivo y subjetividad
Objetivo general:	Descubrir que el uso del subjuntivo en contextos de emoción y sentimiento no sirve para informar sobre la realidad objetiva, sino para expresar la percepción subjetiva del hablante sobre esa realidad.
Objetivos específicos:	Identificar y reconocer el uso del modo subjuntivo en expresiones de emociones. Reflexionar sobre el valor experiencial del subjuntivo en contraste con el indicativo. Comprender que lo relevante no es el hecho descrito, sino la actitud emocional del hablante ante dicho hecho. Aplicar el subjuntivo de forma significativa en la expresión de sentimientos, emociones y valoraciones personales.
Justificación:	En esta segunda sesión, los estudiantes profundizan en el valor subjetivo del modo subjuntivo en relación con las emociones y los sentimientos. Tal y como plantea Ruiz Campillo en su propuesta operativa, el subjuntivo no surge por la presencia de una estructura gramatical determinada, sino por la configuración mental que hace el hablante al hablar de su experiencia emocional y no de la realidad objetiva. En esta sesión, los aprendientes descubren que el subjuntivo aparece cuando no interesa declarar la realidad de un hecho, sino expresar cómo lo experimentan personalmente. A través de actividades que relacionan situaciones reales con expresiones emocionales, reformulación modal y reflexión guiada, el alumnado desarrolla la habilidad de identificar y decidir cuándo emplear el subjuntivo por necesidad comunicativa y no por aplicación mecánica de una regla.
Nombre de la actividad:	<i>¿Dónde está el foco?</i>
Duración:	60 minutos

Tabla 3. Descripción y características de la segunda sesión

Paso 1: Activación y descubrimiento experiencial

Se presentan dos imágenes al grupo, una al lado de la otra, como se ve en la imagen 2. En la de la izquierda se ve una cámara que enfoca directamente a una situación. Por ejemplo, una persona con el móvil sonando sin prestarle atención y la frase “mi hijo no responde a mis llamadas”. Solo se informa de lo que pasa. En la de la derecha se ve a una persona nerviosa en primer plano, mientras que en segundo plano está la misma imagen que está a la izquierda, pero desenfocada, con la frase “me pone nervioso que mi hijo no responda a mis llamadas.” Aquí el centro es la emoción del hablante, no el hecho.



Imagen 2. Esta imagen se muestra en la pizarra digital para que los estudiantes reflexionen en parejas o pequeños grupos sobre dónde está el foco en ambas frases⁶

Damos a los estudiantes unos minutos para reflexionar en parejas o en pequeños grupos sobre lo que nos muestran estas imágenes y que respondan a las siguientes preguntas:

¿Dónde está el foco en cada caso?

¿Qué me está contando el hablante? ¿La realidad o su percepción?

Después, hacemos una puesta en común en la que intentaremos llegar a la siguiente conclusión: el indicativo enfoca la realidad, mientras que el subjuntivo enfoca la experiencia o emoción del hablante. Esta metáfora ayuda a visualizar perfectamente lo que Ruiz Campillo llama configuración, es decir, el hablante no presenta un hecho, sino que el hablante muestra su propia imagen emocional de lo que percibe.

⁶ Imagen creada por IA según las indicaciones aprendidas en el módulo 4 de este máster para la correcta redacción de un *prompt*.

Paso 2: Reflexión

Se presentan imágenes o situaciones que evocan distintas emociones y los estudiantes deben describir cómo creen que se sienten las personas de las imágenes.

Imagen 1: una persona recibiendo un regalo

Imagen 2: un estudiante haciendo un examen

Imagen 3: un grupo de amigos en una fiesta

Imagen 4: una persona llorando en el cine

Después los estudiantes deben relacionar cada una de estas frases con las imágenes anteriores:

- Odio que las películas románticas no tengan un final feliz.
- Me da rabia que este profesor siempre ponga exámenes tan difíciles.
- Nos encanta que llegue el sábado.
- Me pone muy contento que alguien me haga un regalo inesperado.

Seguidamente el profesor guía una reflexión en grupo-clase:

¿Qué tienen en común todas estas frases?

¿Qué intención comunicativa hay detrás del uso del modo subjuntivo?

Los estudiantes llegan a la conclusión de que el subjuntivo no indica un hecho, sino una interpretación subjetiva de la realidad.

Paso 3: Representación

Se organiza una actividad interactiva en movimiento en la que los estudiantes caminan por el aula leyendo distintas frases con verbos de emoción y sentimiento pegadas en las paredes.

En cada parada, primero deben leer la frase, después reflexionar en parejas por qué creen que se usa el modo subjuntivo y, por último, reformular la frase en indicativo y analizar cómo cambia el significado.

Estos son algunos ejemplos de frases en las paredes del aula:

- Me pone nervioso que haya un examen al final del curso.
- Nos alegra que el profesor sea siempre tan amable.
- Me sorprende que Ana hable cinco idiomas.
- Nos molesta que los vecinos hagan tanto ruido por la noche.

El objetivo es comparar frases en subjuntivo e indicativo para descubrir cómo cambia la percepción del hablante y reflexionar sobre qué aporta el subjuntivo en términos de subjetividad y actitud del hablante.

Este es un ejemplo:

- Me pone nervioso que haya un examen al final del curso.

- Hay un examen al final del curso y eso me pone nervioso.
¿Qué diferencias notas entre estas frases?

Paso 4: Exploración

Actividad en parejas donde cada una tiene una batería de tarjetas con frases incompletas. Por ejemplo: “que alguien llegue tarde”, “que haga buen tiempo”, “que sea el día de mi cumpleaños”, “que algún ser querido esté enfermo”, “que tengamos un examen en clase de español”, etc. Una persona de la pareja levanta una tarjeta y lee la frase a su compañero, el cual debe adivinar que emoción le causa esa situación.

Por ejemplo:

- “Que alguien llegue tarde”
- ¿Te molesta?
- No.
- ¿Te irrita?
- No.
- ¿Te da igual?
- Sí.

El objetivo es ver que sin un verbo introductorio que exprese una emoción, la frase incompleta “que alguien llegue tarde” no dice absolutamente nada.

Cierre y conclusión de la sesión

En el cierre de la sesión, los estudiantes han sido capaces de establecer un vínculo claro entre el uso del modo subjuntivo y la expresión de emociones o reacciones subjetivas. A través de imágenes, dramatizaciones y reformulaciones orales, se ha construido de manera compartida la idea de que el subjuntivo no aporta información nueva, sino que permite mostrar cómo el hablante se sitúa emocionalmente ante un hecho. Esta conciencia convierte al estudiante en un hablante más autónomo, que no solo elige el modo por estructura, sino por intención. La reflexión final retoma la metáfora de la cámara fotográfica: el foco ya no está en lo que sucede, sino en lo que me pasa a mí con eso que sucede. De este modo, el grupo avanza en la comprensión de que el subjuntivo es un recurso que proyecta al hablante dentro del mensaje, intensificando su valor experiencial.

