



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

GRADO EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

TRABAJO FIN DE GRADO

**Aproximación a la enseñanza de la gramática del español
como lengua extranjera (ELE) (niveles B1-B2): El subjuntivo
en construcciones finales y causales**

Presentado por Andrea Martínez Lafuente

Tutelado por R. Consuelo Gonzalo García

Soria, 2022

ÍNDICE

ABSTRACT/RESUMEN	3
1. Introducción	4
1.1. Justificación	4
1.2. Objetivos	4
1.3. Competencias	5
2. Metodología y plan de trabajo	5
3. Enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera (ELE)	6
3.1. Descripción de los niveles B1 y B2 de dominio de la lengua	6
3.1.1. Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)	6
3.1.2. Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)	7
3.2. Adquisición de la competencia gramatical dentro de la competencia comunicativa	7
3.3. Desarrollo de las destrezas lingüísticas	9
3.3.1. Comprensión auditiva	9
3.3.2. Comprensión lectora	10
3.3.3. Expresión oral	10
3.3.4. Expresión escrita	10
4. Enseñanza del modo subjuntivo en construcciones subordinadas	11
4.1. Uso del subjuntivo en construcciones finales y causales	11
4.2. Tratamiento de las construcciones finales y causales en manuales de ELE (niveles B1-B2)	16
4.2.1. Método Español ELElab	16
4.2.2. Método Everest de español para extranjeros	19
4.3. Tratamiento de las construcciones finales y causales en gramáticas de ELE (niveles B1-B2)	20
4.3.1. <i>Gramática de uso del español</i>	20
4.3.2. <i>Gramática del español lengua extranjera</i>	21
4.3.3. <i>Gramática Medio B1 y Avanzado B2</i>	22
5. Elaboración de materiales didácticos para la enseñanza del subjuntivo en construcciones finales y causales	23
5.1. Infografías	23
5.2. Unidad didáctica	24
6. Conclusiones	31
7. Bibliografía	32
8. Índice de tablas y figuras	34

RESUMEN

En el presente Trabajo Fin de Grado, se investiga sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del subjuntivo en construcciones finales y causales a estudiantes extranjeros de nivel intermedio B1-B2 que hayan elegido el español como segunda lengua. Para ello, se han tenido en cuenta las directrices del *MCER* y del *PCIC*. En primer lugar, se aborda el estudio de las reglas de uso del subjuntivo en construcciones finales y causales a partir de fuentes de autoridad. Seguidamente, con el fin de hallar la manera más adecuada de transmitir estas reglas a los alumnos extranjeros, se realiza un análisis contrastivo de las explicaciones teórico-prácticas que, sobre este tipo de construcciones, aportan dos manuales y tres gramáticas de ELE. Este estudio se completa con la elaboración de dos infografías que sintetizan las reglas analizadas y de una unidad didáctica dedicada a las construcciones finales y causales. Todo ello pretende servir al estudiante como apoyo en su aprendizaje.

Palabras clave: ELE, gramática, subjuntivo, construcciones finales, construcciones causales.

ABSTRACT

This Final Degree Project investigates the teaching-learning process of the subjunctive in purpose and causal constructions to foreign students with an intermediate level B1-B2 who have chosen Spanish as their second language. To this effect, the guidelines of the CEFR and the PCIC have been followed. Firstly, the subjunctive's rules in purpose and causal constructions are studied on the from official sources. Then, in order to find the most appropriate way of transmitting these rules to foreign learners, a contrastive analysis of the theoretical and practical explanations of this constructions is made basing the contents on two textbooks and three grammars of Spanish as a foreign language. This study is completed with the elaboration of two infographics that synthesise the rules and a didactic unit dedicated to purpose and causal constructions. This research is intended to serve as support material for the student's learning Spanish.

Keywords: Spanish as a foreign language, grammar, subjunctive, purpose constructions, causal constructions.

1. Introducción

Debido a su importancia y al creciente número de hablantes, el español se ha posicionado como la tercera lengua más hablada en el mundo. Por esta razón, la docencia de Español como Lengua Extranjera (ELE) se ha convertido en una de las salidas profesionales que muchos alumnos barajan al finalizar sus estudios de Grado en Traducción e Interpretación. Sin embargo, la lengua española plantea varios obstáculos a la hora de aprenderla y es tarea del profesor identificar cuáles son esos obstáculos y hallar la manera de facilitar su aprendizaje a los alumnos. Dado que el modo subjuntivo es el principal problema al que se enfrentan los estudiantes extranjeros en su proceso de aprendizaje de español, se ha decidido abordar su estudio en este Trabajo Fin de Grado con la intención de describir y simplificar las reglas gramaticales que determinan su uso en las construcciones finales y causales, tan frecuentes en nuestra lengua. Para ello, se he establecido un marco teórico en el que se analizan las explicaciones teórico-prácticas que, sobre este tipo de construcciones, aportan dos manuales y tres gramáticas de ELE de nivel intermedio B1 y B2. Con el fin de completar este análisis contrastivo, se han diseñado dos infografías y una unidad didáctica que pretenden servir a los estudiantes de este nivel como recursos para aprender el uso del subjuntivo en este tipo de construcciones subordinadas.

1.1 Justificación

Tal como se menciona más adelante en este trabajo, el español se encuentra en auge y es una lengua muy demandada como objeto de estudio y trabajo. En la actualidad, la profesión de docente de ELE está muy cotizada tanto en España como en el extranjero, por lo que no descarto la posibilidad de dedicarme a la enseñanza en esta área de conocimiento. Esta es, precisamente, la razón principal que me ha empujado a elegir el aprendizaje del subjuntivo en construcciones finales y causales como fundamento teórico de mi Trabajo Fin de Grado. Mi interés por descubrir los recursos didácticos que existen para la enseñanza-aprendizaje de ELE y mi deseo de poder planificar en el futuro clases interactivas y dinámicas me han llevado a tomar la decisión de elaborar mis propios materiales docentes: dos infografías y una unidad didáctica, con el deseo de que puedan contribuir al desarrollo de la competencia gramatical de los estudiantes de español de nivel intermedio B1 y B2.

1.2. Objetivos

El principal objetivo de este Trabajo Fin de Grado es elaborar dos infografías y una unidad didáctica que puedan resultar útiles a los estudiantes de ELE de nivel intermedio B1 y B2 como recursos para aprender el funcionamiento del subjuntivo en las construcciones finales y causales. Para ello, se han de cumplir los siguientes objetivos secundarios:

- Describir los niveles B1 y B2 de dominio de la lengua a partir de los documentos institucionales y académicos de referencia: *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)* y *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*.
- Analizar el concepto de competencia gramatical en el marco de la adquisición de la competencia comunicativa de la lengua.
- Resaltar la necesidad de elaborar materiales didácticos que sirvan para la práctica de las cuatro destrezas lingüísticas en el contexto de la enseñanza de ELE.
- Conocer la gramática explícita de la lengua española a partir de fuentes de autoridad e interiorizar las reglas propias del subjuntivo en construcciones subordinadas finales y causales.
- Analizar y valorar cuál es el tratamiento que se les da a las construcciones finales y causales en los manuales y en las gramáticas de ELE.

- Desarrollar la capacidad de diseñar materiales didácticos enfocados a la enseñanza y el aprendizaje del uso del subjuntivo en construcciones finales y causales.

1.3. Competencias

A continuación, se enumeran las competencias específicas que se desarrollan a lo largo de este Trabajo Fin de Grado:

- E1. Conocer, profundizar y dominar la lengua A de forma oral y escrita en los distintos contextos y registros generales y especializados.
- E2. Analizar, determinar, comprender y revisar textos y discursos generales y especializados en lengua A.
- E3. Producir textos y asignarles valores en lengua A en parámetros de variación lingüística y textual.
- E5. Desarrollar razonamientos críticos y analógicos en lengua A.
- E6. Conocer la lengua A en sus aspectos fónico, sintáctico, semántico y estilístico.
- E9. Reconocer la diversidad y multiculturalidad de la lengua A.
- E19. Desarrollar un método de trabajo organizado y optimizado gracias al empleo de herramientas informáticas.
- E23. Reconocer el valor de los procesos mentales en la labor lingüística y traductológica.
- E47. Mostrar habilidades de gestión y de evaluación de la calidad de la información recabada y que servirá de sustento empírico de un proyecto de investigación.
- E49. Desarrollar la capacidad de aplicar los conocimientos y competencias adquiridos durante el grado sobre algún aspecto de la mediación lingüística a la práctica y a la investigación.
- E50. Conocer y consolidar las habilidades y métodos generales y específicos de investigación y aplicarlos a proyectos concretos del área de la Traducción e Interpretación y de las Humanidades en general.
- E51. Conocer los fundamentos interdisciplinares que servirán de marco teórico para el trabajo de fin de grado.

