



---

**Universidad de Valladolid**

FACULTAD DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

Grado en Traducción e Interpretación

TRABAJO FIN DE GRADO

**Enseñanza/aprendizaje del español como  
lengua extranjera (ELE) a estudiantes  
germanohablantes: El subjuntivo en las  
proposiciones subordinadas temporales y  
condicionales**

Presentado por Amanda Bertol Ripa

Tutelado por R. Consuelo Gonzalo García

Soria, 2017

## AGRADECIMIENTOS

Antes de comenzar, me gustaría agradecer brevemente a todas las personas que me han traído hasta aquí y que me han ayudado en el desarrollo del presente Trabajo Fin de Grado.

En primer lugar, quiero dar las gracias a todos mis profesores por todos los conocimientos que me han transmitido durante estos cuatro años, pero especialmente a la Dra. R. Consuelo Gonzalo García, con quien más tiempo he compartido y por todo su apoyo, siempre haciendo lo imposible por ayudarme.

Como no podía ser de otra manera, a mis padres y a mi hermano porque, a pesar de haber tenido que soportar mis peores momentos incluso desde la distancia, su paciencia ha sido infinita y han sabido ofrecerme la ayuda que necesitaba.

Por último, aunque no menos importante, a esas compañeras de la facultad que, con el paso de estos cuatro años, se han convertido en amigas y han hecho de Soria un hogar.

A todos ellos, por haber hecho que todo fuera más fácil y por estar siempre a mi lado, gracias.

# ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS .....	1
RESUMEN .....	1
ABSTRACT .....	1
INTRODUCCIÓN.....	2
OBJETIVOS .....	4
METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO .....	5
BLOQUE TEÓRICO .....	7
<b>1. Enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) .....</b>	<b>7</b>
1.1. Metodología de la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas (L2) .....	7
1.1.1. Propuesta metodológica de Susana Pastor Cesteros.....	7
1.1.2. Propuesta metodológica de Pilar Melero Abadía .....	11
1.2. Importancia de la competencia comunicativa y sus subcompetencias.....	12
1.3. Las destrezas lingüísticas y las actividades de la lengua .....	15
1.3.1. Destrezas lingüísticas .....	15
1.3.2. Destrezas productivas .....	16
1.3.3. Destrezas receptivas.....	17
1.3.4. Actividades de la lengua .....	18
1.3.5. Conclusiones .....	18
1.4. La elaboración de materiales para la clase de ELE.....	19
1.4.1. Criterios para la elaboración de materiales .....	19
1.4.2. Tipos de actividades.....	20
1.4.3. La unidad didáctica.....	22
<b>2. Enseñanza/aprendizaje de la gramática en español como lengua extranjera (ELE) .....</b>	<b>24</b>
2.1. Conceptos clave en el proceso del aprendizaje gramatical: interlengua e <i>input</i> .....	24
2.2. Aplicación docente de la gramática en la clase de ELE .....	25
2.2.1. Crear la necesidad .....	25
2.2.2. Observar <i>input</i> abundante.....	26
2.3. Enseñanza/aprendizaje del subjuntivo en proposiciones subordinadas adverbiales ....	26
2.3.1. Proposiciones subordinadas adverbiales temporales.....	27
2.3.2. Proposiciones subordinadas adverbiales condicionales.....	34
2.3.3. La alternancia de modos en las oraciones temporales y condicionales.....	41
<b>3. El subjuntivo en español (ES) y en alemán (DE): análisis contrastivo .....</b>	<b>44</b>
3.1. Temporalidad y condición en alemán.....	44

3.1.1. <i>Temporale Nebensätze</i> .....	45
3.1.2. <i>Konditionalsätze</i> .....	46
3.2. Corpus en español y en alemán para un análisis contrastivo .....	46
3.2.1. AGLE, CREA, CORPES XXI y Corpus del Español.....	47
3.2.2. Corpus DaF, Wortschatz y DWDS .....	47
3.3. Análisis contrastivo de la temporalidad y la condición en ES y DE .....	49
<b>BLOQUE PRÁCTICO</b> .....	<b>54</b>
<b>1. Unidad didáctica 1</b> .....	<b>55</b>
1. Diseño y redacción de la UD 1 .....	55
2. Sesiones y actividades.....	58
<b>2. Unidad didáctica 2</b> .....	<b>65</b>
1. Diseño y redacción de la UD 2 .....	65
2. Sesiones y actividades.....	68
<b>CONCLUSIONES</b> .....	<b>75</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>77</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Competencia comunicativa y sus subcompetencias (MCER).....	14
Figura 2. Subcompetencias de las competencias lingüísticas (MCER).....	14
Figura 3. Subcompetencias de las competencias sociolingüísticas (MCER) .....	14
Figura 4. Subcompetencias de las competencias pragmáticas (MCER) .....	15
Figura 5. Integración de las cuatro destrezas por Pinilla Gómez.....	16
Figura 6. Ejemplo del diseño de una UDS por Regueiro Rodríguez.....	23
Figura 7. Estructura de las oraciones subordinadas según Fente, Fernández y Feijóo .....	30
Figura 8. Esquema del diseño de la UD 1 .....	58
Figura 9. Esquema del diseño de la UD 2 .....	67
Figura 10. Plantilla de la canción relativa a la actividad 9.....	74

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Actividades de interacción según el MCER.....	18
Tabla 2. Actividades de mediación según el MCER.....	18
Tabla 3. Correspondencias entre indicativo y subjuntivo (inspirada en Areizaga Orube) .....	27
Tabla 4. Ejemplos de oraciones temporales (experiencia y anticipación) por Fente, Fernández y Feijóo .....	31
Tabla 5. Nexos aspecto-temporales por Veiga y Mosteiro.....	34
Tabla 6. Otras formas de expresar la condición, basado en Gómez Torrego.....	35
Tabla 7. Funciones modales, basada en Veiga y Mosteiro .....	39
Tabla 8. Modo verbal de las distintas partículas temporales, basada en Sastre Ruano.....	42
Tabla 9. Modo verbal de las distintas partículas condicionales, basada en Sastre Ruano.....	43

## RESUMEN

La enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) ha ido evolucionando a lo largo del tiempo y pasando por diferentes metodologías. Uno de los problemas principales que encuentran los aprendices de ELE es el estudio del subjuntivo, de modo que no podía ser diferente para el estudiante germanohablante. Esto es así porque el modo verbal que más podría asemejarse al subjuntivo español es el *Konjunktiv II*, pero, como veremos más adelante, no comparten muchos rasgos. Lo que se pretende es analizar las proposiciones subordinadas temporales y condicionales en español, así como sus conjunciones más relevantes, y contrastarlas con sus formas correspondientes en alemán con el fin de extraer las diferencias principales y, con ellas, las dificultades más relevantes. Finalmente, a partir de todo este proceso, se elaborarán dos unidades didácticas dirigidas a estudiantes germanohablantes: una dedicada a las proposiciones temporales y otra, a las proposiciones condicionales.

Palabras clave: ELE, estudiante germanohablante, subjuntivo, proposición subordinada temporal, proposición subordinada condicional.

## ABSTRACT

Teaching Spanish as a foreign language has been evolving over time and going through different methodologies. Like any student of Spanish as a foreign language, the German-speaking also finds it difficult to study the subjunctive. This is because the only verbal mode that could be similar to the Spanish subjunctive is the *Konjunktiv II*, but, as we will see later, they do not share many common features. Our proposal is to analyse Spanish temporal and conditional dependent clauses, as well as their most important conjunctions, and to conduct a contrastive analysis of this kind of sentences and their corresponding German constructions in order to extract the main differences and also the most important difficulties. Finally, from this analysis, we will develop two teaching units for German-speaking students: one for temporal clauses and one for conditional clauses.

Key words: Spanish as a foreign language, German-speaking student, subjunctive, temporal dependent clause, conditional dependent clause.

# INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Grado consiste en estudiar ciertos aspectos teóricos que conduzcan a la elaboración de dos propuestas de unidades didácticas de ELE dirigidas concretamente a estudiantes germanohablantes. De entre estos aspectos teóricos, en primer lugar, se ha hecho un recorrido a lo largo de las diferentes metodologías que han existido en la enseñanza de idiomas y nos hemos detenido a estudiar la competencia comunicativa, las destrezas lingüísticas y las actividades. Asimismo, el fundamento teórico más relevante del trabajo ha sido el estudio del subjuntivo y de las proposiciones subordinadas temporales y condicionales, así como la elaboración de un análisis contrastivo de estas formas en español y sus correspondientes en alemán, a partir del cual se han elaborado dos unidades didácticas.

Al igual que cualquier estudiante del Grado en Traducción e Interpretación, me apasionan los idiomas, pero también la enseñanza. Entre los motivos que me han llevado a realizar un trabajo con esta finalidad, este es el primero y más importante, pues al estar dirigido específicamente a transmitir unos conocimientos a estudiantes de ELE y, a partir de ellos, a resolver las actividades que se proponen en las unidades didácticas, puedo proporcionarle una aplicación real. Además, no se puede olvidar que, actualmente, gracias a las nuevas tecnologías y al incremento de nuestras posibilidades para viajar, la enseñanza del español como LE se ha convertido en una profesión más amplia y codiciada. Por otro lado, ser profesor de español como lengua extranjera, ya sea en nuestro país o en el extranjero, es una salida tan válida como cualquier otra, además de enriquecedora, por lo que no descarto la posibilidad de viajar a Alemania algún día y poder tener la oportunidad de poner mi trabajo en práctica e, incluso, de ampliarlo.

La razón principal por la que escogí el tema del subjuntivo o, más concretamente, el tema de las proposiciones subordinadas temporales y condicionales fue porque, al cursar la asignatura de *Español como lengua extranjera*, me sorprendió ver la cantidad de reglas que desconocía sobre la alternancia de modos en mi propia lengua y la complejidad que esta encerraba para el estudiante de ELE, de modo que quería conocer la gramática explícita y ser capaz de explicársela a un estudiante no nativo.

Por otro lado, decidí enfocarlo a un tipo de estudiantes concreto para limitar el objeto de estudio, por lo que escogí como destinatarios a los aprendices germanohablantes, en relación con mi asignatura de *Lengua C (Alemán)* y todas las relacionadas con ella. Me pareció que podría resultar interesante, entre otras cosas, hacer una comparación entre el español y el alemán para demostrar la unicidad y particularidad propias de nuestro modo verbal y que el *Konjunktiv II* no es un claro equivalente. Solo así podría extraer las diferencias entre ambos y detectar las dificultades que pueden tener los aprendices en este tipo de oraciones.

Por último, es preciso aclarar que el presente Trabajo Fin de Grado tiene relación con varias de las competencias de las asignaturas del Grado en Traducción e Interpretación. A este respecto, de acuerdo con las competencias específicas, se pueden resaltar las siguientes:

- E1. Conocer, profundizar y dominar la lengua A/B/C/D de forma oral y escrita en niveles profesionales.
- E2. Analizar, determinar, comprender y revisar textos y discursos generales/especializados en lengua A/B/C/D.
- E3. Producir textos y asignarles valores en lengua A/B/C/D en parámetros de variación lingüística y textual.
- E5. Desarrollar razonamientos críticos y analógicos en lengua A/B/C/D.
- E6. Conocer la lengua A/B/C/D en sus aspectos fónico, sintáctico, semántico y estilístico.
- E9. Reconocer la diversidad y multiculturalidad de la lengua A/B/C/D.
- E16. Manejar las últimas tecnologías documentales aplicadas a la traducción: sistemas de gestión y recuperación de información electrónica.
- E19. Desarrollar un método de trabajo organizado y optimizado gracias al empleo de herramientas informáticas.
- E22. Conocer los valores de la lengua y de la traducción en la comunicación humana.
- E23. Reconocer el valor de la comunicación verbal y no verbal.
- E27. Reconocer los valores humanísticos de la traducción.
- E29. Usar correcta y adecuadamente la lengua A en los distintos contextos y registros generales/especializados, evitando las interferencias.
- E48. Desarrollar el espíritu (auto)crítico y creativo.
- E53. Desarrollar la capacidad de análisis y síntesis aplicadas a un proyecto de investigación personal.

## OBJETIVOS

El objetivo principal que persigue este Trabajo Fin de Grado es la elaboración de dos unidades didácticas que sirvan al estudiante germanohablante como recurso para aprender las proposiciones subordinadas temporales y condicionales en español. No obstante, este objetivo solo se puede alcanzar mediante la consecución previa de ciertos objetivos secundarios, que son los siguientes:

- Analizar las diferentes metodologías existentes en la enseñanza de lenguas extranjeras para utilizar la que más se adecue, en nuestro caso, como base de las unidades didácticas.
- Estudiar la competencia comunicativa, así como sus subcompetencias, dado el papel predominante que ha ido adquiriendo en las diferentes metodologías de la enseñanza de lenguas.
- Resaltar la importancia de las cuatro destrezas y sus correspondientes actividades lingüísticas (incluidas la interacción y la mediación) en la enseñanza comunicativa.
- Conocer los diferentes tipos de actividades que existen y aprender los criterios para la elaboración de materiales con el fin de aplicarlos, posteriormente, a las unidades didácticas.
- Explicar el subjuntivo y, especialmente, las proposiciones subordinadas temporales y condicionales desde el punto de vista de diversos autores para elaborar una explicación propia a partir de todos ellos.
- Elaborar un corpus para realizar un análisis contrastivo entre el español y el alemán con el fin de determinar qué dificultades puede encontrar el estudiante germanohablante en el estudio de estas proposiciones y, de esta manera, dedicarles un espacio mayor en las unidades didácticas.

## METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO

Desde el punto de vista científico, el presente trabajo sigue una metodología deductiva, esto es, comienza con la explicación de conceptos relacionados con la enseñanza del español como lengua extranjera de manera general y desemboca en el análisis del funcionamiento de dos tipos de proposiciones subordinadas adverbiales y en la elaboración de unidades didácticas dirigidas a estudiantes germanohablantes.

Para el desarrollo de este trabajo, en primer lugar, había que decidir el contenido gramatical alrededor del cual se estructuraría el resto. Desde un primer instante, quería que el subjuntivo estuviera presente, pues ya tenía ciertas nociones de ELE al haber cursado la asignatura de *Español como Lengua Extranjera* y, tras haber convivido con estudiantes erasmus durante cuatro años, conocía la dificultad que supone este modo verbal para los estudiantes no nativos. Por tanto, se llevó a cabo una labor de documentación y se revisaron algunos manuales de ELE. Gracias a este proceso, fuimos capaces de seleccionar el objeto de estudio: la enseñanza/aprendizaje del subjuntivo en las proposiciones subordinadas adverbiales temporales y condicionales a estudiantes germanohablantes a través de dos unidades didácticas que yo misma elaborase.

Una vez aclarados los objetivos que se querían perseguir, comenzamos a desarrollar la parte teórica, la cual dividí en tres apartados:

- El primero de ellos debía contener las nociones más generales, es decir, las diferentes metodologías de la enseñanza de las lenguas, con el fin de seleccionar entre ellas la que pudiera servirme mejor para elaborar mi parte práctica; la competencia comunicativa y sus subcompetencias, dada su importancia, pues es la base de los enfoques más recientes; las cuatro destrezas lingüísticas y las actividades de la lengua; y, por último, la elaboración de materiales, centrandó la atención especialmente en las actividades y en la unidad didáctica.
- En el segundo apartado, debía abordar el tema principal: la enseñanza de la gramática y, más concretamente, del subjuntivo en las proposiciones subordinadas temporales y condicionales. Para llevar a cabo su realización, se escogieron las obras de diversos autores donde explicaban este tipo de oraciones y se analizó cada una de ellas para contrastar la información y la diferente forma de explicarla. Finalmente, en este apartado, decidí dedicar un espacio para explicar el funcionamiento de la alternancia de modos con determinados conectores pertenecientes a este tipo de oraciones, ya que, al fin y al cabo, es ahí donde reside la dificultad.
- Por último, debía realizar un análisis contrastivo de este tipo de oraciones entre el español y el alemán. Para ello, se recopilaron ejemplos de corpus para que,

posteriormente, sirvieran también para la elaboración de las unidades didácticas. Mediante este análisis, se pretendía observar cuáles son las principales diferencias entre estas oraciones en español y en alemán, así como averiguar los aspectos que pueden resultarle al estudiante germanohablante más difíciles.

Por otro lado, tomando como base esta parte teórica, comencé a elaborar mi parte práctica. Para ello, se tuvieron en cuenta las directrices del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, así como las del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, correspondientes al nivel B2. Dentro de este bloque, encontramos dos unidades didácticas:

- Unidad didáctica 1: Propositiones subordinadas adverbiales condicionales
- Unidad didáctica 2: Propositiones subordinadas adverbiales temporales

Asimismo, para su elaboración se han tomado como referencia algunas de las unidades premiadas por el servicio redELE y el modelo propuesto por Regueiro Rodríguez (2016). Ambas unidades didácticas son muy similares entre sí, ya que las he estructurado de la misma manera: explicación de la gramática y, a continuación, un texto sobre el que gira toda la unidad y sus actividades. Cabe destacar que el planteamiento de las mismas es original y, además, he procurado elaborarlas teniendo en cuenta las dificultades propias del alumno alemán, pues es el objetivo principal del presente trabajo.

En primer lugar, tuve que decidir la temática sobre la que iba a tratar cada una de ellas y, finalmente, me decanté por la música y el cine, ya que son, a mi juicio, dos temas que interesan y gustan a todo el mundo y, además, de alto contenido cultural. Por supuesto, tuve que realizar una labor de búsqueda para dar con dos textos: uno que tratara sobre música y tuviera propositiones subordinadas temporales y otro que tratara sobre cine e incluyese propositiones subordinadas adverbiales temporales.

Aunque estas unidades iban a ponerse en práctica con alumnos de ELE en un instituto de Frankfurt, finalmente no fue posible por falta de tiempo. No obstante, tuve la oportunidad de asistir a una de sus clases y de hablar *in situ* con los profesores, algo que me ha ayudado y motivado significativamente durante la elaboración de este Trabajo Fin de Grado.

## BLOQUE TEÓRICO

### 1. Enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE)

Antes de centrarnos en el modo de enseñanza y aprendizaje de las proposiciones subordinadas temporales y condicionales, enfocado a un tipo de alumno muy concreto (los hablantes nativos alemanes), es preciso examinar ciertos principios teóricos generales relacionados con la metodología de las lenguas extranjeras o segundas lenguas y, en particular, del español como lengua extranjera (ELE).

En este primer apartado, me ha parecido adecuado ofrecer una breve explicación de las diferentes metodologías que han existido o que todavía persisten en la enseñanza de lenguas desde el punto de vista de varios autores. Asimismo, he decidido analizar más a fondo la competencia comunicativa, ya que, según veremos, conforme pasa el tiempo, trasciende sobre todas las demás, así como también las cuatro destrezas principales para la enseñanza de lenguas: comprensión escrita, expresión escrita, comprensión oral y expresión oral. Por último, dado que la parte práctica del presente Trabajo Fin de Grado consiste en la elaboración de dos unidades didácticas para ELE, he querido dedicar un pequeño espacio para ilustrar cómo se pueden diseñar y elegir adecuadamente los materiales y las actividades que conforman una unidad didáctica.

#### 1.1. Metodología de la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas (L2)

##### 1.1.1. Propuesta metodológica de Susana Pastor Cesteros

En primer lugar, resulta importante aclarar el término *método*. Pastor Cesteros (2004: 132-135) establece una diferenciación conceptual entre *método* y *enfoque*, términos usados indistintamente entre los especialistas, basándose para ello en el estudio de Richards y Rodgers (1986). Según estos autores, el método estaría compuesto por tres elementos:

- a) Enfoque (*approach*), que incluye dos componentes: una teoría de la lengua (qué es una lengua) y una teoría psicolingüística (qué es aprender una segunda lengua).
- b) Diseño (*design*), que sería el *método* propiamente dicho, constituido por unos objetivos generales y específicos, un modelo de programa, una tipología de actividades prácticas, la labor y los deberes del alumno, las funciones del profesor y el material docente.
- c) Procedimiento (*procedure*), entendido como «el conjunto de técnicas y conductas en el aula durante la puesta en práctica del método» (Pastor Cesteros, 2004: 134).

Aunque se aprecian pequeñas diferencias entre estos términos, Pastor Cesteros utiliza *enfoque* para referirse al concepto teórico más amplio y *método*, para concretar los diferentes

tipos de enseñanza de lenguas que existen. En este sentido, resulta muy revelador el estudio de las diversas metodologías que han ido surgiendo históricamente, ya que, de esta manera,

*Se comprenderá mejor, a la vista de la configuración de cada propuesta, cómo se intentan solucionar los problemas en cada caso, a qué componente del aprendizaje se le concede mayor importancia y por qué, qué concepción de la lengua y de la enseñanza subyace a ellos o si continúan teniendo vigencia y en qué contexto (2004: 135).*

Como es obvio, la metodología en la enseñanza del español como LE ha ido sufriendo modificaciones a lo largo del tiempo. A continuación, se detalla la clasificación de métodos que propone Pastor Cesteros, con sus rasgos principales.

- Métodos anteriores al siglo XX

En primer lugar, describe el método gramática-traducción, que se basa en la descripción gramatical de la lengua y en la enseñanza de una gramática normativa. Sobre todo, se centra en la escritura y en la lectura, dejando en un segundo plano la expresión y la comprensión oral. En este método de enseñanza, la unidad básica es la oración. Las clases se imparten en la lengua materna de los alumnos, de modo que puedan comprender las reglas gramaticales. El ejercicio que se lleva a cabo para la práctica es la traducción (directa o inversa) y, en cuanto al aprendizaje de vocabulario, se elaboran listas para su posterior memorización (2004: 136-139).

El segundo método descrito es el directo, que parte de la observación de cómo aprenden los niños a hablar (método natural). Se basa en la utilización continua de la lengua meta sin dejar cabida a la lengua materna. La oralidad y la pronunciación resultan fundamentales para mantener una conversación, de ahí que la práctica se organice en base a un sistema de preguntas y respuestas entre el profesor (necesariamente nativo) y los alumnos. A diferencia del método anterior, la explicación de las reglas gramaticales y la traducción ya no son esenciales para la enseñanza de una lengua y su puesta en práctica. Por otro lado, el vocabulario se enseña mediante objetos y dibujos o, en el caso de términos abstractos, mediante la asociación de ideas (2004: 139-141).

- Métodos de corte estructuralista

Afloran a partir de los años cuarenta. Este periodo se caracteriza por el surgimiento de nuevas propuestas metodológicas debido a la importancia progresiva que va adquiriendo la enseñanza de lenguas y al incremento de los intercambios culturales, ya que cada vez es más amplia la posibilidad de viajar. Dentro de estos métodos, encontramos el enfoque oral o método situacional de la lengua, que pretende perfeccionar el método directo, pero sin dar la espalda a la gramática. Se sigue otorgando importancia a la práctica oral y al vocabulario, este último extraído en forma de listados según la frecuencia de aparición en textos de la lengua meta. Las

actividades consisten en ejercicios de sustitución y repetición (el profesor formula preguntas al alumno y controla que este reproduzca los enunciados correctamente) y, además, se sigue un libro de texto (2004: 141-143).

Otro método es el audiolingual, también denominado audiolingüístico o audio-oral, que tiene su base en la escuela estructuralista americana, a través de lingüistas como Bloomfield. Desde un punto de vista lingüístico, pretende suplir la falta de aspectos teóricos del método directo, pero, en su configuración, también influyen otros factores sociopolíticos. Con la llegada de conflictos bélicos, interesaba enseñar a los soldados estadounidenses el idioma del país al que habían sido destinados. De este modo, se enfatiza la necesidad de aprender a hablar, es decir, la oralidad tiene aquí un papel esencial, ya que la enseñanza de la lengua pasa a tener una aplicación real. Se organizaban cursos intensivos para grupos reducidos, en los que el alumno adquiriría los conocimientos básicos del idioma en un periodo de seis meses. El profesor era un hablante nativo, pero también había un lingüista que ejercía como supervisor y se encargaba de elaborar el material que, posteriormente, impartiría el docente. En este método, la práctica se lleva a cabo mediante la repetición de oraciones, modificando algunas palabras, lo cual fue bastante criticado en su momento porque el alumno podía formar oraciones correctas desde un punto de vista gramatical, pero incorrectas semánticamente. Si bien es cierto que este método comparte ciertas similitudes tanto con el método directo como con el método gramática-traducción, no se trata de un intento para volver a ninguno de los dos. Este método, que ensalza la figura del lingüista y la importancia de unos materiales didácticos bien diseñados, surgió en un momento de desarrollo tecnológico que facilitó y aceleró el proceso de aprendizaje. Sin embargo, a pesar de que muchos creyeron haber dado con el método definitivo, pronto comenzaron las críticas (2004: 143-146).