Tercera Sesión

Tercera sesión:	De la realidad objetiva a la representación experiencial
Objetivo general:	Explorar cómo el subjuntivo en órdenes, sugerencias y consejos refleja la intención del hablante de influir en las acciones de otros desde su experiencia subjetiva del mundo.
Objetivos específicos:	Identificar cómo el subjuntivo representa la subjetividad del hablante. Reflexionar sobre cómo el significado no es objetivo, sino una interpretación experiencial. Practicar en situaciones comunicativas reales, usando el subjuntivo para influir en otros.
Justificación:	Siguiendo la perspectiva de Ruiz Campillo, en esta sesión trabajamos la idea de que no hay una regla externa que diga “aquí va subjuntivo”, sino que el uso del modo depende de cómo se presenta la acción: como un hecho objetivo y cerrado (indicativo) o como una representación subjetiva, que surge de la interpretación o juicio personal del hablante (subjuntivo). El recurso metafórico del <i>ruido</i> que hace un árbol que cae en el bosque desierto sirve para ejemplificar la idea de que la realidad solo existe cuando alguien la percibe y la configura. Esta idea se traslada al modo verbal: el subjuntivo aparece cuando lo importante no es la acción en sí misma, sino la experiencia mental y actitud del hablante ante ella. Además, la sesión evita de forma consciente que el estudiante memorice listas del tipo: “después de <i>es importante que</i> va subjuntivo”, para favorecer que descubra por sí mismo que el subjuntivo no impone, sino que influye desde una perspectiva personal. Gracias a actividades de dramatización, reformulación y creación de diálogos reales, los estudiantes aprenden a manejar de forma consciente y significativa la elección modal en contextos de influencia.
Nombre de la actividad:	<i>El árbol que cae en el bosque desierto</i>
Duración:	60 minutos

Tabla 4. Descripción y características de la tercera sesión

Paso 1: Activación y descubrimiento experiencial

Se le plantea la siguiente pregunta al grupo: si un árbol cae en un bosque absolutamente sin gente, ¿hace ruido? También se puede mostrar la imagen 3 como apoyo visual a la pregunta que se les hace a los estudiantes para generar debate y llegar a la conclusión que nos servirá como hilo conductor durante esta sesión. Primero en parejas o grupos pequeños, después en asamblea grupo-clase, los estudiantes intercambian sus ideas sobre esta pregunta. Se guía la reflexión hasta llegar a la siguiente conclusión: el ruido solo existe si hay alguien que lo escuche, es decir, la realidad es interpretada por la experiencia del sujeto. Ahora, se vincula esta conclusión con la gramática: el subjuntivo no describe hechos objetivos, sino que expresa la manera en que el hablante vive la realidad y cómo intenta influir en los demás.

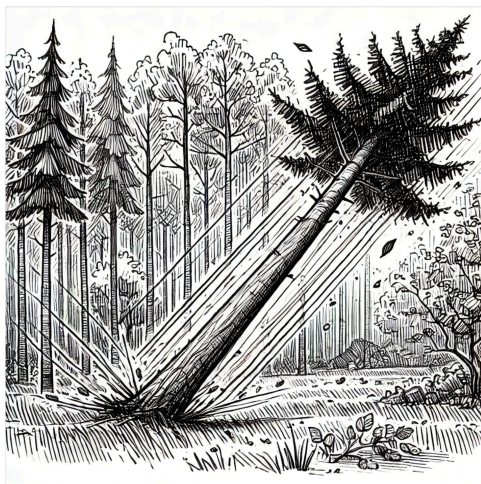


Imagen 3. Se muestra esta imagen en la pizarra digital con el fin de generar un debate sobre si el ruido existe o si el ruido solo existe si hay alguien que lo escuche. La conclusión a la que queremos llegar es que la realidad es interpretada por la experiencia del sujeto⁷

Paso 2: Construcción del significado gramatical

Se presentan dos frases con significado similar:

- Tienes que estudiar más.
- Es importante que estudies más.

Y se les pide a los estudiantes que analicen en parejas y respondan a estas preguntas:

- ¿Notáis alguna diferencia entre ambas frases?

⁷ Imagen creada por IA según las indicaciones aprendidas en el módulo 4 de este máster para la correcta redacción de un *prompt*.

- ¿Cuál de ellas os parece más subjetiva y muestra la perspectiva del hablante?

Después de unos minutos de reflexión, se les guía hacia la siguiente conclusión:

- Si el hablante presenta su consejo u orden como una realidad externa y cerrada, usa el indicativo. Por ejemplo: Tienes que descansar más.
- Si el hablante configura su consejo u orden como una representación subjetiva y experiencial, usa el subjuntivo. Por ejemplo: Es importante que descanses más.

La conclusión a la que llegamos en asamblea es que no se trata de una diferencia objetiva, sino de cómo el hablante decide presentar la acción: como un hecho que simplemente se presenta (indicativo) o como algo que surge de su percepción y juicio (subjuntivo).

Paso 3: Producción guiada

Fase 1: Vamos a descubrir qué entendemos por significado experiencial. Para ello, el docente proyecta o reparte una serie de frases con órdenes, sugerencias y consejos.

Por ejemplo:

- Tienes que dormir más para rendir mejor en clase.
- Debes practicar español todos los días.
- Necesitas organizar mejor tu tiempo.
- Has de repasar todo antes del examen.

Y hace estas preguntas para la reflexión: ¿cómo suenan estas frases? ¿Os parecen abiertas o cerradas? ¿Dan margen a la interpretación o parecen afirmaciones absolutas? Después de unos minutos de trabajo en parejas o en pequeños grupos, llegamos en grupo-clase a la siguiente conclusión: estas frases presentan la acción como un hecho objetivo e impuesto, sin importar cómo lo perciba la otra persona.

Fase 2: Vamos a reformular para cambiar nuestra actitud hacia el enunciado. Para ello, en parejas los estudiantes deben transformar las frases anteriores usando estructuras que reflejen su percepción subjetiva de la situación. Por ejemplo:

- Es recomendable que duermas más para rendir mejor en clase.
- Te sugiero que practiques español todos los días.
- Es importante que organices mejor tu tiempo.
- Está bien que repases todo antes del examen.

Y planteamos la pregunta: ¿Qué ha cambiado en la forma en la que el hablante influye en el otro? La conclusión es que con el subjuntivo la acción ya no se impone como una verdad externa, sino que se presenta desde la subjetividad del hablante, dando margen a la interpretación.