2. Metodología y plan de trabajo

Desde un punto de vista científico, este trabajo sigue una metodología deductiva. Comienza con el estudio teórico de los aspectos más relevantes del proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE: la descripción de los niveles B1-B2 de dominio de la lengua, según el *MCER* y el *PCIC*, el análisis del concepto de competencia gramatical en el marco de la competencia comunicativa de la lengua y la necesidad de elaborar materiales didácticos que sirvan para desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas. Continúa con el estudio de las reglas gramaticales de uso del subjuntivo en construcciones subordinadas finales y causales, seguido de un análisis contrastivo de las explicaciones que, sobre estos temas, ofrecen dos manuales y tres gramáticas de ELE. De este modo, se pretende valorar cómo se estructuran los contenidos en los materiales didácticos y cuáles ofrecen una explicación más clara y asequible para el alumno. Este estudio teórico se completa con la elaboración de dos infografías y de una unidad didáctica que suponen un primer acercamiento al diseño curricular de un programa académico de ELE para alumnos de nivel intermedio B1-B2.

Para llevar a cabo esta investigación, se ha consultado una amplia bibliografía sobre el tema, tanto en formato impreso como digital: libros, capítulos de libros, artículos de revista, sitios web, etc.

3. Enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera (ELE)

Según las cifras del último anuario del Instituto Cervantes (2021: 5), casi 493 millones de personas tienen el español como lengua materna y más de 24 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera. Esto significa que el español es la segunda lengua materna del mundo por número de hablantes, tras el chino mandarín, y la tercera lengua en un cómputo global de hablantes, después del inglés y del chino mandarín.

3.1. Descripción de los niveles B1 y B2 de dominio de la lengua

En la actualidad, la enseñanza de español como lengua extranjera es una opción de trabajo con bastante demanda en todo el mundo. En este ámbito profesional, el docente ha de conocer los dos documentos institucionales y académicos de referencia para la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas: el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)* y el *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*.

3.1.1. Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* forma parte del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa y ha supuesto la «unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo» (Consejo de Europa, 2002: IX). Este estándar proporciona una base común para elaborar programas de lenguas, orientaciones curriculares, manuales, exámenes, criterios de evaluación, etc. También define los niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los estudiantes en cada fase de aprendizaje y a lo largo de su vida.

En función de los potenciales usuarios de una segunda lengua o lengua extranjera, el *MCER* establece una escala de tres niveles comunes de referencia: A (básico), B (independiente) y C (competente). El nivel independiente (o intermedio) se divide, a su vez, en B1 (Umbral) y B2 (Avanzado). Estos dos subniveles constituyen el objeto de estudio del presente trabajo de fin de grado y, en cada uno de ellos, el estudiante necesita cumplir determinadas habilidades para avanzar en su proceso de aprendizaje (Consejo de Europa: 2002: 25-26):

- En el nivel B1 (Umbral), se considera que el alumno tiene la capacidad de mantener una interacción y de hacerse entender en una variedad de situaciones. Por ejemplo, puede «describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes». También tiene la capacidad de «producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal». Además, es capaz de «comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, estudio o de ocio».
- En el nivel B2 (Avanzado), se resalta la capacidad del alumno para argumentar eficazmente y, en este sentido, se especifican las diferentes habilidades que necesita desarrollar para ser más independiente a la hora de producir textos o de mantener una conversación fluida. En este nivel de dominio de la lengua, el alumno puede relacionarse con hablantes nativos con mayor naturalidad y espontaneidad. También es capaz de «producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones». Además, puede «entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización».

3.1.2. Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)

Con el fin de promover y enseñar el español y su cultura en todo el mundo, el Gobierno de España creó en 1991 el Instituto Cervantes, dependiente del Ministerio de Asuntos Exteriores. En la actualidad, esta institución pública está presente en 88 ciudades de 45 países. Para todos sus centros, el *Plan curricular del Instituto Cervantes* es el documento oficial de referencia. Está publicado en tres volúmenes y también se puede consultar en línea a través del sitio web del Instituto Cervantes: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/.

La principal función del *PCIC* es fijar y desarrollar los distintos niveles de dominio que cabe establecer en un programa de enseñanza de ELE y, en este cometido, se atiende a la escala de niveles propuesta por el Consejo de Europa: a) Fase de aproximación: niveles A1 y A2; b) fase de profundización: niveles B1 y B2; c) fase de perfeccionamiento: niveles C1 y C2. Desde la perspectiva del alumno, este documento establece los objetivos generales de cada nivel en función de tres grandes dimensiones (Instituto Cervantes, 2006: 14):

- Alumno como «agente social»: «Ha de conocer los elementos que constituyen el sistema de la lengua y ser capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social».
- Alumno como «hablante intercultural»: «Ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes».
- Alumno como «aprendiente autónomo»: «Ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento del español más allá del propio currículo, en un proceso que pueda prolongarse a lo largo de toda la vida».

En el segundo volumen del *PCIC*, se aborda la descripción de los niveles B1 y B2 de dominio de la lengua. Como señala Martín Peris (2008), hay que tener en cuenta que este documento de referencia «se limita al material que es objeto de enseñanza y aprendizaje, sin entrar en los otros dos componentes de un currículo: la metodología y la evaluación». El *PCIC* es, sin duda, un buen instrumento para la elaboración de materiales didácticos, ya que estructura los contenidos en relación con las cuatro competencias básicas que deben estar en la base de cualquier tipo de aprendizaje de una lengua extranjera: competencia gramatical, competencia textual, competencia léxica y competencia cultural (Blanco *et al.*, 2018: 120).

3.2. Adquisición de la competencia gramatical dentro de la competencia comunicativa

Quizá la habilidad básica más importante que debería ser enseñada a todas las personas es la capacidad de ver, escuchar y comprender realmente a otros (Dusen, 1977).

Como individuos, todos poseemos una serie de competencias generales que adquirimos de manera innata a medida que crecemos y nos desenvolvemos en el mundo. Además, también disponemos de competencias lingüísticas ligadas a nuestra lengua materna que nos son útiles, puesto que son extrapolables a la hora de aprender otro idioma. Sin embargo, a pesar de contar con unas competencias inherentes a nosotros, debemos desarrollar aquellas que son propias del lenguaje y que nos facilitan y capacitan para el aprendizaje de una segunda lengua. Aunque lo ideal sería alcanzar un conocimiento nocional en esa segunda lengua similar al que tenemos en nuestra lengua materna, debemos tener en cuenta, bien como profesor, bien como estudiante, que el proceso de aprendizaje es lento y que pasar de un nivel de referencia a otro requiere esfuerzo y dedicación.

En primer lugar, debemos responder a la pregunta: ¿Qué son las competencias? Según nos explica Pérez Cabello, en su libro *Enseñar y aprender a comunicarse en una segunda lengua* (2011: 14), las competencias son «la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones». Asimismo, matiza que «las competencias comunicativas son las que posibilitan a un individuo [a] actuar utilizando específicamente medios lingüísticos». Teniendo en cuenta que nuestro trabajo de fin de grado versa sobre la enseñanza del subjuntivo en ELE, resulta obvio pensar que debemos centrarnos, fundamentalmente, en el desarrollo de la competencia gramatical, entendida como «el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos» (Consejo de Europa, 2002: 110). Según se refleja en la figura 1, la competencia gramatical queda integrada en una competencia más amplia: la lingüística, que, a su vez, es un componente fundamental de la competencia comunicativa.

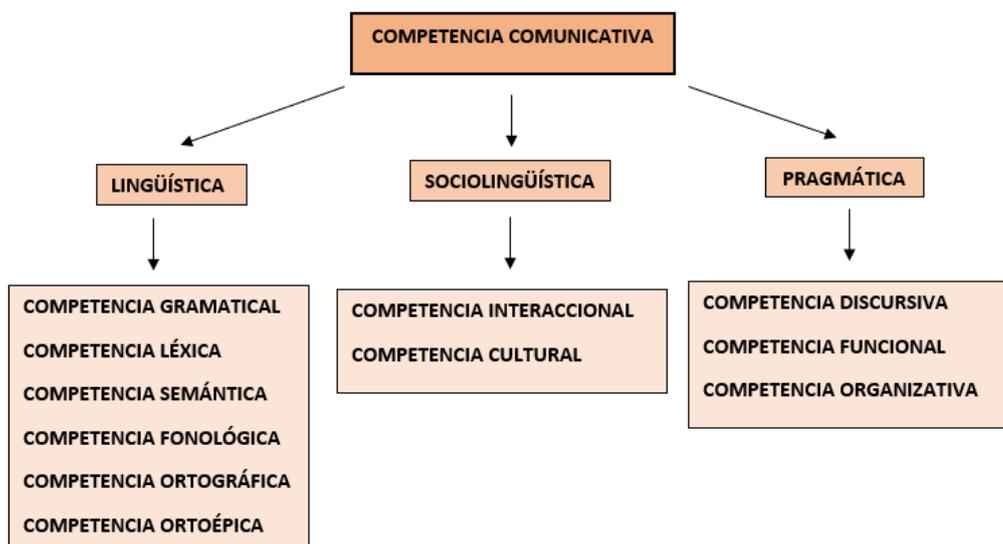


Figura 1. Clasificación de las competencias. Fuente: Elaboración propia

En su *Diccionario de términos clave de ELE*, Martín Peris (2008) ofrece la siguiente definición de «competencia gramatical»:

[...] es la capacidad de una persona para producir enunciados gramaticales en una lengua, es decir, enunciados que respeten las reglas de la gramática de dicha lengua en todos sus niveles (vocabulario, formación de palabras y oraciones, pronunciación y semántica). Se define como el conocimiento implícito que un hablante posee sobre su propia lengua, el cual le permite no solo codificar mensajes que respeten las reglas de la gramática, sino también comprenderlos y emitir juicios sobre su gramaticalidad.