- Enfoque cognitivo

A finales de los años cincuenta, emerge el enfoque cognitivo, una teoría lingüística que, aunque no dio lugar a un método concreto, pudo influir en la evolución de las corrientes metodológicas. Este enfoque se basa en la adquisición del lenguaje a partir de la deducción por parte del alumno de las normas gramaticales, ya que puede cometer errores en la práctica y, mediante su progresiva rectificación, llegar a ser capaz de asimilar la lengua meta con mayor facilidad (2004: 146-147).

- Métodos humanistas

Surgidos entre los años setenta y ochenta, su base teórica se sustenta en disciplinas como la psicología, la psicolingüística o la neurolingüística. Como sabemos, no han sido del todo aceptados, ya que los profesores de idiomas sin formación en estos campos se centran más en lo meramente lingüístico. No obstante, estos métodos ayudaron a poner fin a los ejercicios

mecánicos de los años sesenta. Seguidamente, se describen las características de los métodos humanistas que Pastor Cesteros considera más representativos:

— Método silencioso de Gattegno (1963; citado en Pastor Cesteros, 2004: 148-149), por el que el alumno adquiere mayor independencia y autonomía frente al profesor. Los alumnos son los que deciden cómo va a funcionar la clase y los que deben participar en mayor medida, mientras que el profesor permanece en silencio (aunque sigue dirigiendo la clase a través de gestos y controlando los materiales docentes).

— Sugestopedia de Lozanov (1979; citado en Pastor Cesteros, 2004: 149-150), un método desarrollado entre los años cuarenta y cincuenta, en el que se distinguen dos etapas: la denominada *des-sugestionadora*, que consiste en eliminar los miedos que pueden retrasar el aprendizaje del alumno, y la fase de *sugestión*, que se consigue mediante la creación de un ambiente de estudio en donde el estudiante no se siente cohibido, por lo que puede acelerar su proceso de aprendizaje. En este método, no solo es fundamental la figura del profesor, sino también el entorno, ya que se promueve la adquisición del lenguaje a través del *aprendizaje periférico* (por ejemplo, con el uso de carteles didácticos dispuestos alrededor del aula). El profesor debe propiciar la motivación o el nivel de sugestión del aprendiz.

— Aprendizaje de la lengua en comunidad de Curran (1976; citado en Pastor Cesteros, 2004: 150-152), cuyo objetivo principal es que los alumnos aprendan en colectividad, por lo que se intenta fomentar la cooperación y eliminar la competitividad en el aula, con el fin de que los logros no sean individuales, sino colectivos. Las clases se dividen en dos fases: la de *inversión*, en la que los alumnos llevan a cabo la práctica, y la de *reflexión*, en la que el profesor hace una retroalimentación de lo realizado previamente con sus alumnos.

— Método de respuesta física total de Asher, cuya peculiaridad radica en la adquisición de una lengua extranjera a través del ejercicio físico. Puede resultar operativo si se combina con otros métodos y, sobre todo, si se trabaja con niños (Pastor Cesteros, 2004: 152-153),

— Método natural de Krashen y Terrell (1983; citados en Pastor Cesteros, 2004: 153-155), que no debe confundirse con el método directo, también llamado natural. Aunque los dos se basan en la observación de cómo aprenden la lengua los niños (como posible modelo de guía para la enseñanza de las segundas lenguas), la diferencia principal estriba en que, en el método de Krashen y Terrell, se pone más énfasis en el *input*<sup>1</sup> que en la producción o repetición, se presentan textos escritos desde el inicio y se presta mayor atención al estado psicológico de los aprendices. Este método se caracteriza por ser bastante práctico, ya que los alumnos se

---

<sup>1</sup> De acuerdo con el *Diccionario de términos clave de ELE*, el *input* («aducto» en castellano) «hace referencia a las muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso» (Martín Peris, 2008, s. v. *input*).

comunican en una situación real. No obstante, las explicaciones gramaticales son escasas, ya que su aprendizaje se presupone con el *input*.

- Métodos de orientación comunicativa

A finales de los años setenta, el enfoque comunicativo o nocional-funcional revolucionó el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas. Antes de su aparición, se criticaba que el profesor tuviera mayor protagonismo que el alumnado, así como que el principal objetivo de la enseñanza fuera que los alumnos aprendieran a reproducir la lengua meta de forma gramaticalmente correcta y no desde un punto de vista comunicativo y práctico.

En la base de los métodos de orientación comunicativa, se encuentra el proyecto conocido como «Nivel Umbral», que es el equivalente al nivel básico de un idioma. El lingüista británico Wilkins (1972; citado en Pastor Cesteros, 2004: 157-158) propuso focalizar la enseñanza de la lengua en dos tipos de significado (en lugar de describir la lengua en función de la gramática y del vocabulario): las categorías nocionales, mediante las cuales se explicaban conceptos de la lengua meta (tiempo, lugar, cantidad, etc.), y las categorías funcionales, que se centraban en enseñar fórmulas comunicativas concretas (por ejemplo, pedir permiso, rechazar una invitación, etc.).

El objetivo principal del enfoque comunicativo es adquirir la competencia comunicativa a través del desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas. En estos métodos comunicativos, los errores son vistos como un avance en el aprendizaje; la oración no es la unidad básica en el proceso de enseñanza (como lo era en el estructuralismo), sino el discurso; y tanto el uso de la lengua materna como la traducción están permitidos en determinadas situaciones, a pesar de lo cual la gramática no es tan importante como lograr alcanzar la comunicación (Pastor Cesteros, 2004: 158-160).

Por último, a partir del estudio de Breen y Candlin (1980; citados en Pastor Cesteros, 2004: 161), se empieza a hablar del enfoque por tareas. Para lograr la comunicación, es evidente que se necesita práctica, de ahí la importancia de las tareas como instrumento de enseñanza, pues mediante ellas «se practicarán los distintos componentes de la lengua: pronunciación, vocabulario, formas y estructuras gramaticales, nociones y funciones, tipos de texto, componente pragmático y cultural, etc.» (Pastor Cesteros, 2004: 163).

#### 1.1.2. Propuesta metodológica de Pilar Melero Abadía

Melero Abadía (2004: 689-711), en *Vademécum para la formación de profesores*, describe únicamente los métodos que conducen a la enseñanza comunicativa. En primer lugar, establece que la base y los orígenes de este tipo de enseñanza se encuentran en la competencia comunicativa y en los programas nocional-funcionales, concretamente en el «Nivel umbral». Para

justificarlo, Melero Abadía parte de la explicación de los conceptos *nocional* y *funcional* propuesta por Wilkins (1972) y menciona algunos manuales de ELE que siguen un programa nocional-funcional, siendo *Para empezar. Curso comunicativo de español para extranjeros* el primero en basarse en el «Nivel umbral». Por las ilustraciones que reproduce de este libro (Melero Abadía, 2004: 694-697), se comprueba fácilmente que el aprendizaje tiene que ver con el uso de la lengua y no con el conocimiento de reglas gramaticales. El libro contiene ejemplos de diálogos contextualizados y ejercicios de práctica oral en parejas o grupos y, en cuanto a la gramática, las explicaciones que aporta, a base de esquemas, son realmente escasas.

Inmediatamente después, a partir del análisis de Markee (1997), enumera los cinco programas más innovadores de enseñanza comunicativa y que mayor trascendencia han tenido: el ya mencionado programa nocional-funcional, el programa de procesos de Breen y Candlin (1980), el enfoque natural de Krashen y Terrell (1983), el programa procedimental de Prabhu (1987) y la enseñanza mediante tareas. Melero Abadía (2004: 698-703) ofrece asimismo un resumen de los rasgos principales que caracterizan la enseñanza comunicativa, entre los que resalta la competencia comunicativa, el papel del alumno, las actividades en las que se practican situaciones comunicativas reales y el desarrollo de las cuatro destrezas. Además, la gramática se enseña de forma inductiva y se fomentan el autodidactismo y las actividades tanto individuales como grupales. Otros de los aspectos novedosos y destacados son la importancia del aprendizaje de la cultura de la lengua meta y el papel que juegan las emociones en el proceso de enseñanza.

Melero Abadía se centra, sobre todo, en el estudio de la enseñanza mediante tareas (2004: 703-709). Para ella, este tipo de enseñanza se encuentra íntimamente relacionado con el programa de procesos de Breen y Candlin (1980) —como ya apuntaba Pastor Cesteros— y con el programa procedimental de Prabhu (1987). Además, define las tareas y otros tipos de actividades que existen y explica cómo elaborar una unidad didáctica, lo cual quiero destacar aquí, ya que el objetivo práctico del presente trabajo es la elaboración de dos unidades didácticas, según detallaré más adelante.

## **1.2. Importancia de la competencia comunicativa y sus subcompetencias**

Como hemos podido comprobar, la competencia comunicativa es un concepto bastante predominante en las diferentes metodologías y, según Cenoz Iragui (2004: 449), es clave para el estudio y la puesta en práctica de la enseñanza/aprendizaje de las segundas lenguas. Por su parte, Pastor Cesteros señala que, en esta competencia, se encuentra el origen, tanto teórico como metodológico, de los enfoques que vendrían más adelante (2004: 179).

Existen tres modelos de competencia comunicativa que han tenido un gran impacto en la lingüística aplicada:

— Modelo de Canale y Swain (1980; citado en Cenoz Iragui, 2004: 452-455). Estos autores tratan de ir más allá de la competencia gramatical como objetivo de enseñanza y distinguen tres componentes de la competencia comunicativa: 1) la competencia gramatical, que incluye el conocimiento de la fonología, las reglas morfosintácticas, los elementos léxicos y la semántica a nivel de gramática de la oración; 2) la competencia sociolingüística, que se refiere a los diferentes registros que se utilizan en determinadas situaciones; 3) la competencia estratégica, que tiene que ver con las estrategias (verbales y no verbales) que se utilizan para comunicar algo que el hablante no sabe cómo expresar o no lo recuerda en ese momento. Más adelante, Canale (1983) revisó ciertos aspectos de este modelo y elaboró el concepto de competencia discursiva (diferenciándola de la sociolingüística) para referirse a la habilidad de formar un texto, oral o escrito, de forma ordenada y respetando su gramática.

— Modelo de Bachman (1990; citado en Cenoz Iragui, 2004: 455-456). Distingue dos componentes de la competencia comunicativa: 1) la competencia organizativa, que se centra en la capacidad de formar estructuras gramaticalmente correctas y ordenadas y que se divide, a su vez, en competencia gramatical (similar a la de Canale y Swain, 1980) y en competencia textual (similar a la competencia discursiva de Canale, 1983); 2) la competencia pragmática, que se refiere tanto a las relaciones entre signos y referentes como a las relaciones entre usuarios de la lengua y el contexto de comunicación y que, a su vez, se divide en competencia ilocutiva (que se refiere a las ideas o intenciones que están implícitas en los enunciados) y en competencia sociolingüística (similar a la de Canale y Swain). Posteriormente, el modelo sufrió algunas modificaciones y la competencia pragmática pasó a tener tres componentes: el conocimiento léxico, el conocimiento funcional y el conocimiento sociolingüístico (Bachman y Palmer, 1996).

— Modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995; citado en Cenoz Iragui, 2004: 457-458). Distinguen cinco componentes de la competencia comunicativa: competencia discursiva, competencia lingüística (similar a la competencia gramatical de Canale y Swain, 1980), competencia accional (similar a la competencia ilocutiva de Bachman, 1990, y a la funcional de Bachman y Palmer, 1996), competencia sociocultural y competencia estratégica.

Pastor Cesteros (2004: 179-185) también ahonda en el modelo de Canale (1983) y señala que su aportación se convirtió en esencial para la enseñanza y el aprendizaje de las segundas lenguas. Tanto el *Proyecto Curricular del Instituto Cervantes* (2006)<sup>2</sup> como el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* del Consejo de Europa (2002)<sup>3</sup> dedican un espacio amplio para explicar esta competencia comunicativa, ya que se trata del objetivo principal de la enseñanza de LE. Dadas las restricciones de espacio y debido a que el PCIC está

---

<sup>2</sup> De ahora en adelante, PCIC.

<sup>3</sup> De ahora en adelante, MCER.

basado en el MCER, he optado por describir únicamente el modelo de competencia comunicativa que ofrece este último (Consejo de Europa, 2002: 13-14) con la ayuda de varias figuras:

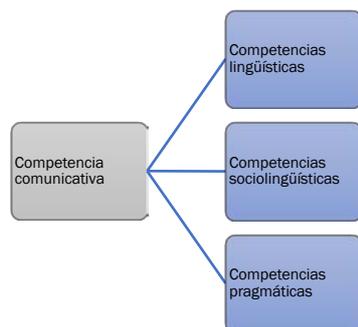


Figura 1. Competencia comunicativa y sus subcompetencias (MCER)

Las competencias lingüísticas están relacionadas no solo con la calidad del aprendizaje, sino también con la forma en que este se adquiere y con su accesibilidad. Dentro de estas competencias, se engloban las siguientes (2002: 107-115):

Competencia léxica	Competencia gramatical	Competencia semántica	Competencia fonológica	Competencia ortográfica	Competencia ortoépica
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento del vocabulario</li> <li>• Se compone de:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elementos léxicos</li> <li>• Elementos gramaticales</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión y expresión de frases y oraciones con significado</li> <li>• Se compone de:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Morfología</li> <li>• Sintaxis</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El alumno es consciente del significado</li> <li>• Se compone de:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Semántica léxica</li> <li>• Semántica gramatical</li> <li>• Semántica pragmática</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La correcta comprensión y expresión de:</li> <li>• Fonemas y alófonos</li> <li>• Rasgos fonéticos distintivos</li> <li>• Estructura silábica</li> <li>• Prosodia</li> <li>• Reducción fonética</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La correcta expresión de los signos que dan forma a los textos escritos</li> <li>• Por ejemplo: el buen uso de las normas de puntuación o de las convenciones tipográficas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es la inversa a la competencia ortográfica, la correcta comprensión de dichos signos para saber pronunciar y entonar correctamente</li> </ul>

Figura 2. Subcompetencias de las competencias lingüísticas (MCER)

En segundo lugar, las competencias sociolingüísticas tienen que ver con los aspectos socioculturales, esto es, con las convenciones sociales que son apropiadas según el sexo, la edad u otros factores que puedan condicionar la comunicación (2002: 116-119):

Marcadores lingüísticos de relaciones sociales	Normas de cortesía	Expresiones de sabiduría popular	Diferencias de registro	Dialecto y acento
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre otras cosas, las distintas formas de tratamiento y saludo que poseen cada cultura y cada lengua</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cada cultura posee sus propias normas de cortesía, por lo que es apropiado conocer las de la cultura meta de modo que no se produzcan interpretaciones erróneas</li> <li>• Por ejemplo: saber cuándo utilizar el imperativo o cuándo una persona debe dar las gracias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Son expresiones fijas características de la cultura popular que se utilizan con bastante frecuencia</li> <li>• Por ejemplo: refranes o modismos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hacen referencia al nivel de formalidad, ya que en determinadas situaciones se empleará un registro más o menos formal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se refieren a los diferentes marcadores lingüísticos de, por ejemplo, cada clase social o grupo profesional</li> </ul>

Figura 3. Subcompetencias de las competencias sociolingüísticas (MCER)

Por último, las competencias pragmáticas están relacionadas con una serie de principios que giran en torno al mensaje y que el aprendiz debe conocer. Estos principios dan lugar a las siguientes competencias (2002: 120-127):

Competencia discursiva	Competencia funcional	Competencia organizativa
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consiste en conseguir que un mensaje sea coherente mediante la correcta ordenación de las oraciones y por el control de determinados factores que puedan afectar a este</li> <li>• Por ejemplo: las relaciones de causa y efecto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las interacciones entre los hablantes tienen una función y estas se van creando conforme avanza la conversación</li> <li>• De este modo, esta competencia «supone el uso del discurso hablado y de los textos escritos en la comunicación para fines funcionales concretos» (2002: 122)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los mensajes «se secuencian según esquemas de interacción y de transacción» (2002: 120)</li> </ul>

Figura 4. Subcompetencias de las competencias pragmáticas (MCER)

Examinados los diferentes modelos de competencia comunicativa, se puede concluir que el más completo de todos es el que ofrece el MCER. No obstante, todos los modelos recogen lo esencial, aunque en menor número de subcompetencias, pues todos ellos contemplan los rasgos fundamentales de la competencia comunicativa. En muchos casos, lo único que cambia es la nomenclatura o dónde encaja un determinado aspecto. De igual forma, cabe destacar que, en todas estas concepciones, se incluye al menos una competencia de tipo gramatical, lo que demuestra la importancia que tiene su adquisición para lograr una correcta comunicación. No podemos olvidar que el objetivo principal del presente Trabajo Fin de Grado está enfocado a la enseñanza de dos tipos de proposiciones subordinadas adverbiales: temporales y condicionales.

### 1.3. Las destrezas lingüísticas y las actividades de la lengua

#### 1.3.1. Destrezas lingüísticas

Según Pastor Cesteros (2004: 189), se pueden distinguir cuatro destrezas lingüísticas: dos receptivas (comprensión auditiva y escrita) y dos productivas (expresión oral y escrita). Antiguamente, con el método tradicional, solo se atendía a la comprensión y expresión escritas, dejando a un lado la comprensión y expresión orales. Posteriormente, con el método audiolingual y los inicios del comunicativo, las dos últimas ganarían terreno a la escritura. Esta misma autora apunta que, a veces, es preciso reforzar unas más que otras, aunque, normalmente, con la *integración de destrezas*, se practican todas (2004: 190). Pinilla Gómez se refiere a esta integración como la puesta en práctica de las destrezas mediante la simulación de situaciones comunicativas reales, ya que estas destrezas no tienen por qué practicarse por separado ni siguiendo un orden determinado (2004: 881). De hecho, tal como se refleja en la figura 5, normalmente se practica más de una en una misma actividad de forma simultánea (por ejemplo, en una conversación se habla y se escucha al mismo tiempo) (2008: 882).

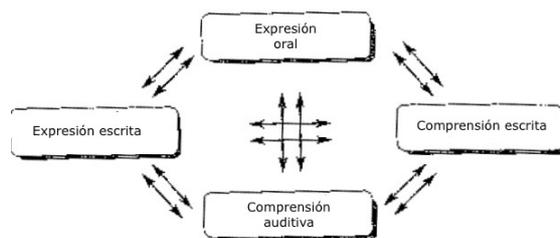


Figura 5. Integración de las cuatro destrezas por Pinilla Gómez

### 1.3.2. Destrezas productivas

#### 1.3.2.1 Expresión oral

Lo que se pretende con la expresión oral es que el alumno sea capaz de emplear la lengua para comunicarse en una situación real, de modo que las actividades para reforzar esta destreza serán simulaciones de las posibles situaciones reales. De acuerdo con Pinilla Gómez (2004: 889-890), dentro del proceso de enseñanza de la destreza de expresión oral, se distinguen dos fases:

a) Asimilación, que consta de dos momentos sucesivos: la presentación del lenguaje y la práctica controlada de la producción oral. El alumno comenzará realizando ejercicios de memorización y repetición sin prestar atención al contenido. Asimismo, aprenderá a reproducir determinadas estructuras fijas (las diferentes formas de saludar, por ejemplo).

b) Creación, que también se produce en dos etapas: una producción dirigida (con ayuda del profesor) y una producción libre (en la que el alumno va adquiriendo independencia y protagonismo). Normalmente, las dificultades asociadas a esta destreza tienen que ver no solo con la complejidad que supone llevarla a cabo, sino también con el miedo a hablar en público o hacer el ridículo.

#### 1.3.2.2. Expresión escrita

La expresión escrita no es considerada una de las destrezas más importantes, pero sí de las más complejas, ya que no todos los aprendices de LE la adquieren. No obstante, su aprendizaje está adquiriendo cada vez mayor trascendencia. Siguiendo a Cassany (2004: 929-931), se distinguen cuatro enfoques para la enseñanza de esta destreza:

a) Enfoque gramatical. Consiste en la explicación de las reglas gramaticales. Las actividades que se llevan a cabo pueden ser dictados, redacciones, rellenar huecos, etc.

b) Enfoque comunicativo. «La producción escrita se vincula con la participación en prácticas reales o verosímiles de comunicación escrita» (2004: 930). Las actividades pueden ser desde analizar textos de diferentes géneros y tipos textuales, para después producir un texto de

un género y tipo concretos, hasta producir un texto a partir de otro, modificando algún aspecto (como el registro).

c) Enfoque procesual. Lo importante es el proceso, no el producto en sí. Las fases que se siguen son «analizar la situación, buscar ideas, organizarlas, redactar borradores, revisar los borradores, etc.» (2004: 931).

d) Enfoque sobre el contenido. Se da en niveles superiores de enseñanza de L2, ya que «utilizan la escritura como instrumento epistémico para el aprendizaje de contenidos disciplinarios» (2004: 932).

### 1.3.3. Destrezas receptivas

#### 1.3.3.1. Comprensión auditiva

Según Gil-Toresano Berges (2004: 907), las dificultades que surgen al adquirir esta destreza están relacionadas con el desconocimiento de ciertos términos, el registro que utiliza el hablante o su acento, fallos de memoria, etc. Como se trata de una L2, normalmente carecemos de algún conocimiento lingüístico o cultural, de modo que es usual no recoger toda la información. El enfoque didáctico para la enseñanza de la destreza de comprensión auditiva puede ir orientado 1) al proceso de comprensión auditiva, en que el profesor debe crear un entorno ideal para el alumno y guiarlo, y 2) a la acción del oyente (en que el profesor es conecedor del proceso de adquisición de la comprensión auditiva, de modo que puede crear las actividades idóneas para el alumno y ayudarlo a través de la retroalimentación) (2004: 908).

De acuerdo con el MCER (2002: 68), las actividades para mejorar la comprensión auditiva pueden ser 1) escuchar declaraciones públicas, 2) escuchar medios de comunicación, 3) escuchar conferencias y presentaciones en público y 4) escuchar conversaciones por casualidad. En estas actividades, se puede pedir la comprensión de toda la información o solo de parte de ella.

#### 1.3.3.2. Comprensión lectora

En la comprensión lectora, al igual que en la oral, las principales dificultades son el desconocimiento de algunas palabras y los fallos de memoria, sobre todo cuando el alumno intenta retener el significado de palabras que desconoce, al mismo tiempo que debe seguir el hilo del texto (Acquaroni Muñoz, 2008: 951). Si el estudiante se encuentra en el nivel básico, trabajará con textos breves, sencillos y típicos de la vida cotidiana y, conforme vaya subiendo de nivel, se irán incrementando la extensión, la variedad de temas y su dificultad (2008: 958-959).

Según extracta Pastor Cesteros (2004: 202-203), existen cuatro modos de lectura: 1) una lectura rápida y superficial, en la que el alumno extrae una visión general y el sentido principal del texto; 2) una lectura rápida, pero en la que se pide al alumno que busque cierta información

concreta en la que debe centrarse; 3) una lectura atenta de todo el texto, en la que el alumno debe recoger toda la información y saber distinguir las ideas principales; 4) una lectura crítica del texto, de modo que el alumno sea capaz de extraer sus propias conclusiones.

#### 1.3.4. Actividades de la lengua

El MCER (2002: 14-15) distingue cuatro tipos de actividades de la lengua: comprensión, expresión, interacción y mediación. Dado que ya se han explicado las dos primeras: comprensión (destrezas receptivas) y expresión (destrezas productivas), en este apartado solo se analizará en qué consisten la interacción y la mediación.

La interacción se da entre dos o más personas y requiere la utilización de la comprensión y de la expresión (ya sean orales o escritas) al mismo tiempo, pues, cuando una persona está hablando, lo normal es que la otra esté escuchando y pensando en lo que va a decir a continuación. En cambio, la mediación exige que una tercera parte ejerza como mediadora entre dos hablantes o más (también puede darse por escrito), ya que por sí solos no son capaces de comunicarse.