Fase 3: Es el momento de experimentar en la comunicación espontánea. Para ello, el profesor reparte a cada pareja tarjetas con situaciones de la vida real en la que alguien tiene que influir en otro (por ejemplo, un médico dando recomendaciones a un paciente, un profesor aconsejando a un estudiante, un amigo animando a otro, etc.). Por parejas, un estudiante da consejos u órdenes de forma cerrada (“Debes dejar de fumar”) y el otro los reformula de manera experiencial (“Es indispensable que dejes de fumar”). Para cada tarjeta que cojan se intercambian los roles con el fin de practicar desde todos los puntos de vista de esta actividad.

Paso 4: Aplicación en contexto real. Como último paso vamos a crear diálogos reales de influencia. Para esto, los estudiantes trabajan en parejas y simulan una conversación real en la que deben influir en la decisión de su compañero. Los propios estudiantes piensan en la situación y crean el diálogo. Se representan a toda la clase y utilizando una aplicación como *Mentimeter* el resto del grupo puede votar cuán de influyente se ha sido en cada representación.

Cierre y conclusión de la sesión

El final de esta sesión marca un avance en la interpretación operativa del modo subjuntivo: los estudiantes comprenden que no solo expresa emociones, sino que permite ejercer la influencia del hablante sobre los demás. En lugar de transmitir hechos objetivos, el subjuntivo refleja deseos, consejos, peticiones o necesidades que parten de la experiencia del hablante. Esta dimensión interpersonal del modo se ha trabajado con actividades en las que el alumno debía decidir el modo verbal no en función de una estructura sintáctica, sino del grado de implicación personal. Así, el subjuntivo se asocia no a una lista de verbos, sino a una posición comunicativa del emisor. El cierre reflexivo retoma ejemplos vistos en clase y da paso a un ejercicio de metacognición colectiva. ¿Cuándo y cómo influimos? ¿Cómo lo hacemos con las palabras? ¿Cómo cambia el modo según la intención? Estas preguntas consolidan el paso de una visión estructuralista a una comprensión experiencial y comunicativa del subjuntivo.

Cuarta Sesión

Cuarta sesión:	De la sintaxis a la configuración
Objetivo general:	Reflexionar sobre el subjuntivo en hipótesis, duda y posibilidad, entendiendo cómo su uso no depende de estructuras fijas, sino de la configuración experiencial del hablante.
Objetivos específicos:	Identificar cómo el subjuntivo refleja una percepción subjetiva de la realidad. Comparar frases en indicativo y subjuntivo para analizar cómo cambia la interpretación del mensaje. Practicar su uso en situaciones comunicativas reales, explorando cómo el hablante configura su discurso.
Justificación:	En esta sesión los estudiantes profundizan en la relación entre certeza e incertidumbre desde la perspectiva configurativa del hablante, idea clave en la propuesta operativa de Ruiz Campillo. El uso de ejemplos contrastivos y tareas experienciales permite que los estudiantes perciban que el subjuntivo no es consecuencia de estructuras gramaticales, sino de una actitud del hablante que no declara la información como segura o definitiva. Esta sesión busca desmontar la visión clásica de que “duda = subjuntivo” como regla fija, para mostrar que lo relevante es la configuración experiencial. Esto es, ¿a qué le doy yo importancia como hablante? ¿Afirmo o simplemente muestro una posibilidad? Gracias a la actividad del testigo inseguro (el caso de Vera y Nubia) y a las tareas de creación de hipótesis, los estudiantes no solo manipulan el modo verbal, sino que simulan situaciones reales donde deben elegir activamente entre declarar o dejar abierta la interpretación. Con esto, adquieren progresivamente la capacidad de usar el subjuntivo de forma estratégica en su comunicación y no por pura imposición de una lista de reglas.
Nombre de la actividad:	<i>¿Seguro o probable?</i>
Duración:	60 minutos

Tabla 5. Descripción y características de la cuarta sesión

Paso 1: Activación y descubrimiento experiencial

Se presentan dos columnas de frases y los estudiantes en parejas deben clasificarlas en dos grupos según su percepción, como se ve la tabla 6.

Columna A	Columna B	Pregunta de reflexión:
Parece que va a llover mañana.	No parece que vaya a llover mañana.	¿Con cuál de estas dos ideas relacionáis cada una de estas frases?
Creo que tienes razón.	No creo que tengas razón.	
Está claro que Ana está preocupada.	Es falso que Ana esté preocupada.	- Certeza, hecho declarado.
Estoy seguro de que el examen será el próximo lunes.	No estoy seguro de que el examen sea el próximo lunes.	- Posibilidad, duda, hipótesis.

Tabla 6. Ejemplo de ejercicio para el paso 1: activación y descubrimiento experiencial

Tras esta actividad en parejas, hacemos las siguientes preguntas de reflexión en grupo:

- ¿Cómo cambia el significado al usar uno u otro modo verbal?
- ¿Las frases de la columna B afirman los hechos o los dejan abiertos a interpretación?

Todo el grupo intenta llegar a la siguiente conclusión: el indicativo afirma hechos como cerrados y conocidos, mientras que el subjuntivo introduce incertidumbre, subjetividad o hipótesis. Por lo tanto, no se trata solo de reglas, sino de cómo el hablante quiere representar la información.

Paso 2: Construcción del significado

El docente presenta la imagen 4 en la pizarra digital y la siguiente situación al grupo. Ha habido un robo en una tienda y la policía interroga a los dos únicos testigos: Vera y Nubia. Ambos testigos han visto la misma escena, pero la describen de forma diferente.

Vera

El ladrón tiene un tatuaje con la forma de un billete de dólar.

Nubia

No estoy segura de que el ladrón tenga un tatuaje con la forma de dólar.

Preguntas para la reflexión en parejas o en grupos pequeños:

- ¿Quién parece más segura de su testimonio? ¿Por qué?
- ¿Cómo cambia la percepción del hecho según el modo verbal?

- ¿Cuál de las dos versiones deja abierta la posibilidad de que el ladrón tenga un tatuaje de algo diferente a la forma de un billete de dólar?



Imagen 4. Apoyo visual para los estudiantes con el fin de generar reflexión sobre la representación mental de los diferentes modos verbales en español⁸

Tras unos minutos de trabajo en parejas o en grupos pequeños, hacemos una puesta en común en asamblea guiando el debate hasta llegar a la conclusión de que el indicativo presenta los hechos como objetivos y declarativos, mientras que el subjuntivo introduce un grado de incertidumbre o subjetividad en la información. Esta diferencia no es solo gramatical, sino experiencial: el hablante elige cómo configurar la realidad según su percepción.