De acuerdo con Santiago Guervós y Fernández González (2017: 309), algunos lingüistas «afirman que la competencia gramatical se adquiere mediante la interacción comunicativa». Hasta los años 70, aproximadamente, la gramática gozaba de un lugar privilegiado dentro del proceso docente y se le daba prioridad frente al desarrollo de otras destrezas y competencias. Sin embargo, con el paso de los años, muchos expertos llegaron a la conclusión de que resultaba mucho más productivo enseñar la gramática vinculándola con la comunicación y en conjunción con otras destrezas. Por lo tanto, la visión más aceptada hoy en día de la enseñanza de la gramática podría ser la que ofrecen Ruiz Campillo y Real Espinosa (2019: 183):

El aprendizaje de la gramática no es un fin en sí mismo, no es necesario “aprender gramática” por el mero hecho de aprenderla o recitarla; el objetivo real es alcanzar la competencia comunicativa, y para ello es esencial el manejo de los significados gramaticales, entendiendo ese manejo como una habilidad, no como un contenido.

3.3. Desarrollo de las destrezas lingüísticas

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática de ELE, es importante promover el desarrollo simultáneo de las cuatro destrezas lingüísticas: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión auditiva y expresión escrita (véase la figura 2). Tradicionalmente, la didáctica las ha clasificado atendiendo al modo de transmisión (orales y escritas) y al papel que desempeñan en la comunicación (receptivas y productivas). A la hora de diseñar un curso de ELE, habrá que tener en cuenta la siguiente precisión de Pastor Cesteros (2004: 189):

Entendemos por destrezas lingüísticas, en el ámbito del aprendizaje de idiomas, los distintos modos en que usamos la lengua, al hablar, escuchar, leer y escribir, que son las cuatro habilidades básicas; cada una de ellas podrá ser dividida en otras subdestrezas, como «entender las relaciones entre los fragmentos de un texto», «disponer de modo adecuado las ideas que deseamos expresar de manera oral o escrita», etc. En ocasiones se ha distinguido entre destrezas receptivas (la comprensión auditiva y lectora) y productivas (la expresión oral y escrita), que, en sí misma, es una distinción válida; el problema estriba en considerar que las primeras son pasivas, mientras que las segundas son activas, cuando, en realidad, en ambas se requiere una participación igualmente dinámica por parte del aprendiz, lo que sucede es que tal actividad se enfoca en un caso hacia la expresión y en el otro hacia la comprensión.

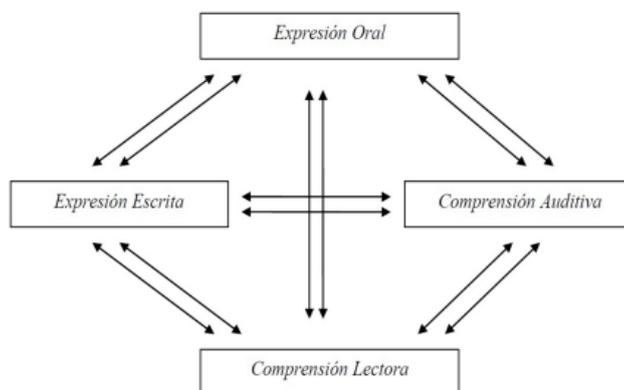


Figura 2. Las cuatro destrezas. Fuente: Pinilla Gómez (2008: 882)

3.3.1. Comprensión auditiva

Esta destreza está integrada por varios elementos que facilitan la comprensión del mensaje como, por ejemplo, el tono, el ritmo, la entonación, las pausas, los gestos, los movimientos, la postura, etc. Como indica Pastor Cesteros (2004: 194), junto con la expresión oral, la comprensión auditiva es una de las destrezas más difíciles de desarrollar en alumnos de lenguas extranjeras, no solo «por el carácter “instantáneo” de lo escuchado, que impide que volvamos a oír lo que se acaba de decir (salvo que se solicite una aclaración)», sino también «por la falta de control sobre el *input* oral (que puede crear una especie de ansiedad, impedir la concentración, etc.)». Además, la rapidez con la que habla el emisor y la presión que supone el hecho de saber que lo escuchado será calificado académicamente hacen que el alumno a menudo desarrolle un cierto rechazo hacia esta parte fundamental de la enseñanza. El principal objetivo de la enseñanza de la comprensión auditiva u oral, según Pastor Cesteros (2004: 195), es ayudar al alumno a que desarrolle su

capacidad de entender los mensajes transmitidos oralmente. Para ello, se debe activar el uso de unas determinadas estrategias (sociales, metacognitivas, lingüísticas y de contenido). Entre las actividades que pueden mejorar la comprensión auditiva, señala la importancia de la elección de audios fieles a la realidad y que resulten interesantes para los alumnos, así como el acompañamiento de un soporte visual que aporte datos adicionales al mensaje oral. Por su parte, Giovaninni *et al.* (1996; citado en Pastor Cesteros, 2004: 193) ofrecen un modelo de secuencia general para cualquier actividad de comprensión oral, mediante actividades de pre-audición, audición y post-audición.

3.3.2. Comprensión lectora

Esta destreza, junto con la comprensión auditiva, ha cobrado especial importancia en los últimos años, ya que no solo se desarrolla en el aula en un contexto educativo, sino que, inconscientemente, la activamos en nuestro día a día al consultar los mensajes en el móvil, leer un libro, enviar un correo electrónico, etc. Para Pastor Cesteros (2004: 200-201), comprender un texto no solo significa «ser capaz de dar con la respuesta correcta a una serie de preguntas planteadas», sino «conseguir una interpretación razonable de lo leído». Por eso, precisamente, es muy importante que el alumno llegue a desarrollar ciertas microdestrezas como resumir el texto, inferir el significado de palabras nuevas, seleccionar la información por su importancia en el texto, deducir el significado de fragmentos aún no leídos, anticipar lo que el emisor comunica, etc. Entre las actividades cuyo objetivo es mejorar la comprensión lectora, se pueden proponer las siguientes: emparejar textos con imágenes, ordenar fragmentos de un texto, comparar y comentar textos, resumir el contenido, etc. (Caballero de Rodas, 2001; citado en Pastor Cesteros, 2004: 204).

3.3.3. Expresión oral

Esta es, posiblemente, la destreza más intimidatoria y la peor orientada en el aula, ya que, por lo general, su evaluación consiste en la presentación de una exposición que el alumno debe llevar aprendida de casa, en la que no hay cabida a la improvisación o a la interacción. Dado que su práctica fuera del aula es bastante complicada, resulta fundamental potenciar esta destreza en el ámbito académico. El desarrollo de esta destreza presenta varias dificultades, según Pastor Cesteros (2004: 197): el desconocimiento u olvido de los términos adecuados para una determinada situación, la imposibilidad de responder al interlocutor por no haber comprendido el mensaje, el desconocimiento del registro apropiado (formal o informal, por ejemplo), etc. Por eso, esta autora propone una serie de actividades motivadoras de expresión oral, sobre temas cercanos a la realidad de los aprendices, como juegos de encadenamiento lingüístico, concursos de preguntas, juegos de rol, simulaciones, debates, entrevistas, etc.

3.3.4. Expresión escrita

La finalidad de esta destreza es que el alumno sea capaz de comunicarse por escrito, consiguiendo salvar dificultades como la formalidad que exigen ciertos tipos de texto, las distintas tipologías y estructuras y el tiempo que requiere la escritura de cada uno de ellos. Es conveniente que el alumno conozca las partes del discurso y que, a la hora de escribir, desarrolle ciertas microdestrezas relacionadas con el perfeccionamiento de la ortografía, la redacción, la revisión y el control de los textos. Para el desarrollo de esta destreza, Pastor Cesteros (2004: 207-208) propone el mismo esquema de actividades que para la comprensión oral: 1) pre-actividades, como una lectura enfocada al tema sobre el que quiera escribir, 2) la redacción del escrito propiamente dicha y 3) la autoevaluación o puesta en común, con el fin de calibrar los errores cometidos y lo aprendido. Se pueden idear actividades motivadoras con textos variados y con finalidades

diversas: por ejemplo, copiar letras, escribir vocabulario nuevo, reorganizar párrafos, escribir esquemas, comentar un artículo, etc. Para el profesor, será importante rentabilizar de manera didáctica sus propias correcciones de textos.