De los ejemplos de actividades de interacción y mediación que proporciona el MCER (2002: 75-81, 85), he tratado de seleccionar los más interesantes:

Interacción oral	Interacción escrita	Interacción cara a cara	Interacción hombre-máquina
Transacciones	Intercambio de notas o memorandos  Envíos por carta, fax o correo electrónico  Negociaciones de acuerdos, contratos, etc.	Mezcla de medios (hablados, escritos, audiovisuales, etc.)	Dado el desarrollo tecnológico, es cada vez más predominante
Conversaciones casuales			
Discusiones informales o formales			
Debates			
Entrevistas			
Negociaciones			

Tabla 1. Actividades de interacción según el MCER

Mediación oral	Mediación escrita
Interpretación simultánea	Traducción exacta
Interpretación consecutiva	Traducción literaria
Interpretación informal	Resumen en L2 o entre esta y la lengua materna
	Paráfrasis

Tabla 2. Actividades de mediación según el MCER

#### 1.3.5. Conclusiones

Conocer las distintas dimensiones que se practican en el aprendizaje de una LE, así como sus actividades, es muy útil para que el profesor sea capaz de orientar al alumno durante el proceso y ver cuáles son sus principales carencias. De este modo, el docente puede hacer más

hincapié en una u otra destreza y elegir o diseñar una tipología de actividades para la mejora de cada una de ellas. No obstante, esta explicación, aunque necesaria para obtener una visión general de las actividades que se dan en las diferentes áreas de la enseñanza de LE, no profundiza en los distintos tipos de actividades que existen, ni en las pautas que hay que seguir para elaborar una unidad didáctica, que, como sabemos, es el objetivo práctico del presente Trabajo Fin de Grado. Por esta razón, me ha parecido conveniente incluir un apartado para esta cuestión.

#### **1.4. La elaboración de materiales para la clase de ELE**

##### **1.4.1. Criterios para la elaboración de materiales**

Moreno García (2011: 189) explica cómo, en la década de los noventa, la elaboración propia de materiales fue adquiriendo importancia, debido a la carencia de materiales adecuados para la enseñanza de lenguas extranjeras. Asimismo, enumera siete factores que afectan a su elaboración y que tienen que ver con el alumno, pues «son sus necesidades las que nos llevan a pasar del papel de docentes al de creadores» (2011: 197):

- 1) La edad. Los materiales dirigidos a los más jóvenes diferirán de los dirigidos a profesionales.
- 2) La lengua materna y otras lenguas aprendidas. Los alumnos tienen ya nociones del mundo en el que viven y también lingüísticas, aunque no sean de la lengua que van a aprender (es decir, no parten de cero).
- 3) Los objetivos o las necesidades de aprendizaje. Pueden ser motivos laborales, turísticos, etc.
- 4) El nivel, tanto de los conocimientos lingüísticos como de los culturales y sociopragmáticos del grupo.
- 5) Los intereses personales. Si conocemos las aficiones, gustos y preferencias del alumno, podremos elaborar materiales que les resulten atractivos y que fomenten su implicación.
- 6) La tendencia en la percepción de la lengua. De acuerdo con las distintas preferencias del alumno, se emplearán materiales de tipo visual, auditivo, táctil o de movimiento (actividades que requieran moverse por el aula).
- 7) Los estilos de aprendizaje. El estilo de aprendizaje puede ser concreto (cuando «se emplean métodos activos y directos para captar y procesar información»), analítico (cuando «se orientan al objeto, tienen gran capacidad para relacionar e inferir y prefieren las presentaciones lógicas y didácticas»), comunicativo (cuando «necesitan la interacción y aprenden de la puesta en común y de las actividades en grupo»), estilo de aprendizaje basado en la autoridad (cuando «no les agrada el aprendizaje por descubrimiento,

prefieren que se les diga lo que han de hacer y cómo lo tienen que hacer, no toleran todo aquello que no concuerda con lo previamente establecido» (2011: 198-199).

Por otro lado, Fernández (2005: 115), basándose en el MCER, proporciona cinco criterios que el docente debe tener en cuenta a la hora de elaborar o elegir una actividad que motive al aprendiente: 1) situaciones de interés para el grupo concreto; 2) las propias motivaciones de los alumnos al acercarse al español (porque se van de viaje o quieren conocer a gente española, por ejemplo); 3) temas generales (el clima, la ciudad, deportes, etc.); 4) aspectos del programa (desde objetivos comunicativos a temas culturales, acercamiento a la literatura...); 5) una actividad sugerida en clase, un acontecimiento en la ciudad, etc.

Por supuesto, también es importante mencionar la importancia que las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) han ido adquiriendo en la enseñanza de idiomas, ya que facilitan la elaboración de actividades propias. De acuerdo con Regueiro Rodríguez (2014: 65), el docente debe actualizarse al igual que lo hacen las TIC, pues las posibilidades que Internet ofrece hoy en día son inmensas y pueden resultar muy útiles para la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. Según indica Arrarte (2011: 20), gracias a la tecnología, el alumno puede practicar de manera autónoma, en cualquier lugar y en cualquier momento, con cualquier dispositivo.

#### 1.4.2. Tipos de actividades

Para saber cómo podemos preparar nuestras propias actividades, es necesario conocer antes qué tipos de actividades existen y cuáles son las más adecuadas en función de lo que queramos poner en práctica.

##### 1.4.2.1. Propuesta de Concha Moreno García

Como ya hemos visto anteriormente, de acuerdo con el MCER, existen cuatro tipos de actividades de la lengua: expresión, comprensión, interacción y mediación (2002: 14). Esta es la tipología de actividades que propone Moreno García (2011: 116-151):

- Actividades de motivación. Pretenden fomentar tanto la participación de los alumnos dentro del grupo (de modo que se cree un entorno favorable) como el conocimiento del alumno. También destaca el papel de las emociones.
- Actividades de presentación/reflexión. Se presentan temas que no se han visto con anterioridad (de gramática, de léxico, etc.) e incluyen breves explicaciones de algunos aspectos.
- Actividades de práctica. En primer lugar, se presenta la teoría (de una regla gramatical o el uso de determinadas expresiones) y, a continuación, las actividades sirven para reforzar lo que se acaba de ver mediante su puesta en práctica.

- Actividades de memorización. Se utilizan para ejercitar la memoria, ya sea a largo o corto plazo, para practicar los aspectos que se han visto por primera vez y ayudar a consolidar lo que se ha aprendido recientemente.
- Actividades de comprensión. Están dirigidas a la comprensión de textos orales o escritos, ya sea de lo que encierran de forma explícita o implícita: lo denotativo y lo connotativo.
- Actividades de aplicación. Consisten en la práctica mediante el uso de la creatividad del alumno: no se trata únicamente de que el alumno muestre los conocimientos de lo que ha aprendido, sino también sus propias habilidades.
- Actividades de estrategias. Preparan al alumno ante las dificultades que pueda encontrar y le permiten desarrollar habilidades, así como aprender las estrategias de los demás. No obstante, dada la cantidad de materia de L2 que se debe enseñar al alumno, Moreno García señala que este tipo de actividades pueden suponer una pérdida de tiempo. Ella distingue dos tipos de estrategias: de aprendizaje (trucos que sirven de ayuda al alumno en la adquisición de una L2) y de comunicación (recursos a los que recurre el aprendiz cuando le surge algún problema para comunicarse).
- Actividades afectivas. Ayudan a crear un ambiente en el que el alumno pueda sentirse cómodo y mostrar su personalidad al resto del grupo. Además, este tipo de actividades pueden ser buenas para conocer otras culturas y son similares a las actividades de motivación, ya que pretenden motivar al alumno.
- Actividades de reacción y respuesta. Permiten a los alumnos reflexionar y ser autocríticos al comentar entre todos qué dificultades han tenido en la realización de las actividades. Pueden aparecer al final de cualquier tipo de actividad de L2.

#### 1.4.2.2. Propuesta de M.<sup>a</sup> José Gelabert, Isabel Bueso y Pedro Benítez

Estos autores consideran que la producción de materiales debe llevarse a cabo teniendo en cuenta las cuatro destrezas lingüísticas que conforman la competencia comunicativa (Gelabert, Bueso y Benítez, 2002: 8-9). Por esta razón, su tipología de actividades guarda relación con cada una de las destrezas:

- Actividades para la *comprensión auditiva*: a) de reconocimiento: reconocer los fonemas y morfemas y distinguir las unidades que se forman en el discurso; b) de selección: saber seleccionar las palabras importantes; c) de interpretación: entender el contenido y la estructura del discurso y distinguir las ideas principales de las secundarias; d) de anticipación: además de atender a lo que se ha dicho previamente, es necesario saber anticiparse a lo que puede venir a continuación a partir de la información que se nos haya dado sobre quién habla o sobre lo que está hablando; e) para inferir: se trata de extraer información del contexto y del hablante, así como de elementos no verbales que

participen en el discurso; f) de retención: tienen que ver con la memoria (retener ideas a corto o largo plazo) (2002: 15-16).

- Actividades para la *comprensión lectora*: a) formular preguntas (concretas o generales) sobre el texto; b) hacer un resumen (de un texto, de un párrafo o por ideas); c) ordenar los fragmentos de un texto desordenado; c) relacionar ideas distribuidas en columnas con las partes del texto a las que correspondan; d) inventar un título para el texto, un principio o un final; e) reformular el texto mediante la introducción de un personaje o escribir uno nuevo a partir de aquel; f) practicar el vocabulario (2002: 27).
- Actividades para la *expresión oral*: a) juegos en tableros; b) juego de descubrir al personaje misterioso, de profesiones, de descubrimiento, de las diferencias con dibujos, de detectives, etc.; c) juegos como el *tabú* y el *scattergories*; d) fichas incompletas para trabajar por parejas y que cada uno complete la del otro; e) diálogos dirigidos o abiertos; f) entrevistas; g) juegos de roles; h) comentar el contenido de una foto o de un dibujo (2002: 37-39)
- Actividades para la *expresión escrita*: a) trabajar la coherencia (utilizar los conectores discursivos, organizar oraciones o párrafos, etc.); b) trabajar la cohesión (ejercicios para utilizar determinantes, pronombres y sinónimos y para evitar la repetición); c) organizar y desarrollar el contenido (hacer resúmenes, descripciones, esquemas para estructurar las ideas, etc.); d) desarrollar los esquemas funcionales y de uso (identificar de qué tipo de texto se trata y saber escribirlo); e) de integración (integrar los cuatro tipos de actividades anteriores) (2002: 45-47):

### 1.4.3. La unidad didáctica

De forma sencilla, de acuerdo con Estaire (2004: 8-9), la unidad didáctica se centra en la enseñanza de un aspecto concreto y se desarrolla en un periodo no menor de tres a cinco horas de clase. Lo que se pretende con la unidad didáctica es «planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje en torno a un contenido integrador» (Regueiro Rodríguez, 2016: 10) y, según el método que se siga (directo, nocional-funcional, etc.), se centrará más en unos contenidos o en otros. Tal como señala Regueiro Rodríguez, en los enfoques estructurales, las unidades didácticas prestarán mayor atención a las estructuras lingüísticas; en los nocional-funcionales, a las nociones y funciones; y en los enfoques por tareas, a las actividades motivadoras (2016: 11).

#### 1.4.3.1. La unidad didáctica sistémica

«La *unidad didáctica sistémica* (UDS) es el núcleo de la programación ELE entendida como *sistema*: se planifica la enseñanza-aprendizaje según principios de intervención didáctica del *enfoque constructivista* en su *dimensión sociocultural* y de la *pedagogía sistémica*» (Regueiro Rodríguez, 2016: 12). De acuerdo con esta misma autora, el enfoque constructivista y la

pedagogía sistémica defienden que el papel del alumno es el más importante y que, por ello, es preciso conocer qué puede afectar a su proceso de aprendizaje (2015: 791).

De esta manera, Regueiro Rodríguez, en su diseño de UDS, ordena todos los contenidos de las diferentes destrezas, de la gramática y del léxico en torno a un texto, que puede ser argumentativo, expositivo, narrativo, etc. (2016: 16). Por otro lado, anota las características del alumno (los *condicionantes*), así como los objetivos, las competencias, los contenidos y los recursos. En la figura 6, se muestra un ejemplo del diseño de una UDS proporcionado por la autora (2016: 64).

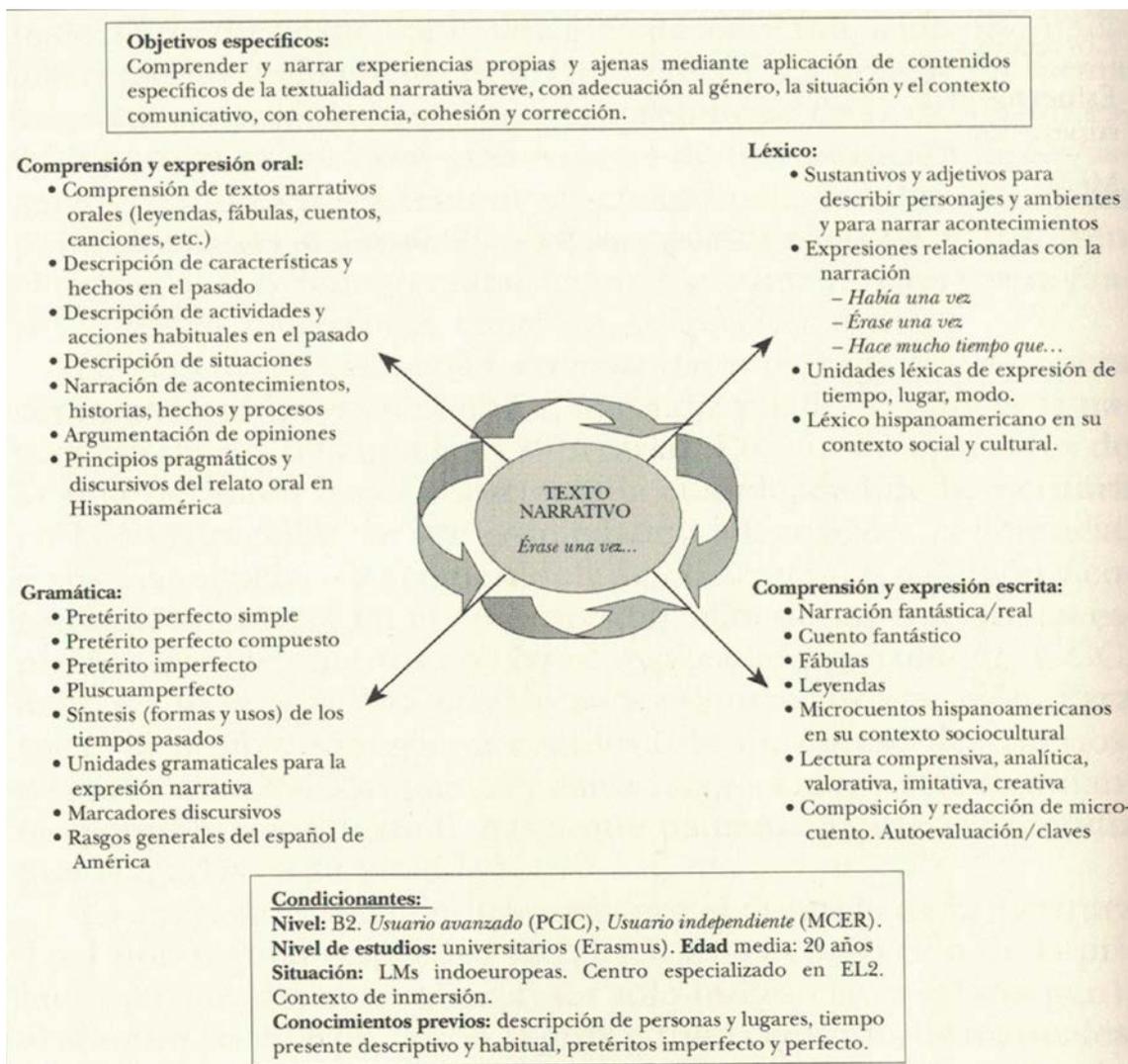


Figura 6. Ejemplo del diseño de una UDS por Regueiro Rodríguez

Seguidamente, explica las sesiones con sus actividades y la evaluación. Además, dedica un apartado a la atención a la diversidad (2016: 82).

## 2. Enseñanza/aprendizaje de la gramática en español como lengua extranjera (ELE)

Según hemos comprobado, en las diferentes metodologías de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, el papel de la gramática ha ido variando con el paso del tiempo, pasando más inadvertida con la llegada de los métodos comunicativos. No obstante, al analizar la competencia comunicativa, todos los autores incluyen la gramática en ella, ya que constituye una de sus subcompetencias principales.

Como apunta Moreno García, no existe una única metodología válida para la enseñanza de las segundas lenguas, ni todo lo que afirman los libros tiene por qué ser verdadero, pues puede haber metodologías que funcionen mejor con un tipo de alumnos concreto y autores que describan erróneamente alguna regla gramatical (2004: 1-4). Sin embargo, tal como señala Areizaga Orube, la mera enseñanza de las reglas gramaticales no es suficiente y asegura que

*la gramática no solo se explica desde las reglas internas de funcionamiento del sistema (como por ejemplo, la concordancia), sino también desde las reglas de uso que relacionan los aspectos formales de la lengua con el contexto de la comunicación (2009: 2).*

Así pues, como veremos más adelante, harán falta más explicaciones que las de tipo gramatical para que el aprendiz germanohablante llegue a comprender la complejidad que encierra el subjuntivo.

### 2.1. Conceptos clave en el proceso del aprendizaje gramatical: interlengua e *input*

De acuerdo con Baralo, durante el proceso de adquisición de una LE, el aprendiz utiliza la interlengua, una lengua que no se corresponde ni con su lengua materna, ni con la lengua que pretende adquirir (2004: 2). El *Diccionario de términos clave de ELE* la define como «el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje» (Martín Peris, 2008, s. v. interlengua). Existen estudios sobre la interlengua mediante los cuales se trata de averiguar el funcionamiento de los procesos mentales que se producen cuando el estudiante está aprendiendo una lengua nueva. Según explica Baralo,

*En la construcción del conocimiento interlingüístico intervienen tres procesos básicos: el del aducto (input), que selecciona, ordena y sistematiza los datos del exterior; el de la toma (intake), que incorpora los nuevos datos al sistema; y el del educto (output) que permite comprender y expresarse en la lengua meta (2004: 2-3).*

Por su parte, Fernández defiende que el hecho de que un aprendiente «adquiera una forma gramatical en gran parte depende de qué tan listo esté el sistema lingüístico en desarrollo para adquirirla» (2016: 15). Esto quiere decir que, a pesar de que se le enseñe a un alumno una determinada forma gramatical, es posible que su sistema todavía no esté preparado para asimilarla. Así pues, la autora se basa en el modelo de Gass (1997) para explicar cómo se adquiere la lengua extranjera. Este modelo distingue cinco etapas (Fernández, 2016: 19-24):

- a) *Input* percibido: el aprendiz, a través de información que ya tiene, es capaz de percibir algunas características del sistema lingüístico.
- b) *Input* comprendido: «el significado típico de comprensión es a nivel semántico; sin embargo, la comprensión en un sentido más amplio incluye la conexión de la forma o estructura y su significado» (Fernández, 2016: 22). La diferencia entre este y el anterior se encuentra en que el aprendiz puede, por ejemplo, reconocer una forma gramatical, pero desconoce su significado.
- c) *Intake*: lo percibido y lo comprendido se acoplan al sistema lingüístico que el aprendiz está desarrollando. De este modo, es capaz de formular hipótesis y de hacer comparaciones entre diferentes reglas gramaticales.
- d) Integración: puede dar lugar al desarrollo de la gramática o al almacenamiento. El desarrollo de la gramática se produce cuando el aprendiz considera que, por ejemplo, una determinada forma gramatical es correcta y al comprobarlo resulta que, o bien tenía razón, o estaba equivocado. De esta manera, esa forma gramatical queda integrada en su sistema lingüístico. Por otro lado, el almacenamiento consiste en la detección de una forma gramatical distinta a las que ya conoce y de la que puede extraer ciertas hipótesis sobre su uso. No obstante, será preciso que obtenga más información para integrarla en su sistema.
- e) *Output*: «es el resultado del proceso de adquisición» (Fernández, 2016: 19).

## **2.2. Aplicación docente de la gramática en la clase de ELE**

Como sabemos, nuestro objetivo es la elaboración de unidades didácticas para las clases de ELE. A continuación, se describen brevemente los dos modelos pedagógicos que aporta Moreno García (2011: 437-447) para preparar la clase de gramática: el primero se centra en crear la necesidad y el segundo, en la observación abundante de *input*.

### **2.2.1. Crear la necesidad**

Mediante un ejercicio de comunicación, se pretende provocar la equivocación de los aprendices al conducirlos hasta un punto de la conversación en el que necesiten utilizar una forma gramatical que, por el momento, desconocen. Una vez llegados a este punto, se recogen

todos los errores y se contrastan con las formas correctas del español que proporciona el docente, de modo que los alumnos intentan buscar la explicación gramatical. A partir de aquí, el profesor debe ofrecer una explicación clara de la norma que esté libre de contradicciones y que se adecue al nivel del grupo y, una vez hecho esto, se compara con las hipótesis elaboradas por los alumnos. Por último, se preparan o se eligen actividades para practicar lo aprendido y tanto el profesor como el alumnado deben realizar una autoevaluación que permita comprobar si se han logrado los objetivos deseados y, en el caso de que no fuera así, qué aspectos se deben mejorar.

### 2.2.2. Observar *input* abundante

Con este modelo, la dinámica cambia, ya que no consiste en dirigir al estudiante hacia el error, sino en presentarle la gramática con el fin de que reflexione para desarrollar su conciencia lingüística. Apunta Moreno García (2011: 447) que, para que el *input* se convierta en *intake* se requiere que 1) sea frecuente, 2) que se resalte en la cadena hablada o escrita, 3) que se canalice la atención hacia la forma durante la enseñanza, 4) que se activen las capacidades individuales para procesar, 5) que se tenga en cuenta el estadio de la interlengua y 6) que se facilite la reflexión mediante las actividades de aula.

## 2.3. Enseñanza/aprendizaje del subjuntivo en proposiciones subordinadas adverbiales

Tal como señala Gutiérrez Araus, «hay pocos problemas en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española que representen tan gran dificultad como es el Modo Subjuntivo» (2012: 87). Sastre también es consciente de esa dificultad y señala que

*por su especial complejidad y por la cantidad de estructuras en las que aparece, la alternancia indicativo / subjuntivo constituye, a nuestro entender, uno de los aspectos más importantes y más complejos de la estructura de la oración en español (1997: 13).*

De acuerdo con Areizaga Orube, es preciso que el alumno sepa cuándo tiene que utilizar el subjuntivo en el caso de que sea un requisito (como en las órdenes indirectas: *me dijo que fueras a cenar*), aunque su uso es opcional cuando se trata de una cuestión estilística que depende del hablante (*parece que está / esté enfermo*) (2009: 54). Asimismo, resulta esencial que el alumno conozca las correspondencias entre los tiempos de indicativo y los de subjuntivo, ya que, normalmente, este último, «desde el punto de vista del tiempo, no añade nada respecto al indicativo» (2009: 55). Para explicar esto, tomo como ejemplo el mismo que proporciona la autora: «"¿Que no ha llegado? Es imposible que no *haya* llegado": *haya* *llegado* tiene el mismo

valor temporal que *ha llegado*, solo que añade un valor modal de negación de un hecho dentro de una cláusula<sup>4</sup> dependiente» (2009: 55).

Subjuntivo	Indicativo
Presente	Presente / futuro simple
Pretérito perfecto	Pretérito perfecto / futuro perfecto
Imperfecto	Imperfecto / indefinido / condicional simple
Pluscuamperfecto	Pluscuamperfecto / condicional perfecto

Tabla 3. Correspondencias entre indicativo y subjuntivo (inspirada en Areizaga Orube)

Por otro lado, a los aprendices les resulta difícil reconocer el valor general que tiene el subjuntivo de virtualidad, por esta razón lo utilizarán siempre, sin tener en cuenta que solo se emplea en cláusulas dependientes (Areizaga Orube, 2009: 55). Sirviéndome del ejemplo que proporciona Areizaga Orube, muy apropiado en nuestro caso porque se trata de una proposición subordinada adverbial temporal, si los estudiantes «han aprendido que el subjuntivo se usa con valor de anticipación (para el futuro), intentarán usar el subjuntivo en cada ocasión en que hablemos del futuro: “cuenda vuelva a casa, coma la cena”» (2009: 57). Por consiguiente, es importante que el alumno comprenda que no siempre que hablemos de futuro o de deseo debemos utilizar subjuntivo, sino que lo utilizaremos en ciertos tipos de cláusulas (2009: 57).