En la segunda parte vamos a experimentar con el uso del modo verbal transformando declaraciones en parejas o en grupos pequeños. Cada pareja recibe una serie de frases en indicativo (certeza) y deben reformularlas en subjuntivo (duda, hipótesis, posibilidad). Luego, reflexionan cómo cambia la percepción del hecho. Por ejemplo:

Estoy seguro de que Pedro vendrá a la fiesta. → No estoy seguro de que Pedro venga a la fiesta.

Parece que Luis tiene novia. → No parece que Luis tenga novia.

Creo que es una buena idea. → No creo que sea una buena idea.

Es cierto que el curso terminará en dos semanas. → Es falso que el curso termine en dos semanas.

Preguntas para reflexionar en parejas o en grupos pequeños:

- ¿Qué ocurre cuando cambiamos al subjuntivo?

⁸ Imagen creada por IA según las indicaciones aprendidas en el módulo 4 de este máster para la correcta redacción de un *prompt*.

- ¿Qué efecto tiene en la percepción del oyente?

Los estudiantes llegan a la conclusión de que el hablante usa el subjuntivo cuando no puede afirmar algo con total certeza. En otras palabras, el indicativo transmite confianza en la veracidad de la información, mientras que el subjuntivo introduce una perspectiva más abierta.

En la tercera parte vamos a crear incertidumbre a través de un juego de hipótesis. Se les presentan a los estudiantes cinco imágenes de situaciones ambiguas. Por ejemplo:

Una persona mirando su móvil con cara de sorpresa.	Un coche sin conductor aparcado en un sitio prohibido.	Alguien con un mapa en la mano en medio de la calle.
Un estudiante con cara nerviosa y estresada que está haciendo un examen.		Una persona con disfraz de pollo en mitad de la calle.

Por turnos, cada pareja debe hacer dos versiones de la misma situación: afirmando su declaración o mostrando que no están seguros. Por ejemplo:

Primera imagen: una persona sorprendida con el móvil.

- Parece que ha recibido una buena noticia.
- Es posible que su móvil esté a punto de quedarse sin batería.

Luego, se hace una puesta en común en grupo-clase en la que cada pareja comparte sus respuestas y la clase discute cómo cambia la percepción de la situación.

Paso 3: Producción guiada

Se distribuyen tarjetas con diferentes situaciones hipotéticas o inciertas, como:

- Alguien dice que ha visto un OVNI. ¿Cómo reaccionas?
- Estás esperando a un amigo muy puntual, pero no llega. ¿Qué piensas?
- Tu compañero de piso, que nunca limpia en casa, dice que va a limpiar la cocina. ¿Cómo expresas tu duda?

En parejas, los estudiantes deben construir respuestas usando tanto indicativo como subjuntivo para comparar. Por ejemplo:

- Seguro que ha visto mal. (Indicativo – certeza)
- Dudo que haya visto un OVNI. (Subjuntivo – duda)

Después, hacemos una puesta en común: cada pareja comparte sus respuestas y la clase discute qué percepción transmite cada versión.

En grupo-clase intentamos llegar a la siguiente conclusión: el subjuntivo no es solo una cuestión sintáctica, sino una forma de expresar cómo el hablante configura su visión del mundo.

Paso 4: Aplicación en contexto real

El docente presenta titulares de noticias, algunas reales y otras inventadas. En grupos, los estudiantes deben expresar certeza si creen que la noticia es real (indicativo) o expresar duda o hipótesis si creen que es falsa o sospechosa (subjuntivo). Por ejemplo:

Descubren un nuevo planeta habitable cerca de Marte.

- Seguro que los científicos han encontrado algo interesante.
- No creo que hayan descubierto algo así de repente.

Cierre y conclusión de la sesión

La sesión concluye con una relectura crítica del papel de la hipótesis, la duda y la posibilidad dentro del sistema verbal. Los alumnos, guiados por contextos contrastivos y tareas de reflexión, han visto que el modo verbal no depende de estructuras como “cuando”, “aunque” o “quizás”, sino de la perspectiva desde la que el hablante configura la información. Con el modo indicativo se parte de una certeza asumida; con el subjuntivo lo que se transmite es incertidumbre. En este cierre, se genera un debate en clase donde el grupo comparte sus descubrimientos sobre cómo una misma oración puede adoptar distintos modos según la actitud del hablante y, en consecuencia, sobre la riqueza expresiva del subjuntivo. Se refuerza así la idea de que el hablante español no elige el modo porque lo exija tal o cual regla externa, sino porque necesita matizar su compromiso con la información que transmite.

Quinta Sesión

Quinta sesión:	De la corrección gramatical a la eficacia comunicativa
Objetivo general:	Descubrir cómo la selección de formas gramaticales no se basa en su corrección abstracta, sino en su valor comunicativo dentro del contexto y la intención del hablante.
Objetivos específicos:	Comprender que en la comunicación real hay múltiples opciones gramaticalmente válidas. Reflexionar sobre el papel del contexto y la intención comunicativa en la elección gramatical. Usar conscientemente las formas gramaticales para lograr un efecto comunicativo determinado.
Justificación:	En esta sesión el foco se desplaza de la noción de “correcto o incorrecto” a la de eficacia comunicativa, núcleo esencial de la gramática operativa propuesta por Ruiz Campillo. El propósito es que los estudiantes comprendan que la elección del modo verbal no está dictada por una regla abstracta o una combinación de palabras fijas, sino por la necesidad de reflejar con precisión la actitud y la perspectiva que el hablante tiene sobre la información que comunica. La sesión pone de relieve que, en la comunicación real, una misma situación puede expresarse de maneras muy distintas según lo que el hablante quiera enfatizar: certeza, duda, deseo, juicio, molestia, ironía o simple información objetiva. A través de la comparación de enunciados reales, de la clasificación de expresiones habituales y de la producción guiada de variantes modales, los estudiantes descubren que el modo subjuntivo es una herramienta para configurar el mensaje desde la perspectiva emocional, experiencial o valorativa del hablante. Este tipo de trabajo favorece que los estudiantes adquieran una competencia estratégica: tomar decisiones lingüísticas motivadas, no por una norma memorizada, sino por la intención comunicativa real que persiguen en cada contexto.
Nombre de la actividad:	<i>Un mismo hecho, muchas miradas</i>
Duración:	60 minutos

Tabla 7. Descripción y características de la quinta sesión

Paso 1: Activación y descubrimiento experiencial

El docente proyecta en la pantalla una frase con una situación neutral, por ejemplo: un estudiante ha llegado tarde a clase varias veces esta semana. A continuación, muestra cuatro reacciones distintas de hablantes frente a ese hecho:

- Es evidente que llega tarde por costumbre.
- Me preocupa que llegue tarde tan a menudo.
- No creo que llegue tarde sin motivo.
- Es posible que llegue tarde por el tráfico.