4. Enseñanza del modo subjuntivo en construcciones subordinadas

La mayoría de los autores, cuyo objeto de estudio es la enseñanza de la lengua española, aseguran que el modo subjuntivo es el principal obstáculo al que se enfrentan los estudiantes extranjeros en su proceso de aprendizaje del español. Gutiérrez Araus indica que «incluso en niveles de perfeccionamiento, aparecen todavía errores gramaticales fosilizados que tienen al subjuntivo como protagonista» (2012: 87).

4.1. Uso del subjuntivo en construcciones finales y causales

Suele afirmarse que el subjuntivo se utiliza para «expresar la irrealidad, el deseo, la conjetura, la probabilidad, y todo lo que se piensa con existencia subjetiva» (Marcos Marín y España Ramírez, 2001: 94). Sin embargo, «tanto el valor que adquiere como las reglas concretas de uso dependen del tipo de estructura en que aparece» (Borrego Nieto, 2019: 57).

Como afirma Sastre Ruano, «la alternancia indicativo / subjuntivo constituye [...] uno de los aspectos más importantes y más complejos de la estructura de la oración en español» (1997: 13). Para que el alumno de ELE sea capaz de identificar las construcciones en las que se usa el subjuntivo, necesitará conocer previamente las correspondencias entre los tiempos de indicativo y de subjuntivo (Areizaga Orube, 2009: 55). De acuerdo con la siguiente tabla, «los valores de cada tiempo de indicativo se reúnen en el tiempo de subjuntivo correspondiente» (Borrego Nieto, Gómez Asencio y Prieto de los Mozos, 2000: 57).

INDICATIVO		SUBJUNTIVO	
presente futuro simple	<i>baila</i> <i>bailará</i>	equivalen al presente	<i>baille</i>
pretérito perfecto futuro perfecto	<i>ha bailado</i> <i>habrá bailado</i>	equivalen al pretérito perfecto	<i>haya bailado</i>
pretérito imperfecto pretérito indefinido condicional simple	<i>bailaba</i> <i>bailó</i> <i>bailaría</i>	equivalen al pretérito imperfecto	<i>bailara o bailase</i>
pretérito pluscuamperfecto condicional compuesto	<i>había bailado</i> <i>habría bailado</i>	equivalen al pretérito pluscuamperfecto	<i>hubiera o hubiese bailado</i>

Tabla 1. Correspondencia entre los tiempos de indicativo y de subjuntivo (adaptada de Borrego Nieto, Gómez Asencio y Prieto de los Mozos, 2000)

Antes de profundizar en el proceso de enseñanza del subjuntivo en construcciones finales y causales —objeto de estudio de este trabajo de fin de grado—, conviene aclarar algunas cuestiones terminológicas importantes. Aunque, tradicionalmente, se viene hablando de «oraciones» subordinadas finales y causales, en nuestra opinión, se debería emplear el término «proposición» (o bien «suboración») para referirse a la ‘oración que se une mediante coordinación o subordinación a otra u otras proposiciones para formar una oración compuesta’ (RAE, 2014). Como apuntan Marcos Marín y España Ramírez, «algunas proposiciones se transponen a la función de complemento circunstancial. Cuando estas proposiciones tienen valor adverbial y, por tanto, las podemos conmutar por un adverbio, las denominamos subordinadas adverbiales» (2001: 233). Existen seis tipos de subordinadas adverbiales que algunos gramáticos

suelen dividir en dos grupos: *propias*, «las que admiten sustitutos adverbiales», e *impropias*, «las que carecen de ellos» (RAE y ASALE, 2009: 78). En este sentido, Ahern explica que la función de las adverbiales propias —o *circunstanciales*, según su propia denominación— «es muy parecida a la de un adverbio que expresa circunstancias temporales, de lugar o de modo». En cambio, las adverbiales impropias —o *de implicación lógica*— «expresan relaciones lógicas entre la situación descrita en la subordinada y la que se describe en la oración principal». Estas últimas incluyen las finales y causales, entre otras (2008: 53).

SUBORDINADAS ADVERBIALES	
propias	temporales, locativas (de lugar), modales (de modo)
impropias	causales, consecutivas, finales, concesivas, condicionales, comparativas

Tabla 2. Tipos de subordinadas adverbiales: propias e impropias. Fuente: Elaboración propia.

En este trabajo, se ha optado por utilizar la denominación «construcciones finales y causales», que es la que se emplea tanto en la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE y ASALE, 2009) como en la *Gramática de referencia para la enseñanza de español* de Borrego Nieto (2019: 14). En esta última obra, se dice que «combinar oraciones no es sino combinar construcciones tejidas en torno a un verbo, es decir, construcciones verbales».

a) Construcciones finales

Como sostiene Gutiérrez Araus, «las subordinadas finales expresan la finalidad o el propósito que se persigue con la acción principal» (2004: 298). De acuerdo con Marcos Marín y España Ramírez, las proposiciones subordinadas finales no se pueden considerar adverbiales porque no se sustituyen por ningún adverbio, pero sí «desempeñan la función de un complemento circunstancial de finalidad respecto del verbo principal» (2001: 249-250). Al margen de esta consideración, el alumno extranjero necesitará conocer e interiorizar la regla gramatical de uso del subjuntivo que subyace en este tipo de construcciones finales. De acuerdo con Hernández Mercedes (2006: 98-99), podemos establecer lo siguiente:

- El modo verbal de las construcciones finales será **subjuntivo** cuando el verbo de la oración principal (V1) y el de la subordinada (V2) tengan distintos sujetos.
- El modo verbal de las construcciones finales será **infinitivo** cuando el verbo de la oración principal (V1) y el de la subordinada (V2) tengan un mismo sujeto.

SUBJUNTIVO	INFINITIVO
<i>Te he prestado (yo) mi libro <u>para que</u> lo leas (tú) enseguida.</i>	<i>Estoy aquí (yo) <u>para</u> hablar (yo) contigo.</i>

Tabla 3. Regla gramatical de uso del subjuntivo en construcciones finales (adaptada de Hernández Mercedes, 2006)

Respecto a los tiempos verbales de subjuntivo que pueden aparecer en la construcción final, Sastre Ruano (1997: 182) apunta que, como el contenido de la cláusula subordinada con matiz de finalidad está orientado hacia el futuro, las formas verbales susceptibles de aparecer en ella son el presente y el pretérito imperfecto. En consecuencia, es posible establecer la siguiente correspondencia entre los tiempos de indicativo y los de subjuntivo en los siguientes ejemplos (según el esquema de la tabla 1):

Presente de indicativo (V1) → Presente de subjuntivo (V2)

☞ *Habla de ti mismo para que te conozcan.*

Pretérito indefinido de indicativo (V1) → Pretérito imperfecto de subjuntivo (V2)

☞ *No salió de casa para que sus padres estuvieran contentos.*

Futuro de indicativo (V1) → Presente de subjuntivo (V2)

☞ *Adrián irá a la fiesta para que le vean con Ana.*

Como vemos, en los ejemplos anteriores, se ha utilizado la locución conjuntiva de uso más universal en las construcciones finales en español: *para que* + subjuntivo. En este punto, conviene aclarar que, en las oraciones interrogativas (directas o indirectas) con *para qué* (tónico), se usa siempre el modo indicativo: *¿Para qué has comprado tantos pasteles?* Este es un aspecto importante que los estudiantes de ELE deben conocer para llegar a distinguir con precisión los dos tipos de estructura oracional. A continuación, siguiendo a Hernández Mercedes (2006: 99) y a Sastre Ruano (1997: 183-189), se presenta una relación de los nexos más empleados en español para introducir las construcciones finales, conforme a la regla gramatical previamente explicada:

NEXO/LOCUCIÓN	USOS	EJEMPLOS
<i>para (que)</i>	<ul style="list-style-type: none"> Generalmente, la construcción introducida por <i>para que</i> + subjuntivo (cuando V1 y V2 tienen distintos sujetos), suele ir pospuesta a la oración principal, aunque a veces puede ir antepuesta. Esto último sucede cuando se quiere enfatizar lo expresado en la subordinada final. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ <i>He querido llamarte para que no te sientas solo.</i> ☞ <i>Para que no te sientas solo he querido llamarte.</i> ☞ <i>He venido para verte.</i>
<i>a (que)</i>	<ul style="list-style-type: none"> Se utiliza cuando el V1 es de movimiento: <i>ir, venir, entrar, salir, subir, bajar</i>, etc. En la lengua coloquial, puede eliminarse la preposición <i>a</i> cuando el V1 está en imperativo. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ <i>Ha ido a la peluquería a que le corten el pelo.</i> ☞ <i>He ido a la panadería a comprar unos bollos.</i> ☞ <i>Ven que te vea.</i>
<i>por(que)</i>	<ul style="list-style-type: none"> Se utiliza con menos frecuencia. Aunque se trata de un nexo causal, en ocasiones adquiere matiz final. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ <i>Daría lo que fuera porque no vinieran hoy.</i> ☞ <i>Salgo con la bufanda por ir más abrigado.</i>
<i>que</i>	<ul style="list-style-type: none"> Suele aparecer tras un imperativo, seguido de coma (,). Se utiliza cuando el V1 es indicador de un ruego, consejo, mandato, etc. Nunca va con infinitivo. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ <i>Échale la bronca, que aprenda la lección.</i>
<i>a fin de (que)</i> <i>con el fin [el objeto, la finalidad, la idea, el propósito, la intención] de (que)</i> <i>con vistas a (que)</i> <i>a efectos de (que)</i>	<ul style="list-style-type: none"> Su uso es menos frecuente en español conversacional. Algunos son más propios de la lengua escrita o de un registro culto y cuidado (<i>a efectos de (que)</i>, por ejemplo, es una locución propia del lenguaje administrativo). 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ <i>Le concedió la palabra a fin de que pudiera expresar sus puntos de vista.</i> ☞ <i>Hice el cursillo con vistas a que me tuvieran en cuenta.</i> ☞ <i>La nueva legislación se aplicará a efectos de solventar las insuficiencias detectadas en la anterior.</i>

Tabla 4. Nexos utilizados en construcciones finales (adaptado de Hernández Mercedes, 2006; Sastre Ruano, 1997)

b) Construcciones causales

Según Borrego Nieto, Gómez Asencio y Prieto de los Mozos (2000: 128), «una frase causal sirve para expresar la razón o motivo de una acción o situación a que se alude en otra frase ligada a ella, o para justificar que digamos algo». De acuerdo con *La gramática de referencia para la enseñanza del español*, «prototípicamente, las construcciones causales van encabezadas por un nexo causal (*porque* es el más frecuente), llevan el verbo en **indicativo** y se colocan en segunda

posición, detrás del segmento que expresa el efecto» (Borrego Nieto, 2019: 222). No obstante, la construcción causal ocupa la posición inicial, de forma obligatoria, con el nexos *como* (2019: 223).

*Suspendió el examen porque no había estudiado nada.
Como no había estudiado nada, suspendió el examen.*

Se distinguen dos tipos de subordinadas causales:

- Causal del enunciado. Según Marcos Marín y España Ramírez (2001: 244), se trata de la proposición subordinada que «expresa la causa que explica lo dicho por el verbo principal» y que se subordina a este: *Delibes ganó el premio Cervantes porque ha desarrollado una excelente obra a lo largo de su vida* [el haber desarrollado una excelente obra es la causa de que Miguel Delibes obtuviese el premio]. La causal del enunciado es lo que Sastre Ruano denomina *causa activa*: cuando «lo enunciado en la oración principal es el efecto de la causa» (1977: 171).
- Causal de la enunciación. Según Marcos Marín y España Ramírez (2001: 245), se trata de la proposición subordinada que «expresa la causa de por qué se dice lo que se dice, es decir, en este tipo de construcciones no hay una causa y su consecuencia, sino un síntoma y una deducción»: *Abel Antón ha ganado una maratón, porque le han otorgado una medalla* [se deduce que Abel Antón ha ganado una maratón por el hecho de que le han dado una medalla]. Es lo que Sastre Ruano denomina *causa pasiva*: cuando «lo enunciado en la oración principal es el resultado de una deducción». De acuerdo con esta investigadora, «la cláusula subordinada con este matiz específico hace referencia a por qué se dice algo, en vez de explicar por qué se produce algo» (1977: 174).

Aunque el modo más frecuente de las construcciones causales es el indicativo, este puede alternar con el **subjuntivo** «cuando la oración principal contiene una expresión negativa» (Ahern, 2008: 63):

*Hoy no hemos comido pollo porque es el plato preferido de Juan.
Hoy no hemos comido pollo porque sea el plato preferido de Juan.
Hoy no hemos comido pollo porque sea el plato preferido de Juan, sino porque estaba de oferta en el supermercado.*

Como podemos apreciar en estos ejemplos, el funcionamiento gramatical de la negación es lo que condiciona el uso de un modo verbal u otro:

Cuando la causal está en indicativo, la “influencia” o el ámbito de la negación se limita a la oración principal. Y cuando la causal está en subjuntivo, la negación no afecta al contenido de la oración principal, sino a la relación de causa y consecuencia: se niega que lo descrito en la oración subordinada sea la causa de lo expresado en la oración principal, sugiriendo que su causa es otra (Ahern, 2008: 62).

Por su parte, Borrego Nieto, Gómez Asencio y Prieto de los Mozos (2000: 129-130) indican que el verbo de las construcciones causales, si está conjugado, va en indicativo. Como excepción a esta regla, se usa subjuntivo cuando se niega o se pone en duda la causa. Además, cuando el V1 y el V2 tienen un mismo sujeto, es posible utilizar *por* + infinitivo (aunque esta construcción es rara en el castellano culto). Esta es la regla gramatical que el alumno extranjero necesitará conocer e interiorizar:

INDICATIVO	INFINITIVO	SUBJUNTIVO
<i>Estoy cansada <u>porque he dormido</u> mal.</i>	<i>Fui al cine <u>por pasar</u> el rato.</i>	<i>Me he quedado en casa no <u>porque esté cansado</u>; es que quiero ver la tele. No creo que Luis esté enfadado <u>porque hayamos llegado</u> tarde.</i>

Tabla 5. Regla gramatical de uso del subjuntivo en construcciones causales (adaptada de Borrego Nieto, Gómez Asencio y Prieto de los Mozos, 2000)

A continuación, siguiendo a Hernández Mercedes (2006: 106-107) y a Sastre Ruano (1997: 170-182), se presenta una relación de los nexos más empleados en español para introducir las construcciones causales, conforme a la regla gramatical explicada:

NEXO/LOCUCIÓN	USOS	EJEMPLOS
<i>porque</i>	<ul style="list-style-type: none"> Generalmente, la construcción introducida por <i>porque</i> + indicativo va pospuesta a la oración principal, a no ser que se quiera dar especial énfasis a la subordinada. Lo que se anuncia en la oración principal es el efecto de la causa. Cuando V1 y V2 tienen un mismo sujeto, es posible utilizar <i>por</i> + infinitivo. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ <i>Me fui de paseo porque necesitaba despejarme.</i> ☞ <i>Tú te fuiste andando por dejarle a ella un sitio en el coche.</i>
<i>ya que / puesto que / dado que</i>	<ul style="list-style-type: none"> La construcción introducida por <i>ya que / puesto que / dado que</i> + indicativo puede ir antepuesta o pospuesta a la oración principal. <i>Ya que</i> es frecuente en el registro coloquial. <i>Puesto que</i> y <i>dado que</i> son más propios de la lengua escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ <i>Ya que no voy a verte en una semana, vente hoy a comer a mi casa.</i> ☞ <i>No pagues, dado que no tienes mucho dinero.</i>
<i>pues</i>	<ul style="list-style-type: none"> La construcción introducida por <i>pues</i> + indicativo casi siempre va pospuesta a la oración principal, precedida de coma (,). Su uso es característico de un registro formal y literario. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ <i>No le lleses la contraria, pues es el jefe.</i>
<i>como</i>	<ul style="list-style-type: none"> La construcción introducida por <i>como</i> + indicativo va antepuesta a la oración principal. No hay que confundirla con la construcción condicional (<i>como</i> + subjuntivo). 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ <i>Como no me he traído el bañador, no puedo ir a la playa.</i>
<i>que</i>	<ul style="list-style-type: none"> La construcción introducida por <i>que</i> + indicativo va pospuesta a la oración principal. Se usa en el habla informal. Suele aparecer tras un imperativo, seguido de coma (,). Se utiliza para justificar una orden, un ruego, un consejo, una petición, etc. No hay que confundirla con la construcción final (<i>que</i> + subjuntivo). 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ <i>Escucha esta canción, que te va a encantar.</i> ☞ <i>¡Vamos, que llegamos tarde!</i>
<i>es que</i>	<ul style="list-style-type: none"> La construcción introducida por <i>es que</i> + indicativo es propia del registro coloquial. Sirve para expresar contrariedad, un pretexto o una justificación. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ <i>—¿Por qué no me has llamado?</i> <i>—Es que no he podido.</i>
<i>en vista de que / a la vista de que / habida cuenta de que</i>	<ul style="list-style-type: none"> Generalmente, la construcción introducida por <i>en vista de que / a la vista de que / habida cuenta de que</i> + indicativo va antepuesta a la oración principal. Su uso es propio de un registro culto. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ <i>En vista de que nadie tiene ganas de trabajar, vámonos a casa.</i>
<i>gracias a que / a causa de que</i>	<ul style="list-style-type: none"> La construcción introducida por <i>gracias a que / a causa de que</i> + indicativo puede ir antepuesta o pospuesta a la oración principal. Presenta la causa positiva de algo. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ <i>Luis consiguió la beca gracias a que era buen estudiante.</i>