Con el objetivo de presentar las proposiciones subordinadas adverbiales temporales y condicionales a los alumnos de español, se han contrastado las obras de diversos autores en las que se explica su funcionamiento de una manera poco similar. A pesar de que estas explicaciones no vayan dirigidas concretamente a estudiantes alemanes, sino más bien a españoles nativos, dada la complejidad de algunas de ellas, se tomarán como referencia para elaborar la parte teórica de las unidades didácticas. Se han ordenado de la más sencilla a la más compleja y, en los casos en los que podía repetirse información, se ha omitido y se ha señalado lo más relevante, así como las diferencias principales entre una explicación y otra para ir completando la información. En cuanto a la nomenclatura de estas subordinaciones, aunque cada autor las nombra de una manera, yo he optado por referirme a ellas como proposiciones subordinadas adverbiales. Asimismo, debo aclarar que los ejemplos que he tomado para resumir la explicación de cada autor son los que ellos mismos proporcionan.

### 2.3.1. Proposiciones subordinadas adverbiales temporales

#### 2.3.1.1. Según Leonardo Gómez Torrego

Las proposiciones subordinadas adverbiales son aquellas que pueden sustituirse por un adverbio (aunque no siempre) y cumplen la función de complemento circunstancial, por lo que

<sup>4</sup> Areizaga Orube emplea el término *cláusula* para referirse a la *proposición subordinada* (2009: 58).

pueden dividirse en proposiciones de lugar, de modo, de tiempo, causales, finales, condicionales, concesivas y consecutivas (2002: 342-343). No obstante, la función de complemento circunstancial no es característica del adverbio, ya que algunas causales y las finales también pueden sustituirse por categorías nominales, y las condicionales y las concesivas, simplemente, no se sustituyen ni por categorías nominales ni por adverbios (2002: 342).

En cuanto a las proposiciones subordinadas temporales, en la mayoría de los casos, sí pueden sustituirse por un adverbio de tiempo o por una «expresión nominal con valor temporal» (2002: 346). El significado de este tipo de proposiciones es de temporalidad, pero pueden estar introducidas por diversos nexos, de manera que hay que distinguir tres grupos (2002: 346):

1) Simultaneidad. Más de una acción al mismo tiempo. Los nexos (conjunciones y locuciones conjuntivas) que proporciona el autor son *mientras*, *cuando*, *según*, *conforme*, *a medida que*, *al tiempo que*, *al par que* y *a la vez que*.

2) Anterioridad. Una acción anterior a otra. Algunos nexos son *cuando*, *tan pronto como*, *una vez que*, *apenas*, *así que*, *nada más que*, *no bien* y *en cuanto*.

3) Posterioridad. Una acción posterior a otra. El nexo más común es *cuando*.

El autor se centra en explicar los conectores *mientras* y *cuando* (2002: 346-347):

- El adverbio *mientras* tiene autonomía sintáctica, puede aparecer solo sin acompañar al resto de la proposición temporal: *Mientras (recoges las cosas), yo voy a la compra*.
- Cuando no llevan antecedente, necesitan una preposición: *Eso lo sé desde cuando era niño* y *Eso lo dejo para mientras estemos comiendo*.
- Si la proposición con *cuando* lleva antecedente explícito, es adjetiva: *Ese fue el momento cuando te conocí*.
- Si una oración atributiva contiene una proposición con *cuando*, entonces es sustantiva: *Cuando llegue a casa será el momento de felicitarlo*.

En cuanto a los grupos adverbiales, un adverbio puede ser el núcleo del grupo adverbial y estar modificado por una oración (*Ahora que lo dices*) y la función del complemento circunstancial la ejerce el grupo adverbial, no la oración ni el adverbio por separado (2002: 348). Asimismo, los adverbios *antes*, *después* y *luego* también pueden ir modificados (con o sin preposición) por una proposición sustantiva (*Antes de que me lo dijeras*) (2002: 348). Cuando estos adverbios van acompañados de preposición, pueden ir seguidos del verbo en infinitivo (*Antes de decírmelo tú, yo ya lo sabía*) (2002: 348).

Por otro lado, también hay construcciones preposicionales con *desde* y *hasta* que forman proposiciones subordinadas adverbiales temporales, ya que se pueden sustituir por el adverbio *entonces* (2002: 349). Otra forma de expresar temporalidad, según el autor, es mediante lo que él llama *cláusulas absolutas*, «construcciones dentro del enunciado que se aíslan de la oración

principal mediante pausa, pero que se relacionan con ella por subordinación (sin nexos) y conforman una predicación secundaria con significado y función circunstancial» (2002: 350). Gómez Torrego distingue tres tipos de cláusulas absolutas (2002: 350-351):

1) De infinitivo. Formadas por la contracción *al* (*Al golpear el jugador el balón, la pierna se le dobló*), por *nada más* y *al poco de* (*Nada más comer, salimos a dar un paseo*), etc.

2) De gerundio. Pueden expresar anterioridad (*Habiendo sido explicada la lección, el profesor se marchó*) y simultaneidad (*Caminando Juan por la calle, se oyó una explosión*).

3) De participio. Pueden expresar anterioridad inmediata (*Terminada la clase, los alumnos salieron al recreo*) y pueden ser modificadas por *apenas* y *una vez* (*Apenas terminada la clase*) o por adverbios como *después* y *luego* (*Después de terminado el discurso*).

Por último, Gómez Torrego incluye, dentro de otras formas para expresar temporalidad, construcciones preposicionales que pueden ir, o no, acompañadas de adverbios. Por ejemplo: *De mayor, seré arquitecto* y *Ya en Madrid, comimos* (2002: 351).

#### 2.3.1.2. Según Aoife Ahern

Esta autora distingue entre *oraciones adverbiales propias e impropias*. Las propias «aportan información acerca de las circunstancias en las que ocurre lo descrito en la oración principal: información temporal, de lugar o de la manera o modo en que ocurre la situación de la oración superior» (Ahern, 2008: 54). Las impropias «mantienen una amplia variedad de tipos de relaciones significativas con respecto a la oración principal» (2008: 61), que pueden ser de causa, efecto y condición. De modo que, según la autora, las proposiciones temporales se encontrarían dentro de las propias y las condicionales, dentro de las impropias.

De acuerdo con Ahern, existe una norma general, aunque no universal, para saber cuándo utilizar indicativo o subjuntivo en las proposiciones subordinadas temporales: utilizaremos el indicativo cuando la subordinada se refiera a algo pasado o habitual en relación con la principal, y el subjuntivo, para referirnos a algo prospectivo (2008: 55).

Según cómo modifique la proposición subordinada a la principal, se distinguen tres tipos de proposiciones temporales: 1) de simultaneidad (*Mientras uno barre, el otro le sujeta el cogedor*), 2) de sucesión (*Después de que había entregado la hoja se dio cuenta de que tenía un error*) y 3) de especificación temporal (*Cuando salió el niño su padre le agarró de la mano*) (2008: 55-56).

En cuanto a las de simultaneidad, utilizamos indicativo si, en relación con la oración principal, la acción tiene lugar en el pasado o en la actualidad, o bien se trata de una acción habitual (*Conforme escribimos el estudio estamos descubriendo todo tipo de detalles interesantes*); por otro lado, el subjuntivo se utiliza para situaciones futuras (*A medida que acaben el trabajo irán entregándolo aquí*) (2008: 56). No obstante, también hay proposiciones

con el verbo en subjuntivo, acompañadas por el nexos de simultaneidad *mientras*, que indican una condición, donde la prótasis sería la subordinada con *mientras* (*Mientras me ayuden los compañeros seguramente no tendré ningún problema*). En estos casos, el subjuntivo es necesario porque marca la potencialidad (2008: 56-57).

Las de sucesión temporal funcionan de la misma manera que las de simultaneidad, ya que se sirven del indicativo para situaciones habituales o para aquellas que tienen lugar en el presente o pasado, y del subjuntivo, para situaciones futuras o potenciales. Sin embargo, dependiendo del nexos que se utilice y si el sujeto de las dos oraciones coincide, también se admite el uso de infinitivo (*Antes de salir tomamos un desayuno abundante*) (2008: 57). En el caso de utilizar *antes* (*de*) en una subordinada en la que el sujeto difiere del de la principal, es preferible el uso del subjuntivo, aunque en la lengua coloquial también se emplea el infinitivo. En ningún caso admite el modo indicativo, ya que «describe una situación posterior o prospectiva con respecto a otra situación» (Ahern, 2008: 57). Por otra parte, *después de* sirve para introducir una acción que es anterior a la mencionada en la principal y puede ir acompañado del verbo en indicativo o en subjuntivo. Si se refiere al futuro, el único modo válido será el subjuntivo, pero si la situación se refiere al presente o al pasado, se podrán utilizar ambos modos (2008: 58). Este hecho ha generado debates entre gramáticos y lingüistas, dado que estas proposiciones con *después de*, al referirse al presente o al pasado, no remiten a ninguna situación prospectiva. No obstante, coinciden en que «el uso del subjuntivo en oraciones introducidas por *después de* y que expresan situaciones factuales es un rasgo típico de la prosa periodística» (Ahern, 2008: 58).

Por último, las de especificación temporal son las que enmarcan una situación en un periodo de tiempo concreto, o bien señalan su principio (*desde que*) o su final (*hasta que*) (2008: 59). Al igual que en las anteriores, se empleará el subjuntivo en situaciones prospectivas y el indicativo, para el presente o pasado. No obstante, no siempre es así, pues, para situaciones pasadas, es posible utilizar el imperfecto del subjuntivo (también característico del lenguaje periodístico), como en *Desde que dejara la vida pública se ha dedicado a la formación de nuevas promesas*, donde se presenta «el contenido de la oración subordinada como información de fondo» (Ahern, 2008: 60) y se da por hecho que el receptor ya la conoce.

### 2.3.1.3. Según Rafael Fente, Jesús Fernández y Lope G. Feijóo

Estos autores elaboran su explicación a partir de la estructura de la oración y de las partículas o locuciones subordinantes (1977: 25):

Verbo principal + partícula subordinante + verbo dependiente (ind. o subj.)

Figura 7. Estructura de las oraciones subordinadas según Fente, Fernández y Feijóo

Así pues, establecen una clasificación en tres grupos según la función de las partículas o locuciones (1977: 26): 1) partículas que admiten los dos modos (temporales y concesivas); 2) partículas que solo admiten subjuntivo (finales y condicionales); y 3) partículas que solo admiten indicativo (causales y consecutivas).

De igual forma, dado que basan su explicación en estas partículas y locuciones subordinantes, dedican un apartado para describir las *partículas de especial complejidad*, que al estar íntimamente relacionadas con las condicionales, se verán en el siguiente apartado.

El nexos que toman como referencia para el estudio de estas oraciones es *cuando*, aunque todos los demás funcionan igual, salvo *antes (de) que*. Asimismo, se basa en los términos utilizados por Bull (1960) de *experiencia* y *anticipación* con el fin de conocer cuándo debe utilizarse esta partícula en indicativo o en subjuntivo:

*Entendemos por anticipación el hecho de que el verbo de la oración subordinada exprese una acción que no ha tenido lugar todavía; es decir, que el hablante anticipa el acontecimiento expresado por el verbo dependiente (Fent, Fernández y Feijóo, 1977: 26).*

No obstante, en numerosas ocasiones puede resultar complicado para el estudiante extranjero deducir cuándo se trata de una o de otra. Algunos de los ejemplos que proporcionan estos autores son los siguientes (1977: 27):

Experiencia	Anticipación
<i>Cuando <u>llego</u>, me saluda.</i>	<i>Cuando <u>llegue</u>, me saludará.</i>
<i>¡Póngase usted la chaqueta cuando <u>llega</u> el jefe!</i>	<i>¡Póngase usted la chaqueta cuando <u>llegue</u> el jefe!</i>
<i>Tan pronto como <u>fuma</u> se pone a toser.</i>	<i>Tan pronto como <u>fume</u> se pondrá a toser.</i>

Tabla 4. Ejemplos de oraciones temporales (experiencia y anticipación) por Fente, Fernández y Feijóo

En cuanto a la locución *antes (de) que*, vista ya en Ahern (2008), estos autores añaden que esta partícula solo puede funcionar con subjuntivo dado su valor anticipativo (1977: 28).

2.3.1.4. Según Alexandre Veiga y Manuel Mosteiro (completado con Joaquín García Medall)

Tal como señalan Veiga y Mosteiro, el término *oración subordinada adverbial temporal* hace referencia «a la presencia de realizaciones correspondientes a una de las categorías dotadas de valor funcional en la estructura nuclear del sistema verbal, la temporalidad, en el contenido expresado por los nexos característicos de este conjunto de estructuras sintácticas» (2006: 345).

Los diversos nexos aportan diferentes significados. Por ejemplo, *antes de que* sirve para referirse a algo ocurrido con anterioridad; *mientras*, a la simultaneidad; y *después de que*, a la

posterioridad (2006: 345). Asimismo, *cuando* puede utilizarse tanto para indicar anterioridad, como simultaneidad o posterioridad (2006: 346). No obstante, el significado de estos nexos no es una cuestión meramente temporal, sino también de aspecto (puede haber acciones delimitadas, en progreso, etc.). Por esta razón, García-Medall (1995) establece una clasificación de conjunciones temporales y tempo-aspectuales. Aunque el tema principal de este trabajo aborde concretamente cuándo debe usarse el subjuntivo en este tipo de proposiciones subordinadas, es preciso también conocer la gran variedad de nexos y sus significados para saber cuándo es apropiado utilizar cada uno, de ahí que resulte interesante mostrar brevemente la clasificación de las conjunciones temporales y las tempo-aspectuales elaborada por García-Medall, teniendo en cuenta el siguiente esquema (1995: 231):

TEMPORALIDAD (T): ANT (anterioridad); SIM (simultaneidad); POST (posterioridad)

LIMITACIÓN (LIM): LIM ORIG (límite original); LIM FIN (límite final)

ASPECTUALIDAD (A): DUR (duratividad); HAB (habitualidad); ITER (iteración); PROG (progresividad); INM (inmediatez)

He aquí su clasificación de las diferentes conjunciones, enumeradas y descritas brevemente con sus posibles significados (1995: 232-241):

1) Conjunciones temporales. «Surgen del predominio perceptivo de la totalidad del conjunto tempo-aspectual (*cuando*) o del predominio particular del tiempo en todas o en algunas de sus especificaciones (*antes de que, ahora que, después de que, al tiempo que, al punto que*)» (1995: 234).

- *Cuando* (T(ANT, SIM, POST)/A(DUR, HAB, ITER, PROG, INM));
- *antes (de) que* (T(ANT)/A), *ahora que* (T(SIM)/A), *después/luego (de) que* (T(POST)/A);
- *al tiempo que, al punto que* (T(SIM: ANT-SIM-POST)/A). Aunque en este caso pudiera parecer lógico pensar que es únicamente de simultaneidad, observando los ejemplos que proporciona García-Medall nos damos cuenta de que no es así: 1) *Al tiempo que vi la película, leía el periódico* (T(SIM: ANT)/A), 2) *Al tiempo que leo, fumo* (T(SIM: SIM)/A) y 3) *Al tiempo que estudie para abogado, prepararé unas oposiciones* (T(SIM: POST)/A).

2) Conjunciones tempo-aspectuales. «Observan el tiempo desde la perspectiva aspectual en alguno de sus extremos de acuerdo con su propia semántica léxica» (García-Medall, 1995: 234).

Conjunciones durativas:

- *mientras / en tanto (que)* (T(ANT-SIM-POST)/A(DUR,-LIM));

- *hasta (tanto) que* puede referirse a la anterioridad (T(ANT)/A(DUR,+LIM FIN), a la posteridad (T(POST)/A(DUR,+LIM FIN) o a la simultaneidad (T(SIM)/A(HAB,+LIM FIN), pero, en este último, deja de ser durativa y se convierte en habitual (*Hasta que hablo, estáis tranquilos*);
- *desde que* (T(ANT-SIM-POST)/A(DUR+LIM ORIG)).

Conjunciones habituales (o frecuentativas) y repetitivas:

- *siempre que* (T(ANT-SIM-POST)/A(HAB,-LIM)) (*Siempre que cazaba un conejo, lo metía en el zurrón*);
- *cada vez que, todas las veces que* (T(ANT-SIM-POST)/A(ITER,-LIM)) (*Cada vez que cazaba un conejo, lo metía en el zurrón*). La diferencia entre habitualidad e iteración radica en que, a pesar de que la habitualidad implique repetición, esta última no siempre implica habitualidad.

Conjunciones progresivas:

- *a medida que* (T(ANT-SIM-POST)/A(PROG,+/-LIM))
- *conforme/según* siguen el esquema (T(ANT-SIM-POST)/A(PROG,+LIM FIN)) cuando se aproximan a un límite (*Según acaba la carretera, verás el pueblo*) o T(ANT-SIM-POST)/A(PROG,+/-LIM) cuando el límite se neutraliza y se asemeja a *a medida que* (*Según estudies más de día, te encontrarás mejor*).

Conjunciones inmediatas. Todas ellas siguen el esquema (T(POST)/A(INM)).

- |                |                   |           |      |
|----------------|-------------------|-----------|------|
| – apenas       | a poco que        | así (que) | etc. |
| – nada más que | tan pronto (como) | en cuanto |      |
| – a nada que   | no bien           | recién    |      |

Tomando como referencia esta explicación de García-Medall, así como a otros autores, Veiga y Mosteiro elaboran su propia clasificación en base a lo siguiente (2006: 351-353):

1) Nexos no unidimensionales. Son no unidimensionales los que sirven para expresar más de una relación temporal. Dentro de estos los hay no iterativos (*cuando*) e iterativos (*cada vez que, siempre que*).

2) Nexos unidimensionales. Expresan una sola relación temporal, que puede ser de anterioridad, de simultaneidad o de posterioridad.

- De anterioridad: pueden no establecer límites, no delimitativos (*antes de que*), o establecer un límite final, delimitativos (*hasta que*).
- De simultaneidad: pueden ser progresivos (*mientras*) y no progresivos (*a medida que*), su «diferencia radica en la expresión por parte de *a medida que* de un desarrollo

progresivo del proceso representado por el verbo principal a lo largo del cumplimiento del representado por el verbo subordinado» (Veiga y Mosteiro, 2006: 352).

- De posterioridad: pueden no establecer límites, no delimitativos (*después de que*), o establecer un límite de origen, delimitativos (*desde que*).

Por consiguiente, su clasificación quedaría de esta manera (2006: 353):

Nexos aspecto-temporales							
no unidimensionales		unidimensionales					
		de anterioridad		de simultaneidad		de posterioridad	
no iterativos	iterativos	no delimitativos	delimitativos	no progresivos	progresivos	no delimitativos	delimitativos
<i>cuando</i>	<i>cada vez que</i>	<i>antes de que</i>	<i>hasta que</i>	<i>mientras</i>	<i>a medida que</i>	<i>después de que</i>	<i>desde que</i>

Tabla 5. Nexos aspecto-temporales por Veiga y Mosteiro

No considero oportuno entrar en detalle en su explicación del modo verbal, pues es bastante compleja y de poca utilidad para el alumno alemán. Además, más adelante se explicará la alternancia de modos.

### 2.3.2. Propositiones subordinadas adverbiales condicionales

#### 2.3.2.1. Según Gómez Torrego

Gómez Torrego, en su gramática didáctica, no considera que estas proposiciones sean adverbiales porque no pueden sustituirse por un adverbio, pero sí las considera subordinadas cuando se subordinan a otra oración y forman un conjunto oracional. En relación con el significado, pueden reflejar condición, hipótesis o contraste (2002: 360).

Como ejemplos de nexos condicionales, el autor proporciona las conjunciones *si*, *como* y *cuando*, así como las locuciones conjuntivas *a no ser que*, *con tal (de) que*, *a condición de que*, *a menos que*, *a poco que*, *siempre que* y *siempre y cuando*. Asimismo, cuando el nexo *si* va precedido de la preposición *por*, se forma una subordinada de causa y condición, como por ejemplo: *Me quedaré en casa por si viene mi abuela* (2002: 360).

Gómez Torrego explica que estas oraciones están compuestas por prótasis (la subordinada) y apódosis (la principal). Si el verbo de la prótasis se encuentra en indicativo, se trata de un enunciado real o verosímil; y, si está en subjuntivo, es un enunciado irreal o no verosímil. Por otro lado, si el verbo de la prótasis se encuentra en pretérito imperfecto de subjuntivo, en la apódosis puede ir un condicional simple o, de forma coloquial, un pretérito imperfecto de indicativo. Por último, si en la prótasis se utiliza el pretérito pluscuamperfecto, en

la apódosis se utilizará este tiempo, un condicional compuesto o un condicional simple (2002: 361).

De acuerdo con Gómez Torrego, existen también otras formas de expresar la condición (2002: 362). Para mayor brevedad, he decidido recogerlas en una tabla:

<i>Con la condición de + oración sustantiva</i>	<i>Te dejaré el libro con la condición de que me lo devuelvas mañana.</i>
Oración subordinada de gerundio	<i>Estudiando todos los días, lograré aprobar.</i>
Construcción preposicional	<i>Sin tu ayuda, no saldremos adelante.</i>
<i>De + infinitivo</i>	<i>De haberlo sabido, hubiera ido.</i>
<i>En el caso</i>	<i>En el caso de enterarte, avísame. Caso de que te enteres, avísame. (coloquial)</i>
<i>Excepto, salvo y solo si</i>	<i>No iré al colegio, excepto / salvo que me lo pida mi padre. Iré al colegio solo si me lo pide mi padre.</i>

Tabla 6. Otras formas de expresar la condición, basado en Gómez Torrego

Por último, también existen oraciones introducidas por *si* que son independientes y sirven para enfatizar, es decir, tienen un valor exclamativo (*¡Si no lo sabía!*) (2002: 363). Asimismo, este tipo de enunciados pueden ir acompañados de una oración introducida por *que* con significado de causalidad (*¡Si seré tonto, que no me enteré de que me engañaban!*). En estos dos casos, la conjunción *si* sería propia de las interrogativas indirectas más que de una subordinada condicional. No obstante, estos enunciados exclamativos también pueden tratarse de condicionales inacabadas en las que se presupone la oración principal (*¡Si me lo hubieras dicho antes...!*) (2002: 363).

#### 2.3.2.2. Según Aoife Ahern

Este tipo de proposiciones hace referencia «a dos situaciones, relacionadas entre sí por el hecho de que la realización de una de ellas supone la realización de la otra» (Ahern, 2008: 69). Normalmente, los gramáticos distinguen tres grupos dentro de estas oraciones, de acuerdo con el grado de probabilidad de la situación que se describe en la subordinada: condicionales reales (*Si no llueve, nos iremos de paseo*), potenciales (*Si no lloviese, nos iríamos de paseo*) e irreales (*Si no hubiera llovido, nos habríamos ido de paseo*).

El nexo *si* rige que el verbo de la subordinada, si hace referencia al presente, vaya en indicativo. En el caso de que haga referencia al pasado, será opcional y se utilizará el indicativo si queremos reflejar una probabilidad mayor. Por otro lado, se emplearán el imperfecto o el pluscuamperfecto de subjuntivo para mostrar que la probabilidad de que la situación de la subordinada ocurra es menor que si utilizamos indicativo o inexistente (2008: 70).