Se agrupa a los estudiantes en parejas o en pequeños grupos y se les ofrece estas preguntas de reflexión:

- ¿Cuál de estas frases afirma el hecho?
- ¿En cuál(es) se declara la información? ¿En cuál(es) no?
- ¿Qué actitud o intención expresa el hablante en cada caso?
- ¿Por qué los modos verbales son diferentes en la primera y en el resto? ¿Qué cambia en estas frases?

El objetivo de esta reflexión en grupos pequeños es mostrar que el uso del subjuntivo no depende del hecho en sí, sino de cómo el hablante lo quiere representar: con certeza, duda, preocupación, juicio de valor, suposición, etc.

Después del trabajo en grupos pequeños, hacemos una conclusión guiada en grupo-clase: el subjuntivo no describe la realidad, sino la actitud del hablante hacia esa realidad. No se trata de si llega tarde o no, sino de cómo se percibe y se comunica ese hecho.

Paso 2: Construcción del significado gramatical

El docente presenta una serie de matrices y pide a los estudiantes que las clasifiquen en dos columnas: declaración de un hecho y actitud del hablante frente a un hecho como vemos en la tabla 7.

Me gusta que; es un problema que; es poco probable que; me molesta que; es falso que; creo que; dudo que; pienso que; es normal que; me parece que; me parece bien que; imagino que; es evidente que; es lógico que; me alegra que; me irrita que	
Declaración de un hecho	Actitud del hablante frente a un hecho

Tabla 8. Ejemplo de ejercicio para el paso 2: construcción del significado gramatical

Además de esta clasificación, el docente ofrece estas preguntas para que los estudiantes reflexionen sobre ellas tras hacer el ejercicio:

- ¿Con cuál(es) de estos matices se declara un hecho?

- ¿Con cuál(es) se expresa opinión o juicio? ¿Con cuál(es) se transmite certeza o afirmación?
- ¿Qué diferencia provoca el cambio de modo en la recepción del mensaje?

Paso 3: Producción guiada

Fase 1. Se entregan afirmaciones en indicativo que los estudiantes, en parejas, deben reformular en subjuntivo para expresar la posición del hablante frente al hecho afirmado. Por ejemplo: Hoy hace muy buen tiempo.

- En mi opinión, no creo que hoy haga muy buen tiempo.
- Me encanta que hoy haga muy buen tiempo.
- Es posible que hoy haga muy buen tiempo. No sé. No he salido a la calle.
- Me da igual que hoy haga muy buen tiempo.

Mientras los estudiantes hacen la actividad, reflexionan en parejas sobre qué actitud muestra cada variante.

Fase 2. Cada pareja recibe una lista de actitudes (duda, sorpresa, deseo, molestia, indiferencia...) y debe crear frases usando subjuntivo con base en ellas. Por ejemplo: Hay un examen al final del curso.

- Deseo: no quiero que haya un examen al final del curso.
- Sorpresa: me sorprende que haya un examen al final del curso.
- Duda: no estoy seguro de que haya un examen al final del curso.

Después, se comparten algunos ejemplos en grupo-clase.

Paso 4. Aplicación en contexto real. En el último paso de esta sesión lo que se pretende es poner en práctica el uso del modo subjuntivo en situaciones reales en las que la actitud del hablante (y no la corrección gramatical) define el uso del modo.

Cada pareja elige (o recibe) una situación cotidiana con potencial emocional o valorativo. Por ejemplo:

- Tu compañero/a de piso siempre se olvida de limpiar cuando le toca.
- Un amigo ha cancelado en el último momento un plan contigo.
- Tu profesor ha cambiado la fecha del examen sin avisar.
- Tu pareja ha llegado una hora tarde a una cita importante con tus padres.
- Tu hermano no te ha prestado su coche para el fin de semana como te prometió.

La tarea consiste en crear dos versiones de la misma escena. Una versión A donde el personaje presenta el hecho. Por ejemplo: "Siempre llegas tarde. Nunca

cumples lo que dices.” Y una versión B donde el personaje reacciona desde su experiencia subjetiva. Por ejemplo: “Me molesta que llegues tarde. No soporto que no cumplas lo que prometes.” Cada pareja representa brevemente las dos versiones frente al grupo.

Cierre y conclusión de la sesión

Tras las representaciones, el docente propicia un debate en grupo-clase:

- ¿Qué diferencia hay en el efecto sobre el oyente de una u otra versión?
- ¿En cuál el hablante parece más valorativo o emocional?

En grupo-clase intentamos llegar a la siguiente conclusión: el subjuntivo no es solo una forma verbal, sino que es una forma de ver y representar el mundo, por eso, cuando queremos expresar cómo vivimos una situación, no solo lo que ocurre, el subjuntivo es nuestra herramienta clave.

El cierre de la sesión se centra en superar el enfoque tradicional de “acierto o error” y en trasladar el uso del modo subjuntivo al terreno del poder que tiene una decisión comunicativa eficaz. El grupo reflexiona sobre cómo en muchos casos ambos modos verbales podrían ser gramaticalmente válidos (por ejemplo, “aunque eres una gran profesora, me aburro en tus clases” y “aunque seas una gran profesora, me aburro en tus clases”) y que lo verdaderamente importante es qué quiere transmitir el hablante con cada forma. La meta es finalizar la sesión con una actividad de contraste de intenciones, donde el alumnado analiza los efectos que produce el uso de un modo u otro en el interlocutor. Este momento sirve como consolidación del proceso que estamos llevando a cabo en estas sesiones: el estudiante ya no busca usar “el modo correcto”, sino el modo que mejor expresa su perspectiva subjetiva, emocional o intencional. Esta transformación es clave en el paso hacia un dominio activo y autónomo del subjuntivo.

Sexta Sesión

Sexta sesión:	De la interpretación al análisis
Objetivo general:	Entrenar al estudiante en la lectura analítica del significado gramatical del subjuntivo, para que pueda usarlo con conciencia, lógica y precisión, más allá de intuiciones o hábitos adquiridos.
Objetivos específicos:	Distinguir entre lo que se dice gramaticalmente y lo que se interpreta. Identificar el valor comunicativo literal del subjuntivo. Tomar decisiones lingüísticas fundamentadas en el análisis formal, no en la memorización.
Justificación:	Esta última sesión cierra la secuencia didáctica permitiendo que los estudiantes pasen del uso intuitivo o memorizado del subjuntivo al uso reflexivo y analítico. Siguiendo la propuesta de Ruiz Campillo, se enfatiza que el subjuntivo no es un modo que se adivina por contexto, sino que se lee en la forma y en la actitud que el hablante desea transmitir. En esta sesión los estudiantes aprenden a identificar con precisión el valor literal del subjuntivo y su diferencia con el indicativo, evitando malentendidos habituales como pensar que el subjuntivo es siempre una marca de irrealidad o de duda. Además, con las actividades de producción, análisis de diálogos y reflexión colectiva, los estudiantes entrenan la habilidad de decidir cuándo usar cada modo no por costumbre o memorización, sino por su verdadera función comunicativa. De este modo, se logra el objetivo final de la propuesta operativa: que los aprendientes piensen en términos de configuración, y no de listas, cuando necesiten elegir el modo verbal en la comunicación real y efectiva.
Nombre de la actividad:	<i>Del subjuntivo intuido al subjuntivo analizado</i>
Duración:	60 minutos

Tabla 9. Descripción y características de la sexta sesión

Paso 1. Activación y descubrimiento experiencial

El docente entrega una ficha con pares de frases en diferentes modos verbales como vemos en la tabla 8 y pide a los estudiantes que hagan las siguientes tareas en parejas o pequeños grupos: subrayar el verbo principal y el subordinado; identificar el modo verbal; analizar qué se afirma y qué no; especificar si el hablante declara un hecho o expresa una actitud.