<p><i>no porque (no)</i> <i>no es que (no)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>No porque (no)</i> y <i>no es que (no)</i> siempre se construyen con subjuntivo: o se pone en duda o se niega la validez de la causa. ▪ Lo normal es que estos enunciados se complementen con la causa considerada como válida, encabezada por <i>sino porque</i> + indicativo o <i>es que</i> + indicativo. 	<p>☞ <i>No iré de viaje a Irlanda, no porque no quiera, sino porque tengo examen en esas fechas.</i></p> <p>☞ <i>No es que no esté bueno, es que no tengo más hambre.</i></p>
--	--	---

Tabla 6. Nexos utilizados en construcciones causales (adaptado de Hernández Mercedes, 2006; Sastre Ruano, 1997)

4.2. Tratamiento de las construcciones finales y causales en manuales de ELE (niveles B1-B2)

Para abordar este punto, se han consultado como materiales de análisis dos manuales de ELE, correspondientes al nivel intermedio. El primero, *Español ELElab*, fue publicado por Ediciones de la Universidad de Salamanca en 2013 y está dividido en dos volúmenes: uno para el nivel B1 (García Santos, 2013) y otro para el nivel B2 (Prieto de los Mozos, 2013). El segundo, *Método Everest de español para extranjeros*, consta de tres libros (el del profesor, el del alumno y el de ejercicios) y es un proyecto conjunto de la editorial Everest, la Universidad de Valladolid, su Fundación General y su Centro de Idiomas (Hernández Alonso *et al.*, 2000). A continuación, se realiza un breve análisis comparativo de estos manuales, atendiendo a las unidades didácticas que contienen el estudio del subjuntivo en construcciones finales y causales.

4.2.1. Método Español ELElab

a) *Español ELElab. B1*

Los propios autores de *Español ELElab, B1* definen esta obra como «un manual flexible, dinámico y fácil de usar que [...] sitúa al estudiante como protagonista y le ofrece, a través de situaciones comunicativas reales, las competencias lingüísticas y culturales necesarias para defenderse en español» (García Santos, 2013: 7). Este libro se articula en doce unidades didácticas para el nivel B1, de diez páginas cada una. Cada unidad, a su vez, se divide en tres bloques: en marcha, paso a paso y recta final. Los contenidos lingüísticos y los ejercicios están planteados para que el estudiante pueda trabajar las distintas destrezas comunicativas, orales y escritas. Además, este manual proporciona un apéndice gramatical y un DVD para que el alumno pueda seguir estudiando de manera autónoma.

Una vez abierto el manual por la unidad que nos interesa, en este caso la Unidad 6: «A otra cosa, mariposa», nos encontramos con una portada que nos muestra la síntesis de los contenidos léxicos, gramaticales y comunicativos que tendrá que aprender el alumno (García Santos, 2013: 62-71). El estudio de las construcciones finales y causales se aborda a partir de ejercicios prácticos como, por ejemplo, un texto en el que los estudiantes deben poner en práctica el desarrollo de la comprensión lectora y la expresión escrita, respondiendo a preguntas sobre ese texto que incluyen el uso de la finalidad y la causa. Estos ejercicios tienen como tema principal los objetos e inventos a lo largo de la historia. En cuanto a los contenidos gramaticales de la unidad, se incluye un pequeño esquema con los principales usos de las preposiciones *por* y *para*, esquema que puede resultar útil a los estudiantes para que no den por hecho que todas las oraciones que contienen estas partículas son construcciones causales o finales. Sobre este último punto, se facilita un segundo esquema gramatical que contiene la regla básica de la alternancia de indicativo y subjuntivo en construcciones finales, así como la del uso de indicativo o infinitivo en construcciones causales (véanse figuras 3 y 4).

FRASES CAUSALES		
porque	+ indicativo	Me puse el abrigo porque hacía mucho frío.
como		Como tenía prisa, no le dije nada de la reunión.
por	+ infinitivo	Le llamamos la atención por llegar tarde. - ¿Por qué volaste sin nada encima? - Pues... es que me encontré con Fred y estuvimos hablando un rato.
es que	+ indicativo	
FRASES FINALES		
para + infinitivo		Es un aparato que sirve para hacer agujeros en los papales.
para que + subjuntivo		Voy a ir a la fiesta con mi novia para que la felicite.

Con mucha frecuencia, con los verbos de movimiento la preposición para se convierte en a.
Llévame a ir a buscar pan.

Figura 3. Estructura de las construcciones finales y causales. Fuente: García Santos (2013: 68)

ALGUNOS USOS DE LAS PREPOSICIONES POR Y PARA	
Se usa POR - para indicar la causa o el motivo de una acción <i>No fuimos a ver el partido por la lluvia.</i> <i>Mé he quedado en casa por no dejarte sola.</i> - para indicar el tránsito por un lugar <i>Pasa por el súper y compra un cartón de leche.</i> - para expresar el medio técnico con el que se hace algo <i>He llamado por teléfono a Tías, pero no contesta.</i> - en algunas expresiones que indican precio <i>He comprado esta reloj por 40 euros.</i>	Se usa PARA - para expresar finalidad <i>El abrelatas sirve para abrir las latas.</i> - para expresar destino y destinatario <i>¿Cuánto vale el avión para Barcelona?</i> <i>Este bombón es para ti.</i> - para indicar el límite de un plazo <i>El trabajo tiene que estar para el próximo viernes.</i> - para expresar una opinión <i>Pasa mí, o paseso comprar en internet. Pasa, Miguel, en cambio, no.</i>

Figura 4. Usos de *por* y *para*. Fuente: García Santos (2013: 68)

En realidad, este esquema nos ofrece una visión bastante reducida del contenido gramatical que abarca la explicación de este tipo de construcciones. Al tratarse del nivel B1, no ahonda demasiado en las características de ninguno de los dos tipos y reduce la lista de nexos a los más utilizados: *para* y *para que*, en las construcciones finales, y *porque*, *como*, *por* y *es que*, en las causales. En la figura resaltada en amarillo, se explica de una manera simplificada que, con los verbos de movimiento, la partícula *para* suele convertirse en *a*. De este modo, el alumno obtiene un primer contacto con el contenido gramatical de construcciones finales y causales, pero no recibe toda la información de golpe. Es importante destacar que, en este primer volumen, aún no se hace mención al uso de subjuntivo en las construcciones causales, por lo que la regla no se presenta en su totalidad. Para repasar lo aprendido, se le proponen al alumno distintas actividades prácticas consistentes en ejercicios para completar huecos con *por* y *para*, ejercicios de comprensión auditiva para responder a preguntas utilizando estructuras finales y causales y ejercicios de lectura que integran estas dos construcciones.

b) Español ELElab. B2

Al igual que el anterior, este volumen comienza con una presentación general de su estructura, contenidos y objetivos. Se articula en doce unidades didácticas para el nivel B2, de dieciséis páginas cada una, que están concebidas a partir de un enfoque comunicativo y orientado a la acción, de acuerdo con las directrices del MCER y del PCIC. Cada unidad, a su vez, está dividida en siete secciones: proyecto, comprensión lectora, comprensión auditiva, formas y recursos lingüísticos, expresión e interacción orales, expresión e interacción escritas y cultura. También se especifica que, aunque las destrezas se presentan por separado, en las actividades prácticas se trabajan de manera conjunta. Este segundo manual incluye asimismo un DVD con las audiciones y los vídeos que encontramos repartidos por las distintas unidades didácticas.

En la Unidad 10: «Agenda Cultural», se estudia el tema que nos ocupa a través de recursos como la música, las redes sociales y los blogs (Prieto de los Mozos, 2013: 158-173). Por un lado, se analizan las construcciones finales y, por otro, las causales, con explicaciones algo más detalladas, por tratarse de un nivel más avanzado. En concreto, se presenta un esquema gramatical de los valores y las posiciones que ocupan dentro la oración los nexos propios de las construcciones causales, aspectos que no se habían tratado en el volumen anterior. También se indica el registro al que suelen pertenecer estos nexos y se especifica cuáles de ellos son las más comunes (véanse figuras 5 y 6).