Por su parte, será preciso el empleo del subjuntivo si utilizamos los nexos *con la condición de que*, *con tal de que*, *con que*, *siempre que*, *a menos que* y *como si* lo que se desea es construir una proposición subordinada condicional. Además, que se utilice indicativo o subjuntivo con el nexo *como* será crucial para diferenciar si se trata de una condicional (*Como lleves ese pantalón no entrarás conmigo*) o de una causal (*Como llevas ese pantalón no entrarás conmigo*) (2008: 70). Asimismo, señala la autora que

*este nexo se ha especializado en sus usos condicionales para expresar condiciones que justifiquen la realización de una acción «negativa» o perjudicial que se expresa en la oración principal: es decir, se trata de un conector de condicionales «de amenaza» (2008: 70).*

Como las condicionales se encuentran tan relacionadas con las situaciones hipotéticas, es normal asociarlas con el uso del subjuntivo por la enunciación de situaciones potenciales. Por este motivo, resulta extraño que, en ciertos casos, el uso del indicativo con la conjunción *si* sea obligatorio. Así pues, el empleo de indicativo o subjuntivo en los casos donde es opcional dependerá meramente de una cuestión comunicativa (2008: 71):

- 1) *Si vino María, entonces se quedaron en casa con ella.*
- 2) *Si viniese María, entonces se habrían quedado en casa.*
- 3) *Si hubiese venido María, se habrían quedado en casa.*
- 4) *Si está usted leyendo este libro ahora, esta noche va a soñar con el subjuntivo.*
- 5) *Si estuviera usted leyendo este libro ahora, esta noche soñaría con el subjuntivo.*

En el primer ejemplo, la condicional podría tratarse de un hecho o de una situación bastante probable, mientras que, en los dos siguientes, las situaciones se reflejan como poco probables o improbables. No obstante, si nos servimos también de los ejemplos (4) y (5), vemos que la única diferencia en cuanto al grado de probabilidad radica en el uso del presente de indicativo en (4) y del pretérito imperfecto de subjuntivo en (5), ya que el momento en el que transcurre la acción es el mismo (ahora). Por esta razón, tal como señala la autora,

*la expresión de la noción de probabilidad en las condicionales introducidas por si no se codifica en una oposición simple entre el indicativo y el subjuntivo, sino en una amalgama compuesta de tiempos y modos verbales (2008: 72).*

### 2.3.2.3. Según Rafael Fente, Jesús Fernández y Lope G. Feijóo

Tal como señalan Fente, Fernández y Feijóo, en las subordinadas adverbiales introducidas por estas partículas «se utiliza siempre el subjuntivo porque todas las acciones que introducen son forzosamente no experimentadas» (1977: 29).

Resulta interesante mencionar la explicación que aportan sobre el nexos *sin que*, ya que puede tener valor condicional, final o temporal (en este último caso, equivaliendo a *antes que*) y, por tanto, siempre va con subjuntivo (1977: 29-30): 1) *Lo hago sin que me vea* (valor final), 2) *No se puede tocar esa lámpara sin que se caiga al suelo* (valor condicional) y 3) *Me voy sin que me hayas pedido perdón* (equivale a *Me voy antes de que me hayas pedido perdón*). No obstante, a veces no resulta claro cuál es el valor que tiene esta partícula en una determinada oración, pero lo que sí sabemos es que se debe utilizar subjuntivo porque siempre hay anticipación.

Por otro lado, los nexos *salvo que* y *excepto que* también pueden funcionar en indicativo si no tienen valor condicional y «se pueden considerar como locuciones donde se da elipsis de *el hecho de que* [...]» (1977: 55) como, por ejemplo, en *Todo me gusta en ella, salvo (menos, excepto) que sea (es) ambiciosa*. Además, no solo las partículas pueden condicionar el uso de indicativo o subjuntivo, pues los gerundios de *suponer* y *admitir* pueden tener valor condicional y regir subjuntivo: *Me lo dirá, suponiendo que lo sepa* (1977: 30).

#### a) Partículas de especial complejidad

Como ya se ha mencionado previamente, la partícula *mientras* puede utilizarse tanto en temporales como en condicionales. De tal modo, tendrá valor temporal cuando equivalga en inglés a *while* y su uso será exactamente igual que el de las proposiciones subordinadas temporales con *cuando*. Por otro lado, cuando tiene matiz condicional, *mientras* equivale a *as long as* y funcionará siempre con subjuntivo, al igual que el resto de partículas condicionales (1977: 31). Otra de las partículas complejas que mencionan estos autores y que nos interesa para nuestro trabajo es *como* cuando tiene valor condicional con matiz amenazador (1977: 33).

#### b) Conjunción condicional *si*

En cuanto a la conjunción *si*, ya hemos visto anteriormente que puede funcionar con indicativo y con subjuntivo. Estos autores señalan que el subjuntivo debe utilizarse cuando «el acontecimiento implícito en la condición está en contradicción con los hechos» (1977: 67), tal como se puede apreciar en los ejemplos (3) y (4) que se muestran a continuación:

- 1) Si vienes, te invito.
- 2) Si vienes, te invitaré.
- 3) Si vinieras, te invitaría.
- 4) Si hubieras venido, te habría invitado

El ejemplo (3) hace referencia a una acción que está claro que no va a suceder; y el ejemplo (4) hace referencia a una acción pasada, por lo que es obvio que, si no ha pasado ya, es imposible que pueda suceder.

Por otro lado, es importante también destacar que la conjunción *si* no puede nunca acompañar a un verbo que esté en presente ni en pretérito perfecto de subjuntivo. De hecho, el

subjuntivo en estas proposiciones subordinadas puede aparecer cuando, en la principal, hay un condicional u otro tiempo con ese mismo valor (*Te lo enviaría, si lo escribiese*) (1977: 68). No obstante, en estos casos, tampoco es obligatorio el uso de subjuntivo, ya que, en las oraciones de estilo indirecto, se emplea indicativo (*Me dijo que si venía, me avisaría*) (1977: 69).

Estos autores, al igual que Ahern (2008), señalan que, en ocasiones, el uso de indicativo o subjuntivo en las oraciones con *si* es opcional y que, dependiendo de cuál elijamos, otorgaremos mayor o menor probabilidad. Además, estos incluyen dentro de esta regla el nexo *por si (acaso)* (Fente, Fernández y Feijóo, 1977: 69):

1) *Yo llevo (llevaré) el paraguas por si llueve (lloviese).*

Los nexos *salvo si* y *excepto si* se emplean igual que la conjunción *si*. Por último, también es importante saber que, cuando esta conjunción no tenga valor condicional, regirá indicativo (1977: 69).

#### 2.3.2.4. Según Alexandre Veiga y Manuel Mosteiro

En primer lugar, es preciso resumir lo que dicen Veiga y Mosteiro sobre el modo verbal, ya que es necesario para explicar las proposiciones subordinadas condicionales. En concreto, indican que existen tres oposiciones modales (2006: 28-36):

1) La oposición modal *objetivo / subjetivo*, donde lo objetivo se expresaría con indicativo y lo subjetivo, con subjuntivo.

2) La oposición modal *irreal / no irreal* refleja un matiz de negación implícita en mayor o menor medida, por ejemplo:

a) *Si mañana ya fuese sábado...*

b) *Esta noche iría al cine con vosotros de buena gana (pero veo que no sabéis que os llamo desde un hospital donde estoy desde ayer con una pierna fracturada).*

En el primer ejemplo, podemos saber con certeza que el día de hoy no es viernes; no obstante, si tomamos como referencia el segundo ejemplo sin el paréntesis, la negación no es tajante, necesitaríamos un contexto (el paréntesis) para saber si hay alguna posibilidad de que vaya al cine. Por tanto, la irrealidad aquí se entiende como «la negación implícita de la realidad de un hecho» (2006: 33).

3) La oposición modal *incierto / no incierto* refleja «la negativa o rechazo a expresar los hechos como ciertos» (2006: 36). En algunos casos, puede hablarse de probabilidad; no obstante, no es correcta esa denominación, ya que, por poner uno de los varios ejemplos que proporcionan, en *¡No pretenderás que te preste mi coche!* hablaríamos simplemente de rechazo al no querer prestarle el coche.

Una vez aclaradas estas oposiciones, se pueden extraer cinco funciones modales denominadas de la siguiente manera:

Denominación	Función modal	Ejemplo
Indicativo 0 (IND 0)	Objetivo + no irreal + no incierto	Los amigos que en estos momentos <b>están</b> encantados escuchándome.
Indicativo 1 (IND 1)	Objetivo + no irreal + incierto	Los amigos que en estos momentos <b>estarán</b> encantados escuchándome.
Indicativo 2 (IND 2)	Objetivo + irreal	Los amigos que en estos momentos <b>estarían</b> encantados escuchándome.
Subjuntivo 0 (SUBJ 0)	Subjetivo + no irreal	Los amigos que en estos momentos <b>estén</b> encantados escuchándome.
Subjuntivo 2 (SUBJ 2)	Subjetivo + irreal	Los amigos que en estos momentos <b>estuvieran</b> encantados escuchándome.

Tabla 7. Funciones modales, basada en Veiga y Mosteiro

Estas denominaciones combinan los «términos indicativo y subjuntivo con alguno de los dígitos 0, 1 o 2, siendo las significaciones de estos, respectivamente, valor no marcado (no incierto + no irreal), valor de incertidumbre y valor de irrealidad» (2006: 37).

Me ha parecido conveniente añadir aquí algunos ejemplos proporcionados por los autores (2006: 27) para aclarar estas funciones modales, de modo que los tres primeros ejemplos son objetivos porque, obviamente, se encuentran en modo indicativo, al contrario que los dos últimos, que son subjetivos y, por lo tanto, van en subjuntivo. En cuanto a los ejemplos tercero y quinto, podemos comprobar que son irrealidades porque extraemos la negación implícita de que esos amigos no lo están escuchando. Por último, la diferencia entre los dos primeros ejemplos radica en que uno es incierto y el otro no incierto, ya que, en el segundo, se desconoce si están (o no) encantados escuchándole (la probabilidad).

Para presentar el tema de las proposiciones subordinadas condicionales de la forma más breve posible, he decidido escoger los nexos más relevantes que proporcionan Veiga y Mosteiro y explicarlos de manera sencilla.

Con respecto a la conjunción *si*, las únicas funciones modales con las que puede funcionar sintácticamente son IND 0 (*si en estos momentos tus primos están en casa...*) y SUBJ 2 (*si en estos momentos tus primos estuvieran en casa...*) (2006: 146). Al combinarlas con las funciones temporales básicas, podemos obtener las siguientes posibilidades (2006: 147):

- 1) Futuro: Si mañana *llueve...* (IND 0) / Si mañana *lloviera...* (SUBJ 2)

2) Co-pretérito: Dijo que si tus primos *estaban* en aquellos momentos en casa... (IND 0) / Dijo que si tus primos *estuvieran* en aquellos momentos en casa... (SUBJ 2)

3) Pos-pretérito: Dijo que si al día siguiente *llovía*... (IND 0) / Dijo que si al día siguiente *lloviera*... (SUBJ 2)

4) Pretérito: Si realmente tu primo *hizo* aquello... (IND 0) / Si realmente tu primo *hubiera hecho* aquello... (SUBJ 2)

5) Ante-presente: Si tus primos ya *han llegado*... (IND 0) / Si tus primos ya *hubieran llegado*... (SUBJ 2)

6) Pre-futuro: Si mañana ya *hemos terminado* el trabajo... (IND 0) / Si mañana ya *hubiéramos terminado* el trabajo...

7) Ante-pretérito: Dijo que si realmente tu primo *había hecho* aquello... (IND 0) / Dijo que si realmente tu primo *hubiera hecho* aquello... (SUBJ 2)

8) Pre-pos-pretérito: Dijo que si al día siguiente ya *habíamos terminado* el trabajo... (IND 0) / Dijo que si al día siguiente ya *hubiéramos terminado* el trabajo... (SUBJ 2)

El siguiente nexos que analizan es *como*. Este es sustituible por (*en*) (*el*) *caso de que*, *a menos que*, *con tal (de) que*, *a condición de que*, *en el supuesto de que*, *suponiendo que*, *a no ser que*, etc., así como por la conjunción *si*, siempre que se respeten sus formas en IND 0 y SUBJ 2 (2006: 150). Las posibles combinaciones que pueden darse con el nexos condicional *como*, y con los demás mencionados arriba, son de SUBJ 0 o SUBJ 2 con las siguientes funciones temporales básicas (2006: 151):

1) Futuro: Como tus primos *vengan* mañana... / Como tus primos *vinieran* mañana...

2) Pretérito: Como *fuera* tu primo el que hizo esto... / Como *hubiera sido* tu primo el que hizo esto...

3) Ante-presente: Como *hayan llegado* ya... / Como *hubieran llegado* ya...

4) Pre-futuro: Como mañana ya *hayamos terminado* el trabajo... / Como mañana ya *hubiéramos terminado* el trabajo...

Por último, cabe señalar que, a diferencia de la conjunción *si*, la utilización de *como* en una oración condicional imposibilita el uso de indicativo. De modo que el rasgo distintivo de estas subordinadas no puede radicar en el modo verbal (indicativo o subjuntivo) ni, por tanto, en que sean objetivas o subjetivas. Tal como señalan Veiga y Mosteiro,

*es la distinción basada en el rasgo irreal la única que revela su funcionalidad entre formas de SUBJ 0 y SUBJ 2, subjuntivas todas ellas, pero*

*discrepantes en cuanto a la transmisión de los respectivos contenidos de no irrealidad e irrealidad (2006: 152).*

Por consiguiente, el uso de indicativo o subjuntivo, como ya hemos visto anteriormente, depende de la conjunción que utilicemos y, de acuerdo con estos autores, podemos deducir que «es indiferente desde el punto de vista modal y solo posee pertinencia el valor que cada forma exprese en relación con la oposición *irreal / no irreal*» (2006: 152).

### 2.3.3. La alternancia de modos en las oraciones temporales y condicionales

Para elaborar este apartado, me he basado principalmente en la obra de Sastre Ruano (1997), ya que se centra en explicar, sobre todo, la alternancia de modos, que es la mayor dificultad que encuentran los estudiantes de español no nativos. Como se trata de un tema bastante extenso, he seleccionado las partículas que son más relevantes desde mi punto de vista (sobre todo, en el caso de las partículas temporales). Asimismo, he recogido la información en forma de tabla para que se vea con mayor claridad y he proporcionado una explicación donde he considerado necesario.

#### a) Propositiones subordinadas adverbiales temporales (1997: 148-170)

Partículas	Modo verbal	Explicación
Al, antes de, después de, etc.	Infinitivo	Cuando el sujeto de la subordinada coincide con el de la principal.
Cuando	Indicativo o subjuntivo	Tomando como referencia el presente del hablante, el indicativo se utiliza cuando se alude al presente (habitualidad) o al pasado. Por otro lado, utilizamos el subjuntivo si hace referencia al futuro, ya sea en relación con el presente (forma <i>cante</i> ), en relación con el pasado (forma <i>cantara</i> ), en relación con otra acción futura (forma <i>haya cantado</i> ) o en relación con una acción futura que, a su vez, es anterior a otra (forma <i>hubiera cantado</i> ).
Mientras	Indicativo (o subjuntivo)	La construcción con subjuntivo establece una relación de condicionalidad entre la oración principal y la subordinada, más que de temporalidad.
Antes (de) que	Subjuntivo	Si se refiere al futuro o a un mandato, se utiliza la forma <i>cante</i> o <i>haya cantado</i> ; si se refiere al pasado, se utilizan las formas <i>cantara</i> o <i>hubiera cantado</i> .
Después (de) que	Indicativo o subjuntivo	Si se refiere al presente o al pasado, es más frecuente el subjuntivo (formas <i>cantara</i> y <i>hubiera cantado</i> ); si se refiere al futuro en relación con el presente del hablante, se utilizan las formas <i>cante</i> y <i>haya cantado</i> ; en relación con el pasado, se utilizan las formas <i>cantara</i> y <i>hubiera cantado</i> .

Hasta que	Indicativo o subjuntivo	Se emplea indicativo si se alude al pasado (sea la acción habitual o no) desde un punto de referencia pasado. Por otro lado, se utiliza subjuntivo para referirse al futuro, con la forma <i>cante</i> o <i>haya cantado</i> si es en relación con el presente del hablante, o con la forma <i>cantara</i> o <i>hubiese cantado</i> si es en relación con el pasado del hablante.
Desde que	Indicativo o subjuntivo	Si hace referencia a acciones presentes (habituales) o pasadas se emplea indicativo. No obstante, si hace referencia al pasado, también puede ir en <i>subjuntivo</i> (forma <i>cantara</i> ). Asimismo, también se utiliza subjuntivo cuando aparece con <i>hasta que</i> para limitar una acción futura (forma <i>cante</i> ) o si hace referencia al pasado del hablante (forma <i>cantara</i> ).
Una vez que	Indicativo, subjuntivo o participio	Puede ir acompañado de participio, indicativo o subjuntivo. Si alude al presente o al pasado, indicativo; si alude al futuro en relación con el presente del hablante, formas del subjuntivo <i>cante</i> y <i>haya cantado</i> ; si alude al futuro en relación con el pasado del hablante, formas del subjuntivo <i>cantara</i> y <i>hubiera cantado</i> .

Tabla 8. Modo verbal de las distintas partículas temporales, basada en Sastre Ruano

b) Proposiciones subordinadas adverbiales condicionales (1997: 192-208)

Partículas	Modo verbal	Explicación
Si	Indicativo o subjuntivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Si</i> + presente de indicativo: cuando el verbo de la apódosis no indique pasado.</li> <li>- <i>Si</i> + cualquier forma de pasado: cualquier forma verbal en la apódosis es posible.</li> <li>- <i>Si</i> + imperfecto de subjuntivo: en la apódosis podemos encontrar condicional simple, imperativo, imperfecto de indicativo o imperfecto de subjuntivo (uso arcaico) o condicional compuesto.</li> <li>- <i>Si</i> + pluscuamperfecto de subjuntivo: si se refiere al presente o al futuro, en la apódosis se emplea el condicional, el imperativo (si se trata de un mandato o petición) o el imperfecto de indicativo (coloquial); si se refiere a hechos pasados, en la apódosis se emplea el condicional compuesto o el pluscuamperfecto de indicativo (coloquial).</li> </ul>
Como si, igual que si, lo mismo que si	Subjuntivo (o indicativo)	Tienen un matiz comparativo y las formas verbales que se utilizan son <i>cantara</i> y <i>hubiera cantado</i> . Puede utilizarse indicativo cuando equivalen a <i>como cuando</i> .
Por si	Indicativo o subjuntivo	Se puede alternar indicativo o subjuntivo y equivalen a <i>No sea que</i> + subjuntivo ( <i>cante</i> o <i>haya cantado</i> ) y a <i>No fuera a ser que</i> + subjuntivo ( <i>cantara</i> o <i>hubiera cantado</i> ).
Solo si	Indicativo o subjuntivo	Funciona igual que <i>si</i> .

Como	Subjuntivo	Puede indicar amenaza o deseo. Además, para enfatizar puede no aparecer la prótasis y que el receptor tenga que imaginarse lo que viene a continuación.
Cuando	Indicativo	Equivale a <i>si</i> . En ocasiones resulta difícil determinar los límites entre temporalidad y condicionalidad.
Cuanto antes	Indicativo o subjuntivo	Si se refiere al pasado o presente, indicativo; si se refiere al futuro, subjuntivo. <i>Cuanto más (menos, mejor, peor)</i> se utiliza igual.
Con tal (de) que	Subjuntivo	
Mientras, siempre que, siempre y cuando	Subjuntivo	
Salvo que, a menos que, etc.	Subjuntivo	
A condición de (que), en (el) caso de (que), etc.	Subjuntivo	

Tabla 9. Modo verbal de las distintas partículas condicionales, basada en Sastre Ruano

### 3. El subjuntivo en español (ES) y en alemán (DE): análisis contrastivo

Dado que las unidades didácticas van a estar dirigidas a alumnos alemanes, considero de gran utilidad realizar un análisis contrastivo entre las proposiciones subordinadas adverbiales temporales y condicionales en español y sus formas en alemán, ya que, tal como señala Gutiérrez Araus, «el análisis contrastivo ha resultado de gran ayuda, pues parte de la evidencia que proporciona la *interferencia lingüística* concreta y en ella se basa para explicar las diferencias y semejanzas que en este aspecto se dan entre los sistemas» (1994: 90). De este modo, al apreciar las diferencias, será posible deducir cuáles son las mayores dificultades y seremos capaces de planificar la enseñanza orientándola a ese tipo de alumnos en concreto.

Para realizar el análisis contrastivo, he recopilado ejemplos de diferentes corpus en español y en alemán. Dice Cruz Piñol que los corpus sirven, entre otras cosas, para «comprobar la gramaticalidad de las oraciones dentro de su contexto, extraer reglas o descripciones lingüísticas a partir de la observación de la lengua [...]» (2012: 35). Por tanto, estos ejemplos me servirán para demostrar las reglas gramaticales más importantes explicadas previamente y, además, me podrán ser de utilidad para la elaboración de las actividades de mis unidades didácticas.

#### 3.1. Temporalidad y condición en alemán

Es importante recordar que, tal como señala Castell, las subordinadas en alemán «se caracterizan por contener siempre un verbo conjugado y por aparecer siempre separadas mediante una coma» de la oración principal (1997: 44). Además, continúa diciendo que la mayoría de estas oraciones contienen un elemento que funciona como enlace (nexo) entre la subordinada y la principal, lo que provoca que el verbo conjugado se coloque al final de la oración.

Por otro lado, Rodríguez-Piñero explica que el modo subjuntivo en alemán tiene dos formas posibles: *Konjunktiv I* y *Konjunktiv II* (1999: 580). Siguiendo a Jimeno Viñes, tanto el modo subjuntivo español como el *Konjunktiv* (I y II) alemán difieren del modo indicativo, pero entre sí apenas tienen similitudes. Por esta razón, cuando el alumno alemán tenga que expresar irrealidad, utilizará un modo distinto del indicativo, por lo que recurrirá al subjuntivo (2007: 7). Esto sería un error, ya que, como hemos visto anteriormente y de acuerdo con Rodríguez-Piñero, «calificar al subjuntivo como la expresión por antonomasia de la probabilidad, deseo o duda resulta insuficiente, especialmente para el español, en el que encontramos una gama de usos mucho más amplia que en alemán [...]» (1999: 579).

Dadas las diferencias entre el *Konjunktiv* en alemán y el subjuntivo en español, no sería apropiado en este trabajo tomarlo como referencia para la enseñanza de español. No obstante, sí serán necesarios algunos aspectos del *Konjunktiv II*, pues, como asegura Rodríguez-Piñero

tomando como base varias gramáticas, se utiliza en la construcción de oraciones condicionales potenciales o irreales (1999: 580).

### 3.1.1. *Temporale Nebensätze*

Ruipérez, en su gramática alemana, define las proposiciones subordinadas temporales como «aquellas que dependen de una oración principal, tienen una forma verbal conjugada al final de la frase y expresan un significado temporal (simultaneidad, anterioridad o posterioridad [...])» (2009: 209).

Por su parte, Brigitte y Corcoll dicen que, para formar una subordinada temporal en alemán, no se requiere el uso del subjuntivo, ni siquiera cuando se trate de una acción situada en el futuro (1994: 343). A continuación, se muestra un breve listado de las conjunciones temporales en alemán extraído de esta misma gramática (1994: 343-349):

1) *Als* y *wenn*: *cuando*. A diferencia de *wenn*, *als* se utiliza exclusivamente con una acción que haya tenido lugar en el pasado una sola vez. No obstante, «puede ser momentánea o durativa y, con respecto a la acción de la oración principal, puede expresar anterioridad, simultaneidad o posterioridad» (Brigitte y Corcoll, 1994: 343). *Wenn* puede acompañar a acciones que hayan ocurrido una o varias veces en el presente o en el futuro y expresar, a su vez, anterioridad, simultaneidad o posterioridad. Además, también se utiliza con acciones pasadas, pero al contrario que *als*, solo con las que se repitan.

2) *Bevor* y *ehe*: *antes (de) que*

3) *Nachdem*: *después (de) que*

4) *Seit(dem)*: *desde que*

5) *Bis*: *hasta que*

6) *Während*: *mientras*. No se trata de una simultaneidad total (como la que veremos a continuación con *solange*), sino de una simultaneidad parcial entre la acción de la oración principal y la de la subordinada.

7) *Solange*: *mientras*. En este caso «indica un hecho único y expresa siempre una determinada duración» (Brigitte y Corcoll, 1994: 348).

8) *Sobald* / *sowie*: *tan pronto como*; *kaum dass*: *apenas*

9) *Sooft* / *immer wenn* / *jedesmal*: *tantas veces que, siempre que, cada vez que*

### 3.1.2. Konditionalsätze

Ruipérez señala que las subordinadas condicionales «expresan una condición para que se realice la acción mencionada en la oración principal, van introducidas por una conjunción condicional [...] y el verbo va al final de la frase» (2009: 214). Continúa diciendo que, en ocasiones, este tipo de oraciones puede aparecer sin conjunción y se caracteriza porque, en primer lugar, se encuentra la subordinada y su verbo se pone al inicio de ella.