A	B
No dudo que se presentará al examen.	Dudo que se presente al examen.
Sé que tienes razón.	No puedo decir que tengas razón.
Fumas.	Me molesta que fumes.
El profesor dice que eres el mejor estudiante del grupo.	El profesor dice que seas el mejor estudiante del grupo.
Todos saben que el examen será el último día de clase.	Es posible que el examen sea el último día de clase.

Tabla 10. Ejemplo de ejercicio para el paso 1: activación y descubrimiento experiencial

Tras el trabajo y la reflexión, en grupo-clase llegamos a la siguiente conclusión: el subjuntivo no depende del contexto o de la intención “imaginada”, sino de la función comunicativa explícita: no declarar un hecho, sino mostrar duda, juicio, deseo o emoción.

Paso 2. Construcción del significado gramatical

Continuamos con el trabajo en parejas. Los estudiantes analizan oraciones incompletas con modos verbales diferentes:

... que llega puntualmente.	... que llegue puntualmente.
... que es maleducado.	... que sea maleducado.
.... que tiene algunos problemas.	... que tenga algunos problemas.

Les pedimos que identifiquen si el hablante está afirmando algo o expresando una actitud, que analicen el valor literal de la forma verbal, sin “rellenar con el contexto” y, por último, que relacionen el uso del modo con la actitud del hablante. Después del trabajo en parejas, el docente guía una reflexión en grupo-clase para intercambiar las conclusiones. Se lleva el debate a las siguientes conclusiones: el subjuntivo no comunica hechos, sino actitudes hacia posibles hechos y su uso requiere mirar la forma, no el contexto.

Paso 3. Reflexión y análisis

El profesor reparte a cada grupo de 3 un pequeño dossier con fragmentos reales y breves de foros, correos electrónicos, reseñas, artículos de periódico o diálogos de cine. Estos contienen mezclados ejemplos de los modos verbales sin ninguna pista previa. La actividad consiste en que los estudiantes actúen como detectives lingüísticos y subrayen las formas verbales relevantes (tanto el modo indicativo como el subjuntivo). Para cada muestra deben (1) determinar si es una declaración (indicativo) o una actitud (subjuntivo); (2) indicar la actitud comunicativa (emoción, juicio, influencia, duda...); (3) justificar por qué el emisor ha elegido ese modo. Después de analizar los textos, cada grupo presenta un caso al resto de la clase, explicando su “investigación” y cómo resolvieron por qué el hablante eligió uno u otro modo verbal.

Paso 4. Aplicación en contexto real

Cada grupo recibe un pequeño diálogo ambiguo en el que se han usado diferentes modos verbales y deben analizar si el modo es coherente con lo que el hablante realmente quiere decir y reformularlo si fuera necesario, evitando interpretar más allá de lo dicho. Por ejemplo:

- Me gusta que me regales flores.
- Pero si yo nunca te regalo flores.
- Ya sé que nunca me regalas flores.

Y generamos un debate en grupo-clase: ¿El hablante está declarando que el otro le regala flores o solo expresa su emoción ante esa posibilidad? ¿Qué pasaría si usara otro modo: “Me alegra que me regalas flores”? ¿Qué cambia en esta frase?

Cierre y conclusión de la sesión

Esta última sesión culmina el recorrido de la secuencia permitiendo que los estudiantes pasen de un uso intuitivo del modo subjuntivo a un análisis de su valor en el discurso. El grupo reflexiona sobre cómo el modo actúa como un “gatillo que apretamos” para revelar la actitud del hablante, incluso cuando el contexto no lo explicita. Las actividades de reformulación les han permitido detectar malentendidos derivados de una interpretación errónea, así como poder corregirlos por sí mismos. El cierre también supone una pequeña celebración del progreso: los alumnos son ahora capaces de comprender por qué aparece el modo subjuntivo, no solo dónde aparece. Esta conciencia metalingüística les capacita para seguir desarrollando su competencia gramatical más allá del aula, entendiendo que el subjuntivo no es una excepción, sino una herramienta potente para comunicar la experiencia humana.

Evaluación

La evaluación de esta unidad didáctica no se centra en la mera comprobación del dominio formal del modo subjuntivo, sino en la capacidad del estudiante para comprender, interpretar y decidir de forma operativa cuándo y por qué utilizar este modo según su valor comunicativo, tal como propone la propuesta que hemos usado como base de este trabajo.

El objetivo es que los estudiantes no memoricen listas cerradas de usos del subjuntivo, sino que aprendan a identificar cuándo declaran información y cuándo representan o configuran una actitud o una percepción subjetiva. Por tanto, la evaluación no solo valorará el resultado final, sino también el proceso de toma de decisiones modales a lo largo de las seis sesiones.

Se opta por una evaluación de tipo formativa y continua, basada en la observación directa, la reflexión guiada y las producciones de los estudiantes, acompañada de una autoevaluación final que permite al alumno tomar conciencia de su propio progreso.

La evaluación tiene en cuenta diversos factores, entre los que se encuentran: la comprensión de la lógica declarativa y representativa del modo, la capacidad de aplicar esta lógica a situaciones comunicativas reales, el desarrollo de la autonomía del hablante en la elección del modo verbal en diferentes contextos y, por último, la participación y la reflexión crítica a lo largo de las seis sesiones.

De esta forma, la evaluación es coherente con la propia naturaleza de la propuesta de Ruiz Campillo, ya que busca que el estudiante pueda integrar el uso del subjuntivo no como un conjunto de reglas gramaticales, sino como una herramienta comunicativa consciente y eficaz.