Expresar la causa de algo (I)		
CONECTORES	VALORES	POSICIÓN
Porque (1) Te he llamado porque necesito ayuda. (2) Llegó tarde antes de ir al examen porque no le vendió a la fiesta.	- Presentar la causa o razón de un hecho. - Presentar la causa o razón por la que hacemos algo. - Como una consecuencia, hacemos una petición, expresamos un deseo, etc. Es el mismo uso final.	Postpuesto
Es que (3) -¿Me acompañas al cine? -No puedo, en que tengo que ir a ver a mis abuelos. (4) ¿Me sigue a punto? Es que tengo hambre y me he olvidado la cartera en casa.	- Introducir una justificación o pretexto. - Presentar la causa o razón por la que hacemos una pregunta, damos una orden, hacemos una petición, expresamos un deseo, etc.	Suele aparecer encabezando una intervención.
Que (5) Ven aquí, que tengo que contarte un chiste.	- Presentar una justificación ante una orden, petición, consejo, etc.	Postpuesto
Como (6) Como llegamos tarde a casa, no fuimos a la clase de español.	- Presentar la situación que causa algo.	Antepuesto
Ya que, puesto que, dado que (7) Ya que estás aquí, quédate y a ordenar el garaje.	- Introducir una situación que favorece otra.	Antepuesto o postpuesto
Gracias a que (8) Gracias a que la beca gracias a que era buen estudiante.	- Presenta la causa positiva de algo.	Antepuesto o postpuesto
Gracias a + sustantivo (9) Gracias a la beca gracias a su trabajo.		

Para PREGUNTAR por la causa, las formas más usadas son ¿por qué?, ¿y eso? y ¿por? ¿y eso? y ¿por? son más coloquiales.
En la lengua hablada es muy frecuente que ¿por qué? y ¿y eso? aparezcan seguidos en una misma frase: ¿y eso por qué?

Figura 5. Nexos de las construcciones causales, I. Fuente: Prieto de los Mozos (2013: 164)

Expresar la causa de algo (II)		
CONECTORES	VALORES	POSICIÓN
Debido a que (1) No asistí al congreso debido a que la mujer estaba hospitalizada.	Presentar la causa de algo.	Antepuesto o postpuesto
Debido a + sustantivo (2) No asistí al congreso debido a la fiebre.		
A causa de que (3) La reunión se suspendió a causa de que faltaban muchos administrativos.	Presenta una causa negativa de algo.	Antepuesto o postpuesto
A causa de + sustantivo (4) La reunión se suspendió a causa de los administrativos.		

Figura 6. Nexos de las construcciones causales, II. Fuente: Prieto de los Mozos (2013: 165)

En esta unidad, se menciona por primera vez la regla de uso del subjuntivo en construcciones causales, aunque de manera muy superficial: «*No porque... sino porque* es una estructura que sirve para desmentir que algo sea la causa de un hecho y para introducir la verdadera causa de este. *No es que... sino es que* sirve para precisar una información poco correcta». Como demostración, se añaden dos ejemplos: *Te llamé no porque necesitara tu ayuda, sino porque me obligó mi hermano / No es que no me gustes, es que ya tengo novia*. Resulta curioso que no se mencione en ningún momento que el uso del subjuntivo es obligatorio en las construcciones en las que se niega la causa. Tan solo se alude a la alternancia de los modos verbales a través de un ejercicio en el que los alumnos deben deducir el funcionamiento de las construcciones causales a partir de los ejemplos previos.

La explicación de las construcciones finales es más completa y se presenta en otro esquema gramatical (véase figura 7). En esta ocasión, se le facilita al alumno una relación selectiva de nexos finales, con sus correspondientes ejemplos de uso. En este caso, además, se explica con mayor claridad la regla del uso de subjuntivo en construcciones finales. Como apoyo adicional, conviene recordar que, en la unidad 4: «*Hacerme la maleta*» (Prieto de los Mozos, 2013: 62-77), ya se había incluido un esquema gramatical con la equivalencia entre tiempos de indicativo y de subjuntivo y un nuevo esquema de los usos de *por* y *para*.

Expresar la finalidad de algo		
Uso general	Formal, lengua escrita	Colegial, lengua oral
Para (que)	A fin de (que) Con el objeto de (que) Con el propósito de (que) Con la intención de (que) Con vista a (que)	Que
*Se utiliza, sobre todo, cuando en la primera parte de la oración se hace un ruego, se da una orden o un consejo.		
<p>(1) Voy a Madrid el fin de semana para ver a mis tíos. (2) Te llamo para que me des tu opinión. (3) He pensado en contactar con un tal de / con el objeto de / con el propósito de / con la intención de / con vista a que solucionemos el problema. (4) Le escribo a fin de / con el objeto de / con el propósito de / con la intención de / con vista a concretar la fecha de la reunión. (5) Anótate que te ayude con esto.</p>		
...QUE	SUBJUNTIVO	Diferentes ejemplos (1) Clara me llamó para que (que) le ayudara a preparar el examen. Mismo sujeto: (1) y (2) (2) (No) te llamo para (que) (que) te ayude a mi caso.
Mismo sujeto: (1) y (2) Mismo sujeto: (1) y (2)	INFINITIVO	Sujeto genérico o no específico (3) Hazte deporte es muy importante para estar sano en forma.

Figura 7. Estructura de las construcciones finales. Fuente: Prieto de los Mozos (2013: 167)

4.2.2. Método Everest de español para extranjeros

Como ya se ha dicho, este método consta de tres libros: el del profesor, el del alumno y el de ejercicios. Los tres están enfocados al nivel intermedio y contienen las mismas unidades, aunque el libro de ejercicios ofrece actividades diferentes a las propuestas en el libro del alumno. En este punto, se analizará el contenido de los tres libros de manera conjunta. El trabajo plasmado en ellos se basa en un mismo «método comunicativo-funcional, creativo y onomasiológico». Además, en el libro del profesor, se hace un apunte interesante sobre el método de aprendizaje:

Quando el profesor consigue mediante sus indicaciones que sea el alumno quien descubra el “funcionamiento” de una construcción, tiene el éxito asegurado, pues ese alumno no olvidará lo que él mismo ha descubierto. En cambio, el actuar de forma contraria, el presentar primero las reglas y después hacer el ejercicio como mera aplicación práctica, suele resultar, la mayoría de las veces, carente de interés (Hernández Alonso *et al.*, 2000a: 7).

Este método se articula en catorce lecciones (los autores inciden en la utilización de esta denominación) que constan de lema o título, diálogo, ejercicios, esquemas gramaticales, texto, ejercicios de refuerzo, léxico y un DVD con el contenido auditivo vinculado a las diferentes unidades. En el planteamiento cada lección, se pone de manifiesto la intención anteriormente mencionada de que el alumno realice una serie de actividades antes de explicar la teoría relacionada con ellas para que, de esa manera, sea él mismo quien “adivine” el funcionamiento de las construcciones —en este caso, finales y causales— y eso cree una motivación en él para descubrir si su deducción es correcta o no. Los tres libros abren con la lección titulada «Ya estamos en España», donde se plantean ejercicios basados en la llegada al país y las diferentes situaciones comunicativas reales que pueden darse. El libro de ejercicios consta de actividades adicionales, como ya se ha dicho, el libro del profesor contiene las soluciones y objetivos de cada ejercicio que aparece en el libro del alumno, sin mostrar el enunciado ni la teoría, y el libro del alumno es el más completo, al reunir teoría y ejercicios. Estas actividades utilizan temas como el arte, la cultura (conciertos, por ejemplo), el horóscopo y el humor para captar la atención del estudiante mientras pone en práctica los conceptos teóricos de la lección.

En la lección número 8: «Abierto de 10 a 18», se aborda el estudio de las construcciones finales y causales con la ayuda de ejercicios cuyo tema principal es el arte. El inicio del tema se presenta a través de una relación de los objetivos generales que debe conseguir superar el alumno por medio de esta unidad y la información teórica aparece dosificada a lo largo de la lección. La primera mención que se hace sobre las construcciones finales y causales aparece en el libro del alumno, en forma de un esquema gramatical en el que se resume cómo expresar una causa. Tras una serie de ejercicios propios de esta unidad didáctica, se muestra otro esquema con la información relativa a las construcciones finales (véanse figuras 8 y 9).



Figura 8. La expresión de la causa. Fuente: Hernández Alonso *et al.* (2000b: 146)



Figura 9. La expresión de la finalidad. Fuente: Hernández Alonso *et al.* (2000b: 147)

En relación con la expresión de la causa, se muestran los nexos más comunes, seguidos de una breve explicación sobre su uso y de una serie de ejemplos para cada uno de ellos. Aparece también reflejada la regla de uso del subjuntivo en construcciones en las que se niega la causa, aspecto que, como ya hemos dicho, debe conocer un alumno de ELE en el nivel intermedio. Aunque el esquema contiene la información necesaria para comprender este tipo de oraciones y es bastante visual, sería conveniente incluir algunos de los nexos que sí se mencionan en el manual ELElab, como *debido a que*, *a causa de que* o *gracias a que*, para que el alumno disponga de un abanico mayor que le sea útil tanto en la expresión oral como en la expresión escrita.

En el esquema que contiene la expresión de la finalidad, se consigue sintetizar la regla de uso del subjuntivo de manera que resulte fácil para el alumno retenerla, incluyendo los nexos más utilizados y especificando el modo verbal que debe acompañar a cada uno de ellos. También se incorporan las equivalencias entre los tiempos de indicativo y de subjuntivo, al igual que en el método ELElab. A esto, le siguen ejercicios dinámicos y visuales que permiten poner en práctica lo aprendido en los esquemas gramaticales.