Brigitte y Corcoll indican que la conjunción más frecuente en este tipo de oraciones es *wenn*, cuyo equivalente en castellano sería *si* (1994: 357).

Asimismo, establecen una división entre oraciones de condición real (con indicativo) y oraciones de condición irreal (con subjuntivo II). Es preciso anotar aquí que con subjuntivo II se refieren al modo *Konjunktiv II*, ya que como dice Gierden, existen problemas terminológicos a este respecto, por lo que «algunos autores españoles incorporan en sus estudios los términos alemanes *Konjunktiv I* y *Konjunktiv II*, otros la traducción directa, subj. I y subj. II, y otros prefieren hablar sencillamente de presente, pasado, etc. de subj.» (1999: 121). Aunque el *Konjunktiv II* y el subjuntivo no sean iguales entre sí, como ya hemos visto antes, puede ser comparable en el caso de las condicionales irreales, de modo que el aprendizaje de estas oraciones condicionales irreales no debería suponer ninguna dificultad para el estudiante alemán.

En cuanto al tema de la formación de condicionales, Brigitte y Corcoll recogen las siguientes conjunciones y formas (1994: 357-361):

- 1) *Wenn: si* (*wenn* puede ser temporal y condicional)
- 2) *Falls / im Falle, dass: en el caso de que* (sustituible por *wenn*)
- 3) *Sofern: si, siempre y cuando* (sustituible por *wenn*)
- 4) *Vorausgesetzt, dass: en el supuesto que*
- 5) *Es sei denn, dass: a no ser que, a menos que*
- 6) *Je... um so / je... desto: cuanto más... tanto (más)*
- 7) *Je nachdem, ob y je nachdem + pronombre o adverbio interrogativo: según..., depende de..., si... cuando*

### 3.2. Corpus en español y en alemán para un análisis contrastivo

Buyse define el corpus como el

*conjunto de textos informatizados producidos en situaciones reales, que se han seleccionado siguiendo una serie de criterios lingüísticos explícitos que*

*garantizan que dicho corpus pueda ser usado como muestra representativa de la lengua (2010: 278).*

De acuerdo con Kocjancic (2009: 145), utilizamos los corpus para analizar la lengua y extraer sus características, así como para demostrar ciertas teorías de la lengua, de ahí que, si lo que se desea es elaborar un análisis contrastivo, será requisito indispensable la utilización de corpus para recopilar muestras de la lengua de forma rápida y sencilla.

### 3.2.1. AGLE, CREA, CORPES XXI y Corpus del Español

Para la elaboración del análisis contrastivo, se han utilizado AGLE, CREA, CORPES XXI, y Corpus del Español. El [AGLE](#), Archivo Gramatical de la Lengua Española, recoge todo el trabajo de Salvador Fernández Ramírez, «su ingente labor de análisis y catalogación de los rasgos característicos de la gramática española», por lo que será de gran utilidad para escoger ejemplos concretos de proposiciones subordinadas adverbiales temporales y condicionales.

Por su parte, el acrónimo [CREA](#) hace referencia al Corpus de Referencia del Español Actual, «un conjunto de textos de diversa procedencia, almacenados en soporte informático, del que es posible extraer información para estudiar las palabras, sus significados y sus contextos».

Al igual que CREA, [CORPES XXI](#) es otro corpus de referencia, el Corpus del Español del Siglo XXI. «Un corpus general (llamado *de referencia*) tiene como propósito básico el de servir para obtener las características globales que presenta una lengua en un momento determinado». En nuestro caso, nos interesa más el uso actual para escoger los ejemplos que mejor nos puedan servir para la enseñanza del español.

Por último, el [Corpus del Español](#), creado por Mark Davies y disponible en inglés y en español. Además, se compone de dos partes: un corpus en el que se distinguen diversos géneros y cambios históricos y otro en el que se pueden buscar diferentes dialectos.

### 3.2.2. Corpus DaF, Wortschatz y DWDS

[Corpus DaF](#) es una base de datos que contiene ejemplos de oraciones en alemán, así como sus traducciones al español. No obstante, hay que tener en cuenta que las traducciones que proporciona la herramienta han sido traducidas por estudiantes, por lo que pueden contener errores. Se trata de una iniciativa del profesor Martínez Belchí.

Por otro lado, el [Wortschatz](#) es un corpus elaborado por profesionales de la Universidad de Leipzig, que contiene textos nativos (Buyse y González, 2012: 249). Además, se encuentra disponible en 236 lenguas.

El corpus de [DWDS](#) contiene más de doce mil millones de documentos, clasificados a su vez en distintos corpus que abarcan un periodo concreto. Para la elaboración del análisis

contrastivo, me he servido de los corpus Die ZEIT y DWDS-Kernkorpus 21, ya que son los que contienen los ejemplos más recientes.

### 3.3. Análisis contrastivo de la temporalidad y la condición en ES y DE

Para la realización de este análisis contrastivo, no solo he recopilado ejemplos de los corpus anteriores, sino también de gramáticas, y los he incluido en «Anexos». Como, al fin y al cabo, nuestro objetivo es la enseñanza de ELE, he proporcionado un mayor número de partículas subordinantes y de oraciones en español, con el fin de que puedan ser de utilidad en esta explicación y en las unidades didácticas. Los ejemplos que se han tomado de cada conjunción no son todos los posibles, ni se han incluido todas las conjunciones de cada tipo de proposición, ya que es un tema inabarcable para este Trabajo Fin de Grado. No obstante, sí se han intentado escoger los ejemplos y partículas más relevantes, de modo que puedan aportar información interesante en el presente análisis.

En primer lugar, es preciso mencionar que, al igual que ocurre en castellano, en alemán a veces resulta difícil distinguir cuándo se trata de una subordinada temporal y cuándo de una condicional. Como ya hemos visto anteriormente, la partícula alemana *wenn* puede significar *cuando* o *si* y, en castellano, ambas partículas pueden ser sinónimas:

- a) *Cuando voy a la iglesia y no te veo, quisiera que la misa durara un credo.* (= *Si voy a la iglesia y no te veo, quisiera que la misa durara un credo*)

Al igual que estas dos conjunciones, *cuando* y *si*, *mientras* y *siempre que* también tienen significado temporal y condicional:

- b) *Mientras voy de aquí para allá más cargado que un burro no le quito ojo de encima.*
- c) *Mientras usted cumpla con nosotros, no habrá problemas.*
- d) *Siempre que tropieza con Fader Makenzie recuerda a su padre.*
- e) [...] *el teatro es un sector en crisis que necesita de una intervención del Estado, siempre que no sea estatalista.*

De acuerdo con Areizaga Orube (2009: 79), si *mientras* va acompañado del verbo en subjuntivo, puede ser tanto temporal como condicional, pero si va en indicativo, siempre será temporal. En cuanto a *siempre que*, señala que, si el verbo está en indicativo, entonces se trata de una proposición subordinada temporal, mientras que, si va en subjuntivo, es condicional.

Los equivalentes de *mientras* y *siempre que* en alemán son *während* / *solange* e *immer wenn*, respectivamente. En cuanto a la elección entre las dos primeras, la diferencia radica en que la duración de la acción de la subordinada no tiene por qué abarcar el mismo periodo de tiempo que la de la principal al utilizar *während*, pero sí con *solange* (Castell, 1997: 539):

- f) *Ich muss die Wäsche machen, solange die Sonne noch da ist.*
- g) *Hat jemand für mich angerufen, während ich weg war?*

No considero que esta diferencia suponga una dificultad para el estudiante alemán, ya que en ambos casos, estas partículas se traducirán por *mientras*. No obstante, tendrá que ser consciente de la alternancia de modos, pues si tomamos como referencia el siguiente ejemplo, vemos que en su traducción al castellano se utiliza subjuntivo en la subordinada.

h) *Der Kommunismus wird nie erreicht werden, solange ich lebe.*

Esto es así por el matiz condicional, ya que *solange* también puede tener este valor cuando la oración principal es negativa (Castell, 1997: 539) y, como acabamos de ver, para que *mientras* forme una condicional, se requiere que el verbo esté en subjuntivo.

Por otro lado, *wenn* puede ir acompañado de *immer* para indicar que una acción se repite, de modo que esta forma equivaldría en castellano a *siempre que* en su valor temporal, como en el siguiente ejemplo:

i) *Immer wenn sich die Gelegenheit bot, trafen wir uns.*

En lo referente a *antes (de) que*, vemos que tiene dos equivalentes: *bevor* y *ehe*. Por su parte, ambos pueden tener también valor temporal / condicional y significar *hasta que (no)* (Castell, 1997: 522). Sin embargo, como ya he mencionado, este tema podría dar lugar a una explicación muy extensa, por lo que solo me he centrado en su significado temporal *antes (de) que*. Si observamos los ejemplos, podemos ver cómo, a diferencia del alemán, en español se utiliza siempre el subjuntivo:

j) *Antes de que tú nacieras, don Pedro ya había nacido.*

k) *Antes de que haya transcurrido una hora, José Refugio se encuentra de regreso.*

l) *Er brauchte eine ganze Weile, bevor er antworten konnte.*

m) *Manche Träume brauchen eine lange Zeit, ehe sie wahr werden.*

En cuanto a la conjunción temporal por excelencia, *cuando*, podemos ver en los ejemplos en alemán que puede equivaler a *wenn* y a *als*.

n) *Doch nachts, wenn ich komme, schlafen sie fest.*

o) *Schon als wir Babys waren, müssen die Leute über unsere Augen gesprochen haben.*

La elección de una u otra depende de si es una acción única ocurrida en el pasado, en cuyo caso irá con *als*, o, si tiene lugar repetidas veces en el pasado u ocurre una o varias veces en el presente o futuro, entonces irá con *wenn*. En el primer ejemplo vemos que, como se trata de una acción repetida en el presente, va con *wenn*; en el segundo, al tratarse de una acción única en el pasado (solo se es bebé una vez), va con *als*. No obstante, no parece que esto suponga una dificultad para el estudiante alemán, ya que, cuando tenga que formular una subordinada temporal en español con *cuando* que sea equivalente a una con *wenn* o *als* en alemán, no tendrá problema en elegir la conjunción si sabe que ese es el equivalente de ambas.

Como venimos comentando desde el principio, el principal problema radica en qué modo verbal se debe emplear, dependiendo de la conjunción y del valor que esta tenga (si es temporal o condicional). Ya hemos visto que la conjunción *cuando* admite ambos modos: indicativo, si la oración principal hace referencia al presente o al pasado del hablante, y subjuntivo, si hace referencia al futuro:

- p) *Cuando fui a cenar, había un tipo con él.*
- q) *Cuando había comenzado su labor, con el permiso concedido por la policía gubernativa, un agente municipal se acercó a él y le propinó un fuerte rodillazo [...].*
- r) *Ya me lo devolverá cuando haya hecho fortuna.*
- s) *No sabía cuándo, pero sabía que mi amada sería fiel a su palabra y regresaría cuando hubiese cumplido su sueño.*
- t) *Cuando llegó, la película ya había empezado.*

Además, de acuerdo con la Real Academia Española (2010: 462) y teniendo en cuenta explicaciones anteriores, *cuando* puede encabezar oraciones de simultaneidad, como en el ejemplo (p), de posterioridad, como en (r), y de anterioridad, como en (t). Sin embargo, la *Nueva gramática de la lengua española* incluye otra interpretación de *cuando*, el *cuando* inverso, «que interrumpe un proceso en desarrollo o una acción que va a iniciarse a la vez que se presenta esta como repentina o inesperada» (2010: 463), como, por ejemplo:

- u) *Salía de su casa cuando oyó una fuerte explosión.*

En cuanto al uso de la conjunción *wenn* con valor condicional, podemos comprobar en los ejemplos que se utiliza tanto el indicativo como el *Konjunktiv II*:

- v) *Wenn du krank gewesen bist, brauchst du dich nicht zu entschuldigen.*
- w) *Wenn er jetzt käme / kommen würde, könnten wir mit ihm über die Sache sprechen.*
- x) *Wenn ich Zeit gehabt hätte, wäre ich spazieren gegangen.*

Tal como señala Castell, en alemán también se distinguen dos modos (indicativo y *Konjunktiv II*) y su uso se alternará según el tipo de condicional de que se trate: real o irreal. No obstante, al igual que en castellano, lo real y lo irreal son dos conceptos que «resultan insuficientes para explicar en su totalidad la alternancia mencionada» (1997: 543). Apoyándome en este mismo autor, si nos fijamos en los ejemplos de arriba, vemos que las formas de *Konjunktiv II käme* y *würde kommen* son equivalentes al pretérito imperfecto de subjuntivo (*viniera* o *viniese*); al igual que la forma de *Konjunktiv II hätte gehabt* lo es al pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo (*hubiera tenido*). A este respecto, tal como señala Gierden, habrá que tener en cuenta que con otros nexos condicionales no se darán las coincidencias que se producen entre *si* y *wenn*, ya que el resto de nexos condicionales en español rige siempre

subjuntivo, mientras que los nexos en alemán que son similares a *wenn* no tienen por qué regir este modo verbal (1999: 123), por ejemplo:

y) *Durch Alter reift man nicht, es sei denn man ist Käse.*

Aquí, al nexo *es sei denn* le acompaña el verbo en indicativo, pero si vemos su traducción, nos damos cuenta de que, en español, al sustituirlo por la partícula *a no ser que*, esta exige que vaya seguida del verbo en subjuntivo. En relación con esto, la autora concluye que, a diferencia del alemán, en castellano prácticamente todos los nexos, excepto *si*, funcionan en todos los casos (incluso en los reales) con subjuntivo, cosa que en alemán no ocurre, pues siempre que sea real, utilizan el indicativo. De modo aclaratorio y tomando como referencia la *Nueva gramática de la lengua española* (2010: 911), son reales las condicionales en las que la prótasis contiene el verbo en presente o pasado de indicativo; potenciales, aquellas cuyo verbo va en pretérito imperfecto de subjuntivo; e irreales, cuando va en pluscuamperfecto de subjuntivo. Por otro lado, como la conjunción *si* emplea el presente para expresar tanto habitualidad como futuro, puede llegar a confundir al aprendiz. Por consiguiente, ha de quedar claro que, en la formación de condicionales, en la prótasis solo son posibles las formas de presente de indicativo, pretérito imperfecto de indicativo, pretérito imperfecto de subjuntivo, pretérito perfecto, pretérito pluscuamperfecto de indicativo y pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo. Asimismo, en relación con la conjunción *si*, dice esta gramática que «tampoco son posibles CANTE, HAYA CANTADO, formas que pueden aparecer con otros nexos condicionales» (2010: 911).

Con respecto a los nexos *como*, *siempre que* y *mientras*, todos ellos en su valor condicional, señala la Real Academia Española (2010: 913) que el primero se contrapone a los otros dos, ya que *como* se asocia con la amenaza y con expectativas desfavorables. Por su parte, *siempre que* y *mientras* introducen hechos que, si se producen, dan lugar a la acción favorable que se menciona en la apódosis.

z) *Y como vieran que yo continuaba callado, volvían a la carga.*

aa) [...] *le dijeron que en despoblar aquella ciudad no se perdía cosa alguna, pues siempre que hubiese gente se podía volver a poblar.*

bb) *Mientras usted cumpla con nosotros, no habrá problemas.*

Como conclusión, es preciso indicar que el mayor problema que se le podría presentar al estudiante alemán, en la enseñanza de este tipo de subordinadas, sería la diferenciación entre *cuando* (temporal) y *si* (condicional), ya que para él ambas partículas equivalen a *wenn*, aunque como hemos visto, en ciertos casos, estas conjunciones en español también pueden significar lo mismo. No obstante, no se ha observado ningún otro rasgo relevante que pudiera dificultar la enseñanza a este tipo de alumnos, salvo aquel que afecta a todos los estudiantes de español no nativos: la alternancia de modos. Por consiguiente, las unidades didácticas deberían centrarse, sobre todo, en ofrecer un listado de las conjunciones más relevantes y en aclarar qué modo

verbal rige cada una de ellas dependiendo de su significado (temporal o condicional). Sin embargo, como es de imaginar, al alumno podría resultarle tediosa una explicación completa de todas las conjunciones, ya que, tal como dice Fernández Álvarez, «no se trata de torturar al alumno haciéndole memorizar las 300 “grosso modo” partículas y locuciones adverbiales que hay en castellano [...]» (1988: 28). Por tanto, será necesario hacer una selección de las conjunciones más frecuentes y de diferentes significados (en el caso de las temporales, de anterioridad, simultaneidad y posterioridad), de modo que haya más variedad, así como de las más conflictivas, para conseguir elaborar una explicación que permita al alumno asimilarlas con mayor facilidad.

## BLOQUE PRÁCTICO

Como se viene diciendo desde el comienzo de este Trabajo Fin de Grado, en este bloque se van a presentar y desarrollar las unidades didácticas. No obstante, para su elaboración, no me resulta posible respetar el formato, de modo que iré explicando aquí cada sesión con sus actividades y, de igual forma, proporcionaré la versión completa de las mismas en «Anexos». Además, conviene repetir que, tanto para realizar las explicaciones gramaticales como para la elaboración de los ejercicios, me he servido de los ejemplos que recopilé para llevar a cabo mi análisis contrastivo.

He decidido situar, en primer lugar, la unidad didáctica dedicada a las proposiciones subordinadas condicionales (o, de forma abreviada, «UD 1») porque considero que, al estudiante alemán, le puede resultar más fácil, ya que el número de nexos que debe aprender es menor. Además, como muchos de los conectores temporales pueden tener significado condicional, se han incluido dentro de la siguiente unidad didáctica («UD 2»), por lo que es necesario haber visto las condicionales previamente.

Para el desarrollo de las unidades didácticas, me he basado principalmente en Regueiro Rodríguez (2016), Moreno García (2011), el MCER (2002) y el PCIC (2006). Asimismo, se han tomado como referencia las siguientes unidades didácticas que fueron premiadas por el portal [redELE](#) en el año 2009:

- [Me voy de Erasmus a España](#), de Reyes Roldán Melgosa y Beatriz Tarancón Álvaro.
- [Cero residuos](#), de Marisol Álvarez del Canto.

Ambas unidades, aunque no comparten exactamente los mismos objetos de aprendizaje que propone el PCIC para el nivel al que están dirigidas, sí se corresponden con un B2. A continuación, se enumeran los conectores que este plan propone para la enseñanza de las subordinadas temporales y condicionales en este nivel:

- Temporales: *antes (de) que, después (de) que, en cuanto, en el momento (en) que, tan pronto como, apenas, una vez (que), nada más, cuando, mientras, mientras tanto, entretanto, al mismo tiempo que, en lo que y hasta que.*
- Condicionales: estudia la conjunción *si* en condiciones reales, potenciales e irreales; así como los conectores *por si, siempre que, siempre y cuando, con tal de que, a condición de que, salvo si, excepto si, a no ser que y salvo que.*

No obstante, como resulta obvio, no era posible elaborar dos unidades didácticas breves en las que se incluyeran todos estos conectores y la alternancia de modos en cada uno de ellos. Por esta razón, como ya he señalado anteriormente, he decidido escoger los más conflictivos y que variasen entre unos y otros en relación con sus significados.

Por otro lado, señala el MCER que, en un nivel B2, los alumnos ya

*son capaces de expresarse adecuadamente en una lengua que es sociolingüísticamente apropiada a las situaciones y a las personas implicadas y comienzan a adquirir la capacidad de abordar la variedad del habla, además de un grado mayor de control sobre el registro y los modismos (2002: 118).*

Por otro lado, es importante destacar que se ha procurado enfocar las unidades desde un punto de vista comunicativo para evitar que fueran exclusivamente gramaticales. De modo que, aunque se hace más hincapié en la explicación de este tipo de oraciones, se han intentado integrar todas las destrezas (algunas en menor medida que otras).

Respecto al diseño, ambas tienen una estructura similar: 1) la explicación de la gramática, 2) comprensión lectora, 3) ejercicios de gramática, 4) expresión escrita, 5) comprensión oral y 6) expresión oral. Dentro de la explicación gramatical, he elaborado un apartado en el que se explican brevemente las dificultades que el alumno alemán puede encontrar en cada uno de los temas.

A continuación, este bloque práctico se va a dividir en dos apartados, uno por unidad didáctica, y cada uno contendrá:

- Esquema del diseño y redacción de la UD.
- Dos sesiones de actividades con sus fichas explicativas.

## 1. Unidad didáctica 1

### 1. Diseño y redacción de la UD 1

**Objetivo general:** Comprender y saber generar, por escrito y oralmente, textos dialógicos (entrevistas) relacionados con el mundo del cine mediante la utilización de proposiciones subordinadas condicionales.

**Condicionantes:**

- Nivel: B2 (PCIC).
- Nivel de estudios del alumno: estudiante universitario.
- Edad: entre 20 y 25 años.
- Situación: estudiantes con alemán como lengua materna interesados en el idioma y en la cultura española asisten a clases de ELE en una universidad española.
- Conocimientos previos: pronombres reflexivos; verbos pronominales; todos los tiempos y modos verbales del español; correspondencia de tiempos; subordinadas

sustantivas; subordinadas adjetivas; subordinadas adverbiales de lugar, de modo, finales, causales y concesivas.

- Duración de la UD 1: 180 minutos repartidos en dos sesiones de aproximadamente hora y media cada una.

#### **Justificación del tema:**

El cine es uno de los pocos temas que interesa a todo el mundo y una parte importante de la cultura de cada país. A través de este tema se pretende que el alumno alemán adquiera una noción del papel que tienen nuestro cine y nuestros actores no solo en España, sino en todo el mundo.

#### **Competencias y objetivos específicos:**

La presente UD pretende que el alumno desarrolle la competencia comunicativa mediante la integración de destrezas, así como todas sus subcompetencias, pero especialmente la competencia lingüística.

- Comprender textos dialógicos por escrito, así como ser capaz de formular preguntas típicas de una entrevista y narrar una historia coherente empleando subordinadas condicionales.
- Familiarizarse con vocabulario relacionado con el cine.
- Reconocer los conectores de las proposiciones subordinadas condicionales y saber utilizarlos.
- Entender cómo funciona la alternancia de modos.
- Escuchar y comprender una entrevista.
- Hablar sobre cine.

#### **Contenidos:**

- Comprensión y expresión oral: comprensión de textos dialógicos adecuados al nivel y charlas sobre películas.
- Gramática y léxico: vocabulario relacionado con el cine, condicionales reales, condicionales potenciales, condicionales irreales, condicionales con prótesis en pretérito, conectores condicionales (*sí, siempre que, mientras, como, a no ser que y en caso de que*) y la alternancia de modos.
- Comprensión y expresión escrita: comprensión de textos dialógicos y redacciones en relación con este tipo de textos.
- Contenidos culturales: conocimientos sobre cine español (películas, citas, actores, etc.).

**Metodología:**

La metodología que se ha seguido en esta UD ha sido deductiva, ya que «busca la consolidación y la transferencia de lo descubierto en nuevas situaciones comunicativas, concretas y reales» (Reguerio Rodríguez, 2016: 27).

**Recursos:**

- Audiovisuales: cualquier dispositivo con conexión a internet para acceder al vídeo de la comprensión oral. [🔗](#)
- Bibliográficos del profesor: MCER y PCIC. Además, se ha extraído un texto de Internet y se han modificado algunas partes con el fin de hacerlo apto para esta UD. [🔗](#)
- Bibliográficos del alumno: el alumno tiene permitido el uso del diccionario exclusivamente en los ejercicios de gramática.

**Evaluación:**

Estas actividades forman parte de la evaluación formativa. Los criterios que se aplican son los siguientes:

- Saber reconocer y utilizar las proposiciones subordinadas condicionales y sus conectores.
- Comprender la estructura y funciones del género textual que se presenta en la unidad (la entrevista).
- Comprender textos, por escrito y oralmente, propios del nivel B2, así como vocabulario relacionado con el cine.
- Formular textos escritos y producir diálogos en los se trate el tema cinematográfico y se empleen tanto el vocabulario visto en la unidad como las proposiciones subordinadas condicionales.
- Mostrar interés e involucrarse a nivel cultural mediante una participación activa.