En la siguiente tabla aparecen los objetivos, los criterios, los instrumentos y, por último, el procedimiento para llevar a cabo esta evaluación:

Objetivos de la evaluación	<ul style="list-style-type: none">- Comprobar que los estudiantes reconocen la diferencia entre declarar y representar.- Valorar la capacidad para aplicar el subjuntivo en situaciones reales según la actitud comunicativa.- Evaluar la producción de los alumnos en términos de eficacia, no de corrección formal únicamente.- Fomentar la capacidad de reflexión y de elaboración de una mini-gramática operativa personal al final de la unidad.
----------------------------	--

Criterios de la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante distingue entre enunciados declarativos y representativos. - El estudiante toma decisiones en cuanto al modo verbal de forma razonada, vinculándolas a la actitud del hablante y no a reglas memorizadas. - El estudiante participa activamente en las actividades de reflexión y producción. - El estudiante integra la lógica operativa en sus producciones de manera espontánea. - El estudiante ha elaborado una mini gramática personal que demuestre su comprensión global de la lógica del subjuntivo.
Instrumentos de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Observación directa por parte del docente. - Registro de la participación de cada estudiante durante las tareas tanto en parejas o pequeños grupos como en las puestas en común en grupo-clase según la rúbrica que se encuentra en el apéndice A. - Autoevaluación final mediante una plantilla de reflexión personal que se encuentra en el apéndice B. - Proyecto final: creación de “Mi pequeña gramática operativa del subjuntivo” elaborada por cada estudiante y que se encuentra en el apéndice C.
Procedimiento	<p>La evaluación se realizará de forma continua durante las seis sesiones mediante:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La observación de la participación de cada estudiante. - La valoración en cuanto a la toma de decisiones conscientes sobre el modo verbal. - El análisis de la evolución del alumno en sus producciones. - El proyecto final y la autoevaluación, las cuales servirán como cierre y síntesis del aprendizaje logrado.

Tabla 11. Descripción y características de la evaluación de la secuencia didáctica

Conclusiones

Conclusiones y Limitaciones

Las seis sesiones de la unidad didáctica, presentadas en este trabajo y basadas en la propuesta operativa de Ruiz Campillo (2018), han permitido comprobar que el aprendizaje del modo subjuntivo resulta más eficaz cuando se plantea desde una perspectiva experiencial y comunicativa, y no como un simple listado de usos o contextos gramaticales. A lo largo de las seis sesiones diseñadas, el estudiante ha podido descubrir que el subjuntivo no depende de la estructura de la oración, sino de la actitud del hablante y de la configuración de la información en el discurso.

Además, la progresión de la unidad ha favorecido un aprendizaje progresivo y significativo. La utilización de metáforas visuales, actividades experienciales, tareas de reflexión guiada y producciones orales ha permitido la asimilación de manera gradual de las claves de la lógica operativa. Consideramos que esta metodología ha facilitado no solo la comprensión formal del subjuntivo, sino también su aparición en las producciones lingüísticas reales.

Otro aspecto destacable es que los estudiantes han logrado adquirir mayor autonomía a la hora de tomar decisiones modales. A lo largo de las sesiones, han aprendido a identificar cuándo quieren afirmar un hecho, cuándo desean mostrar una emoción, una valoración o una influencia y, en consecuencia, a elegir el modo verbal adecuado sin depender de reglas memorizadas. Esta capacidad de decidir conscientemente es un avance relevante en su competencia comunicativa.

No obstante, es importante señalar que este tipo de enfoque implica ciertos retos. Por un lado, requiere tiempo y una planificación cuidada para guiar adecuadamente a los estudiantes en la construcción de su propia “mini-gramática operativa”, el proyecto final como instrumento de evaluación. Por otro lado, puede resultar inicialmente desafiante para estudiantes acostumbrados a enfoques tradicionales más basados en la memorización de listas. Sin embargo, pensamos que, una vez superada esta barrera inicial, el estudiante se sentirá motivado y satisfecho al percibir que es capaz de emplear el subjuntivo de manera natural y significativa.

En definitiva, esta experiencia confirma que la enseñanza del subjuntivo a través de la gramática operativa es no solo posible, sino especialmente adecuada para niveles intermedios-avanzados, ya que favorece un aprendizaje profundo, reflexivo y autónomo, en línea con las exigencias del Marco Común Europeo de Referencia y con las necesidades reales de los aprendientes de español como lengua extranjera.

Futuras Líneas de Trabajo

Tras la realización y aplicación de esta secuencia didáctica, se abren diversas líneas de trabajo que podrían enriquecer y ampliar esta propuesta para futuras investigaciones.

En primer lugar, sería especialmente interesante profundizar en la evaluación longitudinal del aprendizaje, analizando no solo la adquisición inmediata de la lógica operativa del subjuntivo, sino su consolidación y mantenimiento en el tiempo. Estudiar cómo evoluciona el uso del subjuntivo tras varias semanas o meses permitiría valorar con mayor precisión la eficacia a medio y largo plazo de este enfoque.

En segundo lugar, se podría ampliar la presente propuesta mediante la creación de materiales complementarios específicos, por ejemplo, actividades visuales, o incluso, actividades transversales donde confluyan diferentes disciplinas, no solo ELE.

Además, sería pertinente adaptar y experimentar esta unidad en otros contextos educativos para evaluar su eficacia y aplicabilidad en diferentes perfiles estudiantiles.

Otra posible línea de trabajo consistiría en diseñar un itinerario didáctico completo que no se limitara al subjuntivo, sino que integrara el enfoque operativo en otros aspectos de la gramática, facilitando así que el alumnado aplique de manera transversal esta lógica configurativa y no dependa siempre de las tradicionales listas o clasificaciones.

Por otra parte, convendría investigar la percepción del estudiante mediante cuestionarios o entrevistas, no solo sobre su conocimiento y uso del subjuntivo, sino sobre cómo valora el enfoque, qué dificultades ha encontrado y qué ventajas percibe al emplear esta lógica. Esto permitiría ajustar futuras propuestas a las necesidades y perfiles reales de los aprendientes.

Finalmente, sería recomendable diseñar e implementar un plan de formación docente específico sobre la gramática operativa para profesores de ELE, ya que el éxito de la aplicación depende en gran medida de que el profesorado comprenda y comparta la lógica de esta perspectiva y sea capaz de trasladarla al aula.