Aunque ambos manuales ofrecen una información parecida, el *Método Everest de español para extranjeros* abarca un mayor número de actividades y sus esquemas gramaticales contienen la información básica de las dos reglas que nos ocupan, sin necesidad de dividirla en varias secciones. Así, el alumno podrá visualizarlas e interiorizarlas más rápidamente.

4.3. Tratamiento de las construcciones finales y causales en gramáticas de ELE (niveles B1-B2)

Actualmente, existen numerosas gramáticas de lengua española que el profesor podría utilizar como soporte para impartir sus clases de ELE, por lo que, para la realización de este punto, se han escogido tres de ellas, todas enfocadas al nivel intermedio: *Gramática de uso del español* (Aragón y Palencia, 2009), *Gramática del español lengua extranjera* (Romero Dueñas y González Hermoso, 2011) y *Gramática Medio B1 y Avanzado B2* (Moreno, Hernández y Kondo, 2007a y 2007b, respectivamente).

4.3.1. Gramática de uso del español

Publicada por Ediciones SM en 2009, se trata de una gramática escrita por Luis Aragón y Ramón Palencia, dedicada a la enseñanza del español en los niveles B1 y B2. Está compuesta por 116 unidades didácticas, que contienen explicaciones gramaticales y ejercicios. Como se indica en la introducción, se puede utilizar tanto en el aprendizaje autónomo como en clase, ya que incluye

un solucionario. Además, esta gramática incorpora un glosario traducido al inglés, al francés y al alemán con todo el vocabulario necesario para comprender los ejercicios.

En cuanto a la parte teórica, cabe destacar que se dedica una hoja entera a explicar la diferencia entre *por* y *para* a través de múltiples ejemplos (unidad 100), lo que supone un primer paso importante para asimilar la gramática contenida a continuación. Poco después, los autores se adentran en la explicación de las construcciones causales (unidad 106), cuya explicación resulta un poco limitada, ya que no hace mención a la negación de la causa ni, por ende, al subjuntivo. Por otra parte, ofrece una relación de nexos algo escasa, en la que solo se menciona el modo verbal del que van acompañados, seguido de un ejemplo de oración con cada uno de ellos. No obstante, sí señala la posición que suele ocupar en la oración la construcción causal, en función del nexo que incluya. Seguidamente, da comienzo la parte práctica propia de esta explicación teórica, con ejercicios que reflejan de forma adecuada lo que se ha explicado antes.

A continuación, aparece la explicación de las construcciones finales que, a diferencia de las causales, sí que recoge el uso del subjuntivo junto con el del resto de tiempos verbales (unidad 107). Asimismo, explica al alumno la equivalencia de tiempos propia del indicativo y el subjuntivo, con sus respectivos ejemplos, y aclara el uso particular del nexo *a* en lugar de *para* con los verbos de movimiento. Entre los ejercicios que se proponen para practicar este tipo de oraciones, podemos encontrar actividades de completar con el nexo correcto o de rodear el tiempo verbal correspondiente.

4.3.2. Gramática del español lengua extranjera

Carlos Romero Dueñas y Alfredo González Hermoso son los autores de esta gramática de ELE, publicada por la editorial Edelsa en 2011, pero actualizada en 2019, por lo que es la más moderna de las que se analizan en este apartado. Está dirigida a estudiantes de los niveles B1 y B2 y consta de 31 capítulos organizados en cinco secciones: pronunciación y ortografía, grupo nominal, grupo verbal, partículas y oraciones. En el capítulo 31 de la quinta sección, en sus apartados D y E, se ofrecen sendas explicaciones de las construcciones finales y causales.

En comparación con la gramática anterior, esta presenta una relación de nexos causales más extensa, puesto que, entre otros, añade *a fuerza de*, *con motivo de* y *por culpa de (que)*. Sin embargo, tan solo en algunos casos menciona aspectos como la posición de la subordinada o el modo verbal en que aparece. Además, hay explicaciones que podrían resultar un tanto confusas para un estudiante no nativo como, por ejemplo, la que ofrece de la partícula *por*, en la que se especifica que «expresa la causa de un acontecimiento negativo», como sería el caso de *No me gusta este restaurante por el ruido que hay*, pero no el de *Hemos venido a la ciudad por vosotros*, que puede darse tanto en un contexto positivo como negativo. Otro punto a tener en cuenta es que tampoco menciona la regla de uso del subjuntivo en construcciones en las que se niega la causa.

Por otro lado, en lo que se refiere a las construcciones finales, la información que presenta esta gramática es muy similar a la que ofrecía la anterior. Tan solo incluye cuatro nexos; *para (que)*, *a (que)*, *con el objeto de (que)* y *a fin de (que)*, con sus correspondientes explicaciones, lo que resulta limitado para la comprensión total de este apartado gramatical, puesto que, en caso de aparecer un nexo diferente de los mencionados en este libro, el alumno no sabrá identificarlo. Además, no matiza si la oración va antepuesta o pospuesta dependiendo de cada nexo. Si bien es cierto que añade una explicación importante para trabajar este apartado teórico, como es el uso del pretérito imperfecto de subjuntivo para hablar de acciones en el pasado: *Lo llamé para que viniera*

a la fiesta, y del presente de subjuntivo, para acciones en el presente y en el futuro: *Te he traído esta bicicleta para que hagas deporte.*

4.3.3. Gramática Medio B1 y Avanzado B2

Por último, se analiza la gramática escrita por Concha Moreno, Carmen Hernández y Clara Miki Kondo, publicada por la editorial Anaya en 2007. Está contenida en dos volúmenes: el primero para el nivel B1, con 34 lecciones, y el segundo para el nivel B2, con 29 lecciones. Al igual que el resto, esta obra puede ser utilizada para el autoaprendizaje por la posibilidad de autocorrección que ofrecen el solucionario final y el test de autoevaluación. Lo particular de esta gramática es que el grado de profundización va aumentando a medida que el estudiante escala por los niveles de referencia, por lo que muchos contenidos teóricos se van repitiendo en vez de asociarse cada uno de ellos con un nivel.

El primer punto diferenciador respecto a las anteriores es que la gramática para el nivel B1 añade, dentro de la explicación de las construcciones causales, un esquema que refleja los usos de *por qué*, *porque*, *por* y *como*, lo que supone un obstáculo incluso para muchos hablantes nativos (unidad 21).

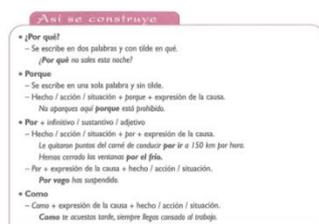


Figura 10. Construcciones causales. Fuente: Moreno, Hernández y Kondo (2007: 141)

Por lo demás, la explicación que ofrece tampoco es muy extensa, pues solo menciona cinco nexos, el modo verbal del que deben ir acompañados y un breve apunte del contexto en el que debe usarse cada uno. Una vez más, no se menciona la construcción en donde la causa se niega o se pone en duda, por lo que tampoco encontramos ninguna información referente al uso del subjuntivo. Los ejercicios que propone esta gramática son bastante similares a los de las anteriores, dado que se trata fundamentalmente de actividades de relacionar y completar.

La construcción de las subordinadas finales se sintetiza en dos esquemas gramaticales: 1) «Así se construye» y 2) «Así se usa» (unidad 28). La información se pone a disposición del alumno de manera más visual y ordenada que en las anteriores gramáticas (véase figura 11), aunque solo se incluyen cuatro conectores. En este caso, sí que se hace mención al uso del subjuntivo y se añade que la construcción final, si va antepuesta, se separa de la oración principal mediante una coma. También se explica que elnexo *a que* solo puede ir con verbos de desplazamiento o dirección. Por último, se apunta que, «cuando cambiamos el orden normal y escribimos la oración final delante, es para dar más importancia a la finalidad que al resto de información: *Para que no tardes tanto en volver, llévate mi coche*» (Moreno, Hernández y Kondo, 2007a: 183).

En lo que respecta al volumen dedicado al nivel B2, se puede observar que, al comienzo de la explicación de las construcciones causales, se incluye un breve recordatorio de lo estudiado en el nivel anterior y un nuevo esquema gramatical con la ampliación del contenido. En este caso, se presenta una información mucho más detallada, con la aparición de nuevos nexos y su correspondiente modo verbal. También se describe el uso del subjuntivo cuando se hace una rectificación o se niega la causa (unidad 20). En cambio, las construcciones finales no aparecen

descritas en este segundo volumen, por lo que se entiende que la explicación ofrecida en el primero es suficiente para su comprensión.

5. Elaboración de materiales didácticos para la enseñanza del subjuntivo en construcciones finales y causales

5.1. Infografías



Figura 11. Infografía. Construcciones causales