Figura 8. Esquema del diseño de la UD 1

## 2. Sesiones y actividades

Antes de comenzar con la explicación detallada de las actividades, es preciso mencionar que la UD 1 comienza con la explicación gramatical de las proposiciones subordinadas adverbiales condicionales, tal como puede verse en «Anexos». A este respecto, cabe señalar el apartado denominado «¡ATENCIÓN!», donde se alude especialmente al alumno alemán:

«Como has podido comprobar, la conjunción *si* es la única que admite el modo indicativo en algunas ocasiones, pero, a diferencia del alemán, el resto de nexos funcionan con el verbo en subjuntivo, aunque se trate de condicionales reales».

A continuación, se mostrarán, en primer lugar, la explicación de cada sesión con sus actividades y, al final, la unidad en su conjunto.

### Sesión 1 (85 minutos aproximadamente).

Actividad 1: actividad de comprensión escrita y de motivación. Se trata de una entrevista a la actriz Julieta Serrano en la que encontramos subordinadas condicionales, de modo que el

alumno deberá reconocer cada forma verbal y su significado para entender el texto en su totalidad y poder responder las preguntas que le formulan a continuación. Además, mediante la lectura, podrá reforzar o adquirir nuevo vocabulario, así como ampliar sus conocimientos sobre el cine español y dialogar sobre este (45 minutos).

Actividad 2: actividad de práctica. Con ella comenzamos a practicar la gramática, ya que pretende que el alumno, mediante citas textuales de los diálogos de diferentes películas españolas, practique la alternancia modal con la conjunción *si* y, con ella, el subjuntivo (10 minutos).

Actividad 3: actividad de práctica. Continuamos reforzando la gramática, pues, al igual que en la actividad anterior, se practica la alternancia modal, pero, en este caso, ya tenemos una mayor diversidad de conectores condicionales (15 minutos).

Actividad 4: actividad de práctica. Esta actividad de gramática de relacionar sirve para practicar, en primer lugar, la correspondencia de tiempos, pero también la alternancia modal y el significado de cada conector (5 minutos).

Actividad 5: actividad de práctica. Se trata de la última actividad meramente gramatical. Esta actividad está especialmente dirigida al alumno alemán en cuanto que compara la conjunción *si* con las otras que se ven en esta UD, pues pretende que el alumno asimile que el resto de conectores, incluso en condiciones reales, rigen subjuntivo. Asimismo, es de utilidad para comprobar con qué tiempos verbales no puede funcionar la conjunción *si* (10 minutos).

## **Sesión 2 (95 minutos).**

Actividad 6: actividad de expresión escrita. Sirve para practicar esta destreza mediante un tema atractivo (cine) y para que el alumno comience a formular sus propias oraciones subordinadas condicionales (20 minutos).

Actividad 7: actividad de expresión escrita. Al igual que la anterior, su objetivo es practicar esta destreza a través del cine, al mismo tiempo que se refuerza el contenido gramatical de la unidad, pero esta vez mediante la elaboración de una redacción más extensa (45 minutos).

Actividad 8: actividad de comprensión oral. Esta consta, a su vez, de diferentes preguntas. Consiste en una entrevista realizada a la actriz Elena Anaya por su nuevo papel en la película americana *Wonder Woman*. Otra vez, el cine aporta su toque cultural y destaca la labor de la actriz a nivel internacional. El alumno tendrá que escuchar con atención y resolver las preguntas, algunas de las cuales relacionadas con la conjunción *si* y la alternancia modal. Para llevar a cabo esta actividad se requiere un dispositivo con acceso a internet (20 minutos).

Actividad 9: actividad de expresión oral. Es la última actividad de la unidad, cuyo objetivo es que el alumno interactúe con su pareja y asimile este tipo de oraciones condicionales también

a nivel de expresión oral. Además, fuerza al estudiante a emplear las formas del subjuntivo *cantara* y *hubiera cantado* (10 minutos).

### Actividad 1

Lee el siguiente texto y responde a las preguntas que se formulan a continuación.

«EN EL CINE ESPAÑOL NO HAY DINERO PARA PORTARSE COMO UNA DIVA»

Julieta Serrano siempre será una 'Chica Almodóvar', y eso que si la nueva película del manchego (1) lleva/llevaría por título su nombre, es pura casualidad.

Si (2) quiera/quisiera hacerlo, Julieta Serrano (Barcelona, 1933) podría retirarse con la cabeza bien alta. No son muchas las actrices que pueden presumir de haber participado en dos clásicos del cine español como *Mi querida señorita* (1972) y *Mujeres al borde de un ataque de nervios* (1988), ambas nominadas en su día al Oscar a la Mejor película de habla no inglesa.

—Usted se define como la ingenua del teatro español. ¿A los 83 años todavía le sorprende algo de esta profesión?

—¡Claro! Si a los 83 años te (3) sorprende/hubiera sorprendido la vida, ¿cómo no te va a sorprender este trabajo que está tan vinculado a lo que ocurre en ella? Pero no por ingenuidad, sino por experiencia.

—Siempre se dice que llega una edad en la que las mujeres no encuentran papeles, pero lo cierto es que usted no ha dejado de trabajar en ningún momento.

—Pero eso es porque me he recluido en el teatro, donde tengo más posibilidades de interpretar personajes acordes a mi edad. En el cine no es tan fácil trabajar si (4) fueras/eres una mujer mayor. Puntualmente puede salirte algún personaje, pero en general es un medio en el que no tienes ninguna continuidad.

—No me creo que no tenga ninguna exigencia a la hora de trabajar...

—Mira, conocí a Raquel Welch, «El cuerpo», en casa de Carlos Saura y Geraldine Chaplin cuando estaban rodando *Los tres mosqueteros* a principios de los años 70. Me sorprendió que tenía un coche esperando en la puerta a que saliera. Luego me contaron que exigía que su roulotte fuera tapizada de un color determinado. Ella podía comportarse como una diva, pero en el teatro y el cine español había y hay una precariedad tan grande que no hay lugar para esas exigencias.

—¿Cuándo es la última vez que ha dicho que no a algo?

—Pues no me acuerdo. ¡Es que siempre me han ofrecido papeles que estaban muy bien! Si alguna vez (5) habría dicho/he dicho que no es porque ese proyecto me coincidía con otro. Algo que además me ocurre con frecuencia desde que me jubilé. Cuando cumplí los 65 años

pensé que ahí se paraba todo, pero no, desde entonces he tenido la suerte de interpretar cosas maravillosas.

—El año pasado el Festival de Cine de Málaga le concedió el premio Ciudad de Paraíso en reconocimiento a toda su carrera. ¿Le hizo ilusión o le mosquea este tipo de premios?

—¿Por si me lo (6) dan/darían en plan esta señora va a espichar en cualquier momento vamos a darle algo ya? (se ríe) No, yo cuando me dan un premio de este tipo yo siempre pienso que tengo ahí un currículum que lo justifica. Me gusta que me los den. Es algo que me estimula y me da mucha alegría. Incluso cuando te lo dan los políticos, como el Premio de la Cultura de la Comunidad de Madrid, que me lo acaban de conceder aunque todavía no se ha entregado.

—Lo que le falta es un Goya, y eso que ha estado nominada un par de veces.

—Es verdad. Pero es que cuando estuvimos nominadas a mejor actriz de reparto María Barranco, Chus Lampreave y yo por *Mujeres al borde de un ataque de nervios* no existía todavía la categoría de Mejor actriz revelación, que es el Goya que le habría correspondido a María. Pero bueno, da igual porque seguro que entonces se lo habrían dado, y con toda la razón, a Chus Lampreave, que es maravillosa. De hecho, ya que no nos lo llevamos ninguna aquel día, el Goya de Honor que se lo den primero a Chus y luego, ya si (7) hubieran querido/quieren, que me lo den a mí.

1. Selecciona la forma verbal correcta entre las que se te proporcionan a lo largo del cuerpo del texto.

2. ¿Verdadero o falso?

- Julieta Serrano sigue trabajando en el cine de manera constante.
- Julieta Serrano merece ser la próxima en ganar el Goya de Honor.
- La actriz ha estado dos veces nominada, pero no ha ganado ningún Goya.
- La actriz nunca ha rechazado ningún papel porque todos le han gustado.

3. ¿Crees que Julieta Serrano se comporta como una diva? ¿Qué diferencias establece a este respecto la actriz entre Raquel Welch y ella misma?

4. ¿Qué contesta la actriz en relación con el premio Ciudad de Paraíso? ¿Cree ella que lo merece?

5. Busca tres palabras en el texto que signifiquen lo siguiente:

- Sustantivo. Cualidad de aquello que no posee los medios o recursos suficientes:
- Verbo. Sinónimo de fallecer, morir:
- Sustantivo. Acción y efecto de pedir imperiosamente algo a lo que se tiene derecho:

## Actividad 2

Los fragmentos que se muestran a continuación pertenecen al guion de cuatro películas españolas. Rellena los huecos con la forma verbal correspondiente:

### 1. *El laberinto del fauno* 🇪🇸

Hermano, hermano, si me (1) ..... (tú, escuchar), las cosas por aquí no están muy bien, pero ya pronto tendrás que salir.

Escucha: Si me (2) ..... (tú, obedecer), te prometo una cosa: te llevaré a mi reino y serás un príncipe, te lo prometo, un príncipe.

### 2. *La piel que habito* 🇪🇸 🇪🇸

—Si no te (3) ..... (tú, deshacer) de ella lo que sientes ahora acabará devorándote como un cáncer. Cuando quieras darte cuenta, no tendrás remedio. —¿Cómo estás tan segura de lo que yo siento si ni siquiera yo lo (4) ..... (yo, saber)? —Porque te conozco como si te (5) ..... (yo, parir).

—Si (6) ..... (usted, referirse) a mí, el doctor Ledgard no me raptó. ¿Y qué es eso de la transgénesis, una crema? —Si (7) ..... (yo, estar) aquí es porque vine por mi propio pie. No me llamo Vicente sino Vera, Vera Cruz. ¡Y siempre fui una mujer!

### 3. *El orfanato* 🇪🇸

Ellos te quitan algo que tú quieres mucho y lo esconden. Si lo (8) ..... (tú, encontrar), te conceden un deseo.

### 4. *La mala educación* 🇪🇸

—Si (9) ..... (yo, seguir) siendo como el niño que tú conociste, ahora estaría muerto.

—Pues yo ya lo estoy. Muerto de cansancio.

## Actividad 3

Rellena los huecos de las siguientes oraciones con las formas correspondientes:

1. De lo que se trataba era de saber si Ahmid era identificable y, en caso de que así (1) ..... (ser), si el robo (2) ..... (cometer) o no con violencia.

2. El novelista aceptó la oferta del realizador de llevarla al cine, siempre que (3) ..... (poder) participar en la elaboración del guion.

3. Que sea la última, la última vez, ¿oye?, que se me sube a la parra, porque como (4) ..... (volver) a suceder algo semejante puede tener la certeza de que le hundo para los restos.

4. Mientras usted (5) ..... (cumplir) con nosotros, no habrá problemas.

5. No vendrá este invierno y, en cualquier caso, si (6) ..... (venir), vendría del sudeste asiático.

6. Yo, que soy el más antiguo, mientras (7) ..... (vivir), mientras la vista no me (8) ..... (fallar), no he de permitir entrar a nadie.

7. Quizá si (8) ..... (estar) sola la comunidad, hubiéramos sido mozos y tal vez ahora fuera una gran finca nuestra tierra.

8. No lo sé, pero en caso de que (9) ..... (ver) a alguien merodeando por casa de los Espinet, eso significaría que quizá ese alguien estaba esperando a que saliera algún miembro de la familia.

9. Sin embargo, no iba a permitir la separación, a no ser que los dos niños se (10) ..... (quedar) con él.

#### **Actividad 4**

Relaciona cada prótasis con su apódosis:

1. Evitaba hablar con él,
2. Los resultados obtenidos son satisfactorios para el aspecto local de la piel,
3. En caso de que necesite ayuda,
4. Pues como haya salido a su padre,
5. Vamos, si hubiera sabido que te iba a alterar,
  - a) ... siempre que hayamos tenido en cuenta los factores antes mencionados.
  - b) ... vamos listos.
  - c) ... ni lo saco a relucir.
  - d) ... Ed me da el número de teléfono de un alumno que estará feliz de practicar.
  - e) ... a no ser que fuera estrictamente necesario.

#### **Actividad 5**

Escoge el nexos que mejor encaje en las siguientes oraciones:

1. La Blixen decía que había sellado un pacto con el diablo y que sería inmortal (1) ..... (si/mientras) tuviera, como Scherezade, un cuento que contar.

2. Tenía que estar prácticamente todo el día con ella y, además, arreglármelas para sacar tiempo para estudiar, (2) ..... (si/en caso de que) quería aprobar el curso.

3. Y (3) ..... (como/si) vieran que yo continuaba callado, volvían a la carga.

4. Cuando existe un déficit del volumen de líquido, disminuye la temperatura corporal,  
(4) ..... (a no ser que/si) haya un exceso de sodio

5. (5) ..... (En caso de que/Si) tengan razón, su trabajo puede llevar a la producción de un fármaco que proteja al cerebro de los estragos de la enfermedad.

### Actividad 6

Imagínate que tienes que entrevistar a tu actor/actriz favorito/a, ¿qué cosas le preguntarías? Utiliza todas las formas de condicional con *si* y elabora alrededor de diez preguntas sobre sus deseos, sus oportunidades, qué cosas habría hecho de diferente manera, etc.

### Actividad 7

Escribe una redacción de alrededor de 200 palabras en la que cuentes cómo cambiaría tu vida si fueras actor/actriz, qué tipo de películas aceptarías, cómo sería tu relación con el público, etc. Intenta utilizar también la forma *si hubiera cantado...*

### Actividad 8

Lee con atención las preguntas y, a continuación, reproduce el vídeo dos veces para responderlas (desde el minuto 0:35 hasta el 6:19). [🔗](#)

1. La actriz española Elena Anaya ha llevado máscara en dos películas, ¿qué dice sobre la I Guerra Mundial?, ¿cuál de las dos máscaras le ha resultado más cómoda?

2. ¿Qué es lo que intentó hacer la actriz porque no estaba su especialista?

3. Completa las siguientes oraciones:

«Si me ..... llamar y que yo les ..... estaré feliz de asesorarles y de contarles, pero como eso nunca va a ocurrir, pues si ..... y ..... algo pues me encantará poder desarrollar este personaje».

«A veces, si te ..... el día viendo la cantidad de gente y de maquinaria que rodea un set así, te puede dejar un poco distraída».

4. ¿Qué dice la actriz sobre la protagonista de la película y el mundo real?

### Actividad 9

Por parejas, hablad de películas que no os hayan gustado y explicad, mediante el uso de condicionales, qué cosas deberían haber ocurrido de diferente manera para que os pudieran gustar.

Ej.:

—Si *hubieran* escogido a otros actores, me habría gustado más.

—Sí, yo creo que si Penélope Cruz *fuera* la protagonista, la película estaría mejor.

## 2. Unidad didáctica 2

### 1. Diseño y redacción de la UD 2

**Objetivo principal:** Comprender y saber generar, por escrito y oralmente, textos narrativos (narraciones periodísticas) relacionados con la música y que contengan proposiciones subordinadas temporales.

**Condicionantes:**

- Nivel: B2 (PCIC).
- Nivel de estudios del alumno: estudiantes universitarios.
- Edad: entre 20 y 25 años.
- Situación: estudiantes con alemán como lengua materna interesados en el idioma y en la cultura española asisten a clases de ELE en una universidad española.
- Conocimientos previos: estilo indirecto; todos los tiempos y modos verbales del español; correspondencia de tiempos; subordinadas sustantivas; subordinadas adjetivas; subordinadas adverbiales de lugar, de modo, finales, causales, concesivas y condicionales. Es necesario haber visto antes la UD 1 porque dentro de esta unidad se incluyen conectores con matices condicionales.
- Duración de la UD 2: 180 minutos repartidos en dos sesiones de aproximadamente hora y media cada una.

**Justificación del tema:**

El tema empleado en esta unidad es la música, ya que a todos nos gusta hablar sobre ella y, todavía más, escucharla. Con este tema, se pretende que el alumno alemán se integre en la cultura musical española y se interese por nuestros cantantes y grupos, de manera que escuche canciones en español y fomente así su aprendizaje.

**Competencias y objetivos específicos:**

La presente UD pretende que el alumno desarrolle la competencia comunicativa mediante la integración de destrezas, así como todas sus subcompetencias, pero especialmente la competencia lingüística.

- Comprender y producir textos narrativos, oralmente y por escrito, mediante el uso de proposiciones subordinadas condicionales.
- Familiarizarse con el vocabulario relacionado con la música.
- Reconocer los conectores de las proposiciones subordinadas temporales y saber utilizarlos.
- Entender cómo funciona la alternancia de modos en las proposiciones subordinadas temporales y saber distinguir este tipo de proposiciones de las condicionales.
- Utilizar recursos tecnológicos para documentarse.
- Hablar sobre música mediante la formulación de oraciones complejas y de manera coherente.

#### **Contenidos:**

- Comprensión y expresión oral: comprensión de una canción, concretamente de las formas verbales que se estudian aquí, y práctica de expresión oral sobre la música.
- Gramática y léxico: vocabulario relacionado con la música y la alternancia de modos en las proposiciones subordinadas temporales con los conectores *cuando*, *al*, *antes de*, *después de*, *una vez (que)*, *antes (de) que*, *después (de) que*, *siempre que*, *mientras*, *desde que*, y *hasta que*. Contraste entre los conectores condicionales y temporales.
- Comprensión y expresión escrita: comprensión de textos narrativos y elaboración de ensayos sobre acontecimientos y experiencias.
- Contenidos culturales: conocimientos sobre la música en general y sobre la música española (cantantes, grupos, canciones, etc.).

#### **Metodología:**

La metodología que se ha seguido en esta UD ha sido deductiva, pues, tras la explicación gramatical, tienen lugar ejercicios de comprensión escrita y oral, así como de expresión, y ejercicios de refuerzo para consolidar las proposiciones subordinadas temporales.

#### **Recursos:**

- Audiovisuales: cualquier dispositivo con conexión a internet para acceder a la canción de la comprensión oral. [🔗](#)
- Bibliográficos del profesor: MCER y PCIC. Además, se ha extraído un texto de *El País*, 13 de abril de 2016, y se han modificado algunas partes con el fin de hacerlo apto para esta UD. [🔗](#)

- Bibliográficos del alumno: el alumno tiene permitido el uso del diccionario exclusivamente en los ejercicios de gramática.

### **Evaluación:**

Estas actividades forman parte de la evaluación formativa. Los criterios que se aplican son los siguientes:

- Saber reconocer y utilizar las proposiciones subordinadas temporales y sus conectores.
- Comprender la estructura de la narración y producir textos propios coherentes, orales y por escrito, utilizando proposiciones subordinadas temporales y el vocabulario visto en la unidad.
- Comprender textos propios del nivel B2, así como vocabulario relacionado con la música.
- Distinguir las proposiciones subordinadas temporales de las condicionales.
- Utilizar recursos tecnológicos para llevar a cabo un proceso de documentación.
- Mostrar interés e involucrarse a nivel cultural mediante una participación activa.



Figura 9. Esquema del diseño de la UD 2

## 2. Sesiones y actividades

Antes de comenzar con la explicación detallada de las actividades, es preciso mencionar que, al igual que la UD 1, esta unidad comienza con la explicación gramatical de las proposiciones subordinadas adverbiales temporales, tal como puede verse en su versión completa en «Anexos». A este respecto, cabe señalar aquí también el apartado denominado «¡ATENCIÓN!», donde se alude especialmente al alumno alemán:

«*Cuando y si*: Por lo general, *cuando* es una conjunción temporal. No obstante, también puede tener matiz condicional:

Ej.: *Cuando voy a la iglesia y no te veo, quisiera que la misa durara un credo.*

Ej.: *Si voy a la iglesia y no te veo, quisiera que la misa durara un credo.*

Si existen dudas para elegir la conjunción apropiada, cuando *wenn* sea sustituible por otro conector condicional como *falls*, entonces optaremos por la conjunción *si*».

A continuación, se mostrarán, en primer lugar, la explicación de cada sesión con sus actividades y, al final, la unidad en su conjunto.

### **Sesión 1 (95 minutos aproximadamente).**

Actividad 1: actividad de comprensión escrita y de motivación. Es un texto periodístico que narra cinco historias de cantantes y grupos de música. Dentro del texto encontramos subordinadas temporales y el alumno tendrá que elegir la forma correcta de cada una de ellas. Además, a través de esta lectura podrá adquirir nuevo vocabulario en relación con la música y conversar sobre el tema con el resto de sus compañeros (40 minutos).

Actividad 2: actividad de práctica. Es la primera actividad dirigida al refuerzo gramatical. Consiste en una toma de contacto a través de la cual el alumno debe conocer los significados de los nexos para ver cuál se puede sustituir por cuál (10 minutos).

Actividad 3: actividad de práctica. Es una actividad sencilla de relacionar donde el alumno puede practicar la correspondencia de tiempos y prestar atención al funcionamiento de la alternancia modal, así como al significado de cada conector (5 minutos).

Actividad 4: actividad de práctica. Continuamos reforzando la gramática, pero se incrementa la dificultad. En este caso, el alumno debe cambiar las formas verbales al situar al hablante en el pasado. Por tanto, en esta actividad se practican tanto los conectores, como las formas verbales y la correspondencia de tiempos (15 minutos).

Actividad 5: actividad de práctica. Está especialmente dirigida al estudiante alemán. Su finalidad es que el alumno llegue a comprender en qué proposiciones *cuando* tiene matiz condicional y puede sustituirse por *si* y en cuáles no son equivalentes (5 minutos).

Actividad 6: actividad de práctica. Es la última dirigida al refuerzo gramatical y su propósito es terminar de afianzar lo aprendido. El alumno debe escribir la forma verbal en el tiempo y modo correspondientes prestando atención al tiempo verbal que se emplea en la principal (20 minutos).

### **Sesión 2 (85 minutos aproximadamente).**

Actividad 7: actividad de expresión escrita. A través de ella, el alumno tiene que poner en práctica las proposiciones subordinadas temporales a través de esta destreza. Para llevarla a cabo, es preciso contar con un dispositivo con acceso a internet para el proceso de documentación. Además, se practica, aunque de forma breve, el tema y el tipo textual con el que se trabaja a lo largo de toda la unidad (30 minutos).

Actividad 8: actividad de expresión escrita. Al igual que en la anterior, hay que elaborar un texto narrativo de forma breve en el que el alumno cuente alguna experiencia relacionada con la música y en el que pueda introducir subordinadas temporales (30 minutos).

Actividad 9: actividad de comprensión oral y de motivación. Aparte de ayudar a reforzar el contenido gramatical a través de un audio, pretende motivar al alumno. Se trata de una canción del cantautor Joaquín Sabina en el que abundan conectores temporales y condicionales, por lo que será de gran utilidad para que el alumno distinga los matices que estos nexos pueden adquirir. Además, tendrá que escribir la forma verbal que corresponda en cada hueco (15 minutos).

Actividad 10: actividad de expresión oral. Su objetivo es que el alumno interactúe con su pareja y asimile el funcionamiento de los conectores temporales a la hora de expresarse de forma oral (10 minutos).

### **Actividad 1**

Lee el siguiente texto con atención y escoge la forma correcta de los verbos:

#### **CINCO DE LOS TIMOS MÁS FLAGRANTES DE LA HISTORIA DEL POP**

Vocalistas que no cantan, músicos que no tocan, compositores que copian, mánager que cogen todo el dinero y corren... Repasamos los mayores fraudes

1. Milli Vanilli: un Grammy y millones de ventas por hacer *playback*. En 1987, el productor discográfico alemán Frank Farian descubrió al francés Fab Morvan y al alemán Rob Pilatus, dos mulatos que bailaban con la cantante Sabrina. A ojos de Farian, aquella exótica pareja lo tenía todo para triunfar: dotes para la danza, desparpajo y *sex appeal*. Como no sabían cantar, el productor contrató a un par de vocalistas y un puñado de músicos: ellos grabarían los discos, mientras Fav y Rob (1) movían/hubieran movido las bocas y el esqueleto. ¿Resultado? Vendieron millones de discos y recibieron un premio Grammy. El chasco llegó en 1990, cuando un tal

Charles Shaw (2) confiese/confesó en un periódico que él era quien cantaba en los discos y que Milli Vanilli eran un par de impostores. Desesperados, Rob y Fav le pidieron a Frank Farian que los cubriera pero, temeroso de hacer más el ridículo, el productor optó por reconocer públicamente la verdad. Poco después, al dúo le quitaron su Grammy y lo echaron de su sello discográfico.