Referencias bibliográficas

- Fernández Sánchez, E., Calero Vaquero, M. L., Pavón Vázquez, P., Blanco, C., Garosi, L., Marangon, G., y Rodríguez, F. J. (2018). *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE. Volumen I. Fundamentos, enfoques y tendencias*. Editorial En Clave ELE
- Gómez del Estal Villarino, M. (2016). Los contenidos lingüísticos o gramaticales. La reflexión sobre la lengua en el aula de E/LE: Criterios pedagógicos, lingüísticos y psicológicos. En J. Sánchez & I. Santos (Eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* Editorial SGEL
- Gutiérrez Rivilla, R. (2016). Directrices del Consejo de Europa: el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002)*. En J. Sánchez & I. Santos (Eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* Editorial SGEL
- Jiménez Calderón, F., Rufat, A., Delgado Cerrillo, B., Luengo Almena, J. L., Peragón López, C. E., García Manga, M. C., Domínguez Pelegrín, J., y Rosal Nadales, M. (2018). *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE. Volumen III. Programación y diseño de unidades didácticas*. Editorial En Clave ELE
- Llopis García, R. (2018). Aportaciones pedagógicas de la lingüística cognitiva a la enseñanza de gramática en ELE. En F. Herrera & N. Sans (Eds.) *Enseñar gramática en el aula de español. Nuevas perspectivas y propuestas*. Editorial Difusión.
- Llopis García, R., Real Espinosa, J. M. & Ruiz Campillo, J. P. (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Editorial Edinumen
- López García, A. (2016). Aportaciones de las ciencias cognitivas. En J. Sánchez & I. Santos (Eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* Editorial SGEL

- Lozano, G. & Ruiz Campillo, J. P. (2009). Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, número 9
- Martín Martín, J. M. (2016). La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes. En J. Sánchez & I. Santos (Eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* Editorial SGEL
- Martín Peris, E. (2016). La subcompetencia lingüística o gramatical. En J. Sánchez & I. Santos (Eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* Editorial SGEL
- Melero Abadía, P. (2016) Del enfoque nocional-funcional a la enseñanza comunicativa. En J. Sánchez & I. Santos (Eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* Editorial SGEL
- Perales Ugarte, J. (2016). La conciencia metalingüística y el aprendizaje de una L2/LE. En J. Sánchez & I. Santos (Eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* Editorial SGEL
- Ruiz Campillo, J. P. (2007). Gramática cognitiva y ELE / Entrevistado por Periodista. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*. Nombre del sitio web. <https://marcoele.com/gramatica-cognitiva-y-ele/>
- Ruiz Campillo, J. P. (2007). ¿El subjuntivo es lógico? *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*. Nombre del sitio web. <https://marcoele.com/el-subjuntivo-es-logico/>
- Ruiz Campillo, J. P. (2008). El valor central del subjuntivo. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, número 7. Nombre del sitio web. https://marcoele.com/descargas/7/jpruizcampillo_valor_central-subjuntivo.pdf

Ruiz Campillo, J. P. (2018). Seis reglas para una gramática operativa: un antídoto contra el caos. En F. Herrera & N. Sans (Eds.) *Enseñar gramática en el aula de español. Nuevas perspectivas y propuestas*. Editorial Difusión.

Ruiz Campillo, J. P. (s.f.). *Tercera Gramática. Mecánica de la Comunicación*. Recuperado el 6 de abril de 2025 de <https://terceragramatica.com/>

Sánchez-Jiménez, D. & Ruiz Campillo, (2017). Una entrevista con José Plácido Ruiz Campillo sobre la gramática operativa y cognitiva y su estado en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Bellaterra: journal of teaching and learning language and literature*, volumen 10, número 3. Nombre del sitio web. <https://revistes.uab.cat/jtl3/article/view/v10-n3-sanchez/748-pdf-es>

Apéndice

Apéndice A. Rúbrica de evaluación formativa

	Excelente	Adecuado	Mejorable
Criterio 1: Distingue entre declarar y representar.	Identifica y explica claramente la diferencia en diversos contextos.	Distingue correctamente en la mayoría de los casos.	Tiene dificultades para distinguir o lo hace por reglas memorizadas.
Criterio 2: Toma de decisiones modales razonadas	Justifica siempre su elección explicando la actitud comunicativa.	A veces justifica su elección y a veces no. No hay consistencia en su toma de decisiones.	No logra justificar su elección más allá de recordar reglas.
Criterio 3: Participación y reflexión	Participa activamente, reflexiona, propone y aplica la lógica operativa con autonomía.	Participa frecuentemente, pero no siempre. En ocasiones requiere apoyo o tiene dudas puntuales.	No participa ni muestra comprensión real del sistema modal.
Criterio 4: Producciones	Produce muestras de lengua con una aplicación consciente del modo según la actitud.	Produce textos aceptables, aunque sin plena reflexión.	No hay producción.
Criterio 5: Proyecto final Mi pequeña gramática operativa del subjuntivo	Elabora un proyecto claro, personal y bien fundamentado.	Su proyecto está bien planteado, incompleto.	Es muy superficial o no refleja comprensión real.

Tabla 12. Rúbrica de evaluación formativa

Apéndice B. Plantilla para que cada estudiante haga su propia guía personal del modo verbal para incluir en su porfolio

Mi pequeña gramática operativa del subjuntivo	
Significado que asocio con el modo indicativo:	Significado que asocio con el modo subjuntivo:
Dibujo que me ayuda a visualizar las ideas expresadas en las dos primeras casillas:	
Tres frases creadas por mí donde se incluya un contraste de los modos verbales con su explicación:	
Regla personal que me llevo para el futuro:	Error que voy a intentar evitar en el futuro:

Tabla 13. Plantilla para que cada estudiante haga su propia guía personal del modo verbal para incluir en su porfolio

Apéndice C. Plantilla de autoevaluación

	1. Me siento seguro/a	2. Necesito más práctica	3. Todavía no lo entiendo del todo
	1	2	3
1. Soy capaz de reconocer cuándo una frase declara algo y cuándo solo muestra una actitud.			
2. Entiendo que el subjuntivo no expresa si algo es verdadero o falso, sino la actitud del hablante hacia la información.			
3. Sé identificar cuándo uso subjuntivo en frases que expresan emociones, deseos, influencias o valoraciones.			
4. He aprendido que la clave para decidir entre el modo indicativo y el modo subjuntivo no es memorizar reglas, sino prestar atención a lo que quiero comunicar.			
5. En mis conversaciones y textos soy capaz de usar el modo subjuntivo para reflejar mis opiniones, emociones o valoraciones de manera natural.			
6. Me siento capaz de explicar a otra persona la diferencia entre los modos verbales sin usar listas de uso, sino a partir de la idea de declarar o no declarar.			
7. He participado activamente en las actividades y he reflexionado sobre cómo funciona el subjuntivo en situaciones reales.			
8. He aprendido a identificar y explicar cómo cambia el significado de una frase según use uno u otro modo verbal y cómo esto afecta a la interpretación de mi mensaje.			

Tabla 14. Plantilla de autoevaluación

Preguntas finales de reflexión personal:

- ¿Qué es lo más importante que he aprendido sobre el modo subjuntivo?
- ¿En qué situaciones todavía tengo dudas a la hora de elegir entre los modos verbales?
- ¿Cómo puedo seguir mejorando después de estas sesiones?