2. Selena Gomez: el tropezón que desveló que todo era falso. En octubre de 2013, en un concierto en la ciudad de Fairfax (Virginia) Selena Gomez cantaba el tema *Slow down*, mientras (3) daba/diese botes y animaba al público. Tanto empeño puso en sus bailoteos que no se dio cuenta de que se acercaba a un gran escalón. Así que pisó en falso y se cayó de culo. Pero lo más duro no fue la caída, sino que su voz siguió sonando como si tal cosa, revelando que aquello era un *playback* de padre y muy señor mío. Para colmo, todo quedó grabado e inmortalizado en YouTube, donde se puede comprobar cómo Selena pega un grito al (4) caído/caerse y su grito se escucha por encima de la voz de la pista.

3. Héroes del Silencio: que me devuelvan el dinero. 42 euros, de 2007, costaba la entrada del concierto sevillano de los Héroes del Silencio en el estadio olímpico de La Cartuja. El estadio estaba abarrotado y, al ser un recinto tan grande, los que no estaban muy cerca creyeron que todo iba bien, pero los asistentes de las primeras filas vieron con horror cómo su grupo favorito perpetraba un *playback* de *agárrate y no te menees*: Bunbury no atinaba a mover la boca cuando (5) sonara/sonaba su voz enlatada y por los altavoces sonaban armónicas y otros instrumentos que brillaban por su ausencia en el escenario. Indignados, muchos asistentes escribieron críticas en Internet y reclamaron a la promotora del concierto unas indemnizaciones que nunca llegaron a pagarse.

4. Modern Talking: esa canción que tanto bailaste esconde un timo. *Geronimo's cadillac*, *Brother Louie*, *Chery chery lady*... Los éxitos de este dúo alemán marcaron la banda sonora de los ochenta. Y sus integrantes, Thomas Anders y Dieter Bohlen, se forraron, vendiendo 120 millones de discos. Pero en el año 2001, cuando Anders y Bohlen ya (6) estaban/habían estado más que jubilados, se descubrió que no eran ellos quienes cantaban los pegajosos falsetes de sus canciones. Es más, el rubio del dúo no había entonado ni una palabra, y el moreno solo algunas partes. Los verdaderos intérpretes de sus coreados estribillos eran tres cantantes profesionales, llamados Rolf Köhler, Detlef Wiedeke y Michael Schol, que se mantuvieron en la sombra mientras los figurantes se (7) llevaban/llevasen la fama y la fortuna. Cuando se (8) descubriera/descubrió el pastel, los auténticos vocalistas intentaron en vano emprender una carrera como trío, bajo el nombre de *Systems in Blue*, pero se estrellaron en el intento.

5. Katy Perry: la flautista mentirosa. En un concierto de 2011 celebrado en Manchester, Katy Perry se las quiso dar de flautista y le salió el silbido por la culata, protagonizando uno de los *playback fails* más bochornosos de la historia del pop reciente. Un operario le trajo una flauta

en una bandeja y ella se puso a tocarla mientras le (9) sujetaban/sujetara el micrófono. Pero la cantante se quitó la flauta de la boca bastante antes de que (10) dejara/dejó de sonar y se giró. Tras un fuerte abucheo del público, torció el gesto y gritó: «¡Vale, no sé tocar la flauta!». Para colmo, alguien subió el vídeo a YouTube y Katy hizo el ridículo a nivel planetario.

A continuación, di si las siguientes afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F):

1. Frank Farin confesó en el año 1990 que Rob y Fav no solo bailaban, sino que también cantaban sus canciones.

2. Selena Gomez se cayó en el escenario y todos se dieron cuenta de que estaba haciendo *playback*.

3. Todo el público se dio cuenta de que Bunbury hacía *playback* y de que sonaban instrumentos que en realidad no estaban ahí.

4. Rolf Köhler, Detlef Wiedeke y Michael Schol se hicieron muy famosos cuando revelaron quiénes eran y formaron un grupo.

5. Antes de que Katy Perry tocara la flauta, informó al público de que no sabía tocarla.

Escoge las palabras del texto que se correspondan con los siguientes significados:

1. Sustantivo. Suplantador, persona que se hace pasar por quien no es:

2. Verbo. Hacer un beneficio económico por el perjuicio o disgusto producido a alguien:

3. Sustantivo. En un auditorio, cuando una muchedumbre se queja mediante gritos:

## Actividad 2

Sustituye los nexos de cada oración por otros que puedan ser equivalentes. Es probable que, en algún caso, necesites cambiar la forma verbal.

1. *Cuando* había comenzado su labor, con el permiso concedido por la policía gubernativa, un agente municipal se acercó a él y le propinó un fuerte rodillazo. →

.....

2. Luego, *cuando* hubiera ahorrado lo suficiente, me buscaría un abogado y recuperaría todo lo que me habían robado. → .....

3. *Mientras* voy de aquí para allá más cargado que un burro no le quito ojo de encima. → .....

4. *Antes de que* tú nacieras, don Pedro ya había nacido. → .....

5. *Al* entrar, se toparon con Mario que, para variar, andaba de mal humor. → .....

6. *Una vez que estemos convencidos de que el chico es tuyo, nuestra actuación será más firme.* → .....

### Actividad 3

Relaciona cada número con su letra:

1. Una vez que hayamos insertado el disco de destino,
  2. Y hablábamos interminablemente,
  3. Se debe apagar siempre la luz,
  4. Poco después de llegar los consejeros soviéticos,
  5. En ella se defiende la idea de probar los sitios web,
- a) ... hasta que tenía que irme.
  - b) ... empezó a llegar el armamento.
  - c) ... haremos clic sobre *Aceptar* para completar el proceso.
  - d) ... antes de que se hagan públicos.
  - e) ... al salir de una habitación.

### Actividad 4

Utiliza los verbos que se te proporcionan y pasa las siguientes oraciones a estilo indirecto:

1. Él, dijo: Ya me lo devolverá cuando haya hecho fortuna.
2. Él, aseguró: Cuando vaya a Villavieja no deje de buscarme o, al menos, de tenerme prevenido
3. Yo, comenté: Cuando he acabado una representación, me quito la ropa de escena y vuelvo a ser un ciudadano como cualquier otro.
4. Ellos, afirmaron: El hermano no daba señales de regreso después de que pasaron las lluvias y transcurriera todo un verano sin noticias.
5. Vosotros, dijisteis: Sin embargo, siempre que nos hallemos ante situaciones anómalas es indispensable la intervención urgente del veterinario.
6. Él, aseguró: Una vez que estemos convencidos de que el chico es tuyo, nuestra actuación será más firme.

### Actividad 5

Escribe *si* o *cuando* donde corresponda. Si ambas opciones son válidas, escribe un  $\surd$ :

1. (1) ..... iba a entrar a matar, surgieron gritos desde los tendidos pidiendo el indulto del animal.

2. Es más, (2) ..... observo el horizonte del mar desde su orilla lo veo absolutamente recto y solo (3) ..... voy levantando el punto de vista me parece que se abomba.

3. Aquello era empresa suya y, por las buenas, (4) ..... tuviera algo importante que comunicar, ya lo haría.

4. Vamos, (5) ..... hubiera sabido que te iba a alterar, ni lo saco a relucir...

### **Actividad 6**

Escribe la forma verbal correspondiente: (20')

1. Pues que me llame a casa urgente cuando (1) ..... (él, volver).

2. Antes de que (2) ..... (transcurrir) una hora, José Refugio se encuentra de regreso.

3. Confía, pues, en que las reglas del juego se harán finalmente explícitas después de que (3) ..... (terminar) la partida, no antes.

4. Desde que se nos (4) ..... (ir) mi tío, que en paz descanse, no queda otro.

5. Y yo le contesté que su partido lo usaría hasta que (5) ..... (acabar) con nosotros y después lo tiraría.

6. Mientras se (6) ..... (celebrar) el programa se concentraba en el portal de la SER bastante gente, por lo que decidimos no salir hasta que se (7) ..... (ir).

7. Siempre que (8) ..... (tener) que pinchar a Uti las he pasado canutas.

8. Como no piensa en otra cosa, desde que se (9) ..... (él, levantar) hasta que se (10) ..... (acostar), es una verdadera mente de organización y de dominio.

### **Actividad 7**

Investiga sobre la vida de algún cantante o grupo español y escribe un texto breve, de alrededor de 100 palabras, sobre los acontecimientos de su vida que más te hayan llamado la atención. Debes utilizar al menos cinco proposiciones subordinadas temporales (30 minutos).

### **Actividad 8**

Escribe una redacción de alrededor de 100 palabras en la que narres alguna experiencia de tu vida relacionada con la música como, por ejemplo, cuando fuiste a tu primer concierto. Intenta introducir proposiciones subordinadas temporales (30 minutos).

## Actividad 9

Escucha una vez la siguiente canción de Joaquín Sabina (*Sin pena ni gloria*) sin leer la transcripción y presta atención a las proposiciones subordinadas temporales, así como a las condicionales (conector y modo verbal). A continuación, escúchala dos veces más, rellena la siguiente plantilla y analizad en grupos el funcionamiento de los conectores. ➡

Cuando los dioses paganos me (1) ..... su bendición terminaré la canción que te prometí un verano con una condición que me (2) ..... libre y partisano	me (8) ..... tanto a ti bajo un cielo cañí y en un tren que va a ninguna parte
Cuando el presente (3) ..... con infame pedigrí y al pasado el porvenir lo mira con ojeriza y mis ganas de ti presas en un círculo de tiza	El corazón mientras (9) ..... sueña con amanecer abrazado a una mujer que lo bese y lo rescate y aunque pierda la fe nunca da por perdido el combate
ESTRIBILLO Si me (4) ..... me hago el muerto yo que mato por vivir cuando no (5) ..... qué decir doy gritos en el desierto	ESTRIBILLO Mientras (10) ..... del abismo mientras el miedo se (11) ..... mientras sólo (12) ..... yo mismo de cara a la galería León atado a una noria Valiente a toro pasado fugitivo enamorado feliz sin pena ni gloria
Mientras (6) ..... de mi parte mientras no te (7) ..... ir mientras tratar de olvidarte	Feliz sin pena ni gloria

Figura 10. Plantilla de la canción relativa a la actividad 9

## Actividad 10

Expresión oral. Por parejas, hablad de cómo creéis que ha evolucionado la música a lo largo del tiempo (ya sea pop, rock, rap, etc.) ¿Pensáis que de aquí a unos años habrá cambiado significativamente?

Ej.:

—Recuerdo que, *cuando* tenía 6 años, se escuchaba otro tipo de música, ¿qué piensas tú?

—Desde luego, *antes de que* llegara el reguetón, había mucha más variedad musical.

—Es probable que vuelva a cambiar *cuando* tengamos 10 años más.

## CONCLUSIONES

Antes de nada, me gustaría señalar que la realización de este trabajo ha supuesto la adquisición de toda una serie de conocimientos lingüísticos que ya se encontraban en mi gramática explícita, pero que era incapaz de razonar por qué funcionan así. Tras el proceso de investigación llevado a cabo, ahora soy capaz de entenderlos y de explicar su funcionamiento. Además, me ha hecho experimentar la necesidad de querer continuar con el aprendizaje de ELE y poder poner en práctica todo lo que he elaborado aquí.

Como se ha explicado anteriormente, existen muchas metodologías en la enseñanza de una lengua extranjera, pero dependiendo de cuáles sean las carencias del alumnado y a qué aspectos queramos dar más importancia, unas serán más apropiadas que otras. Asimismo, también tendremos que decidir a cuál de las cuatro destrezas dedicar más tiempo. En el caso del estudiante alemán, hemos podido observar cómo, en la explicación de las proposiciones subordinadas adverbiales temporales y condicionales, es posible elaborar unas unidades didácticas que hagan hincapié no solo en las dificultades que tiene todo alumno de ELE, sino también en las suyas específicas.

Asimismo, hemos comprobado el importante papel que desempeña la competencia comunicativa en las metodologías más modernas de la enseñanza de lenguas, ya que el objetivo principal de aprender un idioma es lograr la comunicación, pero, para adquirirla, también son necesarias otras subcompetencias. Dentro de estas últimas se encuentra la lingüística o gramatical, que es la que ha protagonizado el papel principal en las unidades didácticas que se han presentado en este trabajo, pero, por supuesto, no podíamos ignorar la competencia comunicativa en su conjunto ni las destrezas lingüísticas.

Igualmente, no podemos quedarnos con la mera idea de que el subjuntivo es el modo verbal que sirve para expresar la irrealidad o la probabilidad, frente al indicativo, que representa la realidad. Por tanto, esta explicación resulta insuficiente y, si la hubiésemos empleado en las unidades didácticas, probablemente el estudiante no habría sacado nada en claro, pues es necesario realizar un análisis de los conectores y entender la alternancia de modos entre indicativo y subjuntivo. Sin embargo, al contrario de lo que ocurre con el subjuntivo en las proposiciones subordinadas condicionales de español, el nativo alemán emplea el modo *Konjunktiv II* solo para expresar irrealidad en este tipo de oraciones, mientras que determinados conectores en español siempre rigen que el verbo vaya en subjuntivo.

Por otro lado, hemos podido comprobar que el *Konjunktiv II* no se corresponde íntegramente con nuestro modo subjuntivo y esta podría considerarse una de las razones por las que existen diferencias entre la forma de expresar temporalidad y condición en español y en alemán. Como hemos visto en el análisis contrastivo, en el caso de las proposiciones

subordinadas condicionales sí que son bastante similares, pues, en este punto, ambos modos son coincidentes. No obstante, en el caso de las temporales, a diferencia del español, el nativo alemán no emplea el *Konjunktiv II* para referirse al futuro. Aunque las principales dificultades que puede tener el alumno alemán no difieren mucho de las que puede tener cualquier otro estudiante de ELE, hemos conseguido elaborar dos unidades didácticas en las que se recogen los aspectos más conflictivos, tanto de manera general como en relación con este tipo de estudiante.

En lo que se refiere a estas unidades, aunque aún no ha sido posible ponerlas en práctica, se han proporcionado dos propuestas basadas en el bloque teórico y, más concretamente, en las conclusiones extraídas del análisis contrastivo, de modo que recogieran todas las dificultades. Asimismo, se ha procurado crear unas actividades que fueran motivadoras, utilizando como temas centrales el cine, por un lado, y la música, por otro. A pesar de que la mayoría de actividades son gramaticales, dado el objetivo que se quería conseguir, también se practican las cuatro destrezas lingüísticas.

Como colofón, me parece apropiado concluir que, aunque existen metodologías que ignoran la gramática y se centran exclusivamente en enseñar la lengua a través de las destrezas lingüísticas, esta resulta esencial para lograr la comunicación y sobre todo a día de hoy, ya que vivimos en un mundo donde nuestros conocimientos lingüísticos dicen mucho de nosotros mismos. Citando a Areizaga Orube, «la gramática para la comunicación es como los ingredientes que necesitamos para preparar un plato: sin ingredientes no hay plato, pero con comprar los ingredientes no hemos resuelto la tarea de prepararlo y cocinarlo» (2009: 2).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acquaroni Muñoz, R. (2004). La comprensión lectora. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (pp. 943-964). Madrid: SGEL.

Ahern, A. (2008). *El subjuntivo: contextos y efectos*. Madrid: Arco Libros.

Areizaga Orube, E. (2009). *Gramática para Profesores de Español como Lengua Extranjera (E/LE)*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.

Arrarte, G. (2011). *Las tecnologías de la información en la enseñanza del español*. Madrid: Arco Libros.

Bachman, L. E. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

Bachman, L. E. y Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.

Baralo, M. (2004). Psicolingüística y gramática, aplicadas a la enseñanza de español/LE. *Revista redELE*, 0. Recuperado el 2 de junio de 2017, de <[http://www.mecd.gob.es/dctm/redede/Material-RedEle/Revista/2004\\_00/2004\\_redELE\\_0\\_03Baralo.pdf?documentId=0901e72b80e06c5d](http://www.mecd.gob.es/dctm/redede/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_03Baralo.pdf?documentId=0901e72b80e06c5d)>.

Breen, M. P. y Candlin, C. N. (1980). The Essentials of Communicative Curriculum in Language Teaching. *Applied Linguistics*, 1 (2), pp. 89-112.

Brigitte y Corcoll, R. (1994). *Alemán para hispanohablantes*. Barcelona: Herder.

Bull, W. E. (1960). *Time, Tense and the Verb: A Study in Thoretical and Applied Linguistics, with Particular Attention to Spanish*. Berkeley; Los Ángeles: University of California.

Buyse, K. (2010). ¿Qué corpus en línea utilizar para qué fines en la clase de ELE? En *Del texto a la lengua* (pp. 277-288). ASELE. Recuperado el 29 de junio de 2017, de <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/21/21\\_0277.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0277.pdf)>.

Buyse, K. y González Melón, E. (2012). El corpus de aprendices Aprescrilov y su utilidad para la didáctica de ELE en la Bélgica multilingüe. En *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales* (pp. 247-252). ASELE. Recuperado el 29 de junio de 2017, de <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/23/23\\_0025.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/23/23_0025.pdf)>.

Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47.

Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. En Richards, J. C. y Schmidt, R. W. (Eds.), *Language and Communication* (pp. 2-27). Londres: Longman.

Cassany i Comas, D. (2004), La expresión escrita. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (pp. 917-942). Madrid: SGEL.

Castell, A. (1997). *Gramática de la lengua alemana*. Madrid: Editorial Idiomias.

Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. y Thurrell, S. (1995). A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6, pp. 5-35.

Cenoz Iragui, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (pp. 449-466). Madrid: SGEL.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Anaya; Instituto Cervantes. Recuperado el 20 de mayo de 2017, de <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)>.

Cruz Piñol, M. (2012). *Lingüística de corpus y enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros.

Curran, C. A. (1976). *Counseling-Learning in Second Language*. East Dubuque: Counseling-Learning Publications.

Estaire, S. (2004). La programación de unidades didácticas a través de tareas. *Revista redELE*, 1. Recuperado el 2 de junio de 2017, de <[http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_01/2004\\_redELE\\_1\\_04Estaire.pdf?documentId=0901e72b80e06811](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_04Estaire.pdf?documentId=0901e72b80e06811)>.

Fente Gómez, R., Fernández Álvarez, J. y Feijóo, L. G. (1977). *El subjuntivo*. Madrid: Aravaca.

Fernández, C. R. (2016). *Input destacado y adquisición de la gramática*. Madrid: Arco Libros.

Fernández, S. (2005). Marco común europeo de referencia y enfoque por tareas. En *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación. Propuestas para la enseñanza de E/LE (I)* (pp. 103-122). Madrid. SGEL.

Fernández Álvarez, J. (1988). Apuntes para la enseñanza del subjuntivo a anglohablantes. En *El Español como lengua extranjera: aspectos generales* (pp. 21-32). ASELE. Recuperado el 29

de junio de 2017, de <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/01/01\\_0169.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0169.pdf)>.

García-Medall, J. (1995). Conjunciones temporales y aspecto. *Moenia* 1, pp. 219-249.

Gass, S. M. (1997). *Input, Interaction and the Second Language Learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Gattegno, C. (1963). *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*. Reading: Educational Explorers.

Gelabert, M.<sup>a</sup> J., Bueso, I. y Benítez, P. (2002). *Producción de materiales para la enseñanza del español*. Madrid: Arco Libros.

Gierden Vega, C. (1999). Uso del subjuntivo alemán y español: un estudio contrastivo. En *Lenguaje y textos La Coruña*, 14, pp. 121-133.

Gil-Toresano Berges, M. (2004). La comprensión auditiva. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (pp. 899-915). Madrid: SGEL.

Gómez Torrego, L. (2002). *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM.

Gutiérrez Araus, M. L. (1994). La enseñanza de la gramática. En *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 87-96). ASELE. Recuperado el 6 de junio de 2017, de <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/04/04\\_0087.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0087.pdf)>.

Gutiérrez Araus, M. L. (2012). *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L*. 4a. ed. Madrid: Arco Libros.

Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes; Biblioteca Nueva. Recuperado el 5 de julio de 2017, de <[http://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)>.

Jimeno Viñes, M. (2007). Claves prácticas de los nativos de alemán para la clase de E/LE. *RedELE*, 9. Recuperado el 10 de junio de 2017, de <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2471104>>.

Kocjancic, P. (2009). Internet y los recursos lingüísticos para la lengua española. En *Verba hispánica: anuario del Departamento de la Lengua y Literatura Españolas de la Facultad de la Filosofía y Letras de la Universidad de Ljubljana*, 17, pp. 145-164. Recuperado el 29 de junio de 2017, de <<http://revije.ff.uni-lj.si/VerbaHispanica/article/viewFile/3650/3361>>.

Krashen, S. y Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. New York: Pergamon.

Lozanov, G. (1979). *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. New York: Gordon Beach.

Markee, N. (1997). *Managing Curricular Innovation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Martín Peris, E. (Dir.) (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes. Recuperado el 15 de mayo de 2017, de <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm)>.

Melero Abadía, P. (2004). Del enfoque nocional-funcional a la enseñanza comunicativa. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (pp. 81-106). Madrid: SGEL.

Moreno García, C. (2004). El componente lúdico y la creatividad en la enseñanza de la gramática. *Revista redELE*, 0. Recuperado el 6 de junio de 2017, de <<http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:a9280acc-67ec-44bb-acaf-efc9e855a848/2004-redele-0-23moreno-pdf.pdf>>.

Moreno García, C. (2011). *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros.

Pastor Cesteros, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Pinilla Gómez, R. (2008). La expresión oral. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (pp. 879-898). Madrid: SGEL.

Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

Real Academia Española y ASALE (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.

Regueiro Rodríguez, M.<sup>a</sup> L. (2014). *La programación didáctica ELE. Pautas para el diseño de la programación de un curso de ELE*. Madrid: Arco Libros.

Regueiro Rodríguez, M. L. (2015). La programación de unidades didácticas sistémicas a partir de las necesidades textuales en ELE (pp. 789-800). En Morimoto, Y., Pavón Lucero, M.<sup>a</sup> V. y Santamaría Martínez, R. (Eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp. 789-800). ASELE.

Regueiro Rodríguez, M.<sup>a</sup> L. (2016). *Unidades, estrategias y técnicas didácticas en ELE*. Madrid: Arco Libros.

Richards, J. C. y Rodgers, T. (1986). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rodríguez-Piñero Alcalá, A. I. (1999). Algunas reflexiones en torno al subjuntivo en español y alemán. En *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 579-586). ASELE. Recuperado el 10 de junio de 2017, de <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/10/10\\_0575.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0575.pdf)>.

Ruipérez, G. (2009). *Gramática alemana*. Madrid: Cátedra.

Sastre, M.<sup>a</sup> Á. (1997). *El subjuntivo en español*. Salamanca: Colegio de España.

Veiga, A. y Mosteiro Louzao, M. (2006). *El modo verbal en cláusulas condicionales, causales, consecutivas, concesivas, finales y adverbiales de lugar, tiempo y modo*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Wilkins, D. A. (1972). *Linguistic and Language Teaching*. London: Arnold.

### **Corpus en español consultados**

AGLE: Archivo Gramatical de la Lengua Española. Por Salvador Fernández Ramírez. Instituto Cervantes. Recuperado el 10 de julio de 2017, de <<http://cvc.cervantes.es/lengua/agle/default.htm>>.

CREA: *Corpus de Referencia del Español Actual*. Real Academia Española. Recuperado el 10 de julio de 2017, de <<http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/crea>>.

CORPES XXI: *Corpus del Español del Siglo XXI*. Real Academia Española. Recuperado de <<http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/corpes-xxi>>.

*Corpus del Español*. Por Mark Davies. Recuperado el 10 de julio de 2017, de <<http://www.corpusdelespanol.org/>>.

### **Corpus en alemán consultados**

*Corpus DaF*. Por Evaristo Martínez Belchí. Recuperado el 10 de julio de 2017, de <<http://corpusdaf.com/about.html>>.

*Wortschatz*. Universidad de Leipzig. Recuperado el 10 de julio de 2017, de <[http://corpora.uni-leipzig.de/de?corpusId=deu\\_newsrawl\\_2011](http://corpora.uni-leipzig.de/de?corpusId=deu_newsrawl_2011)>.

DWDS. *Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart*. Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften. Recuperado el 10 de julio de 2017, de <<https://www.dwds.de/r>>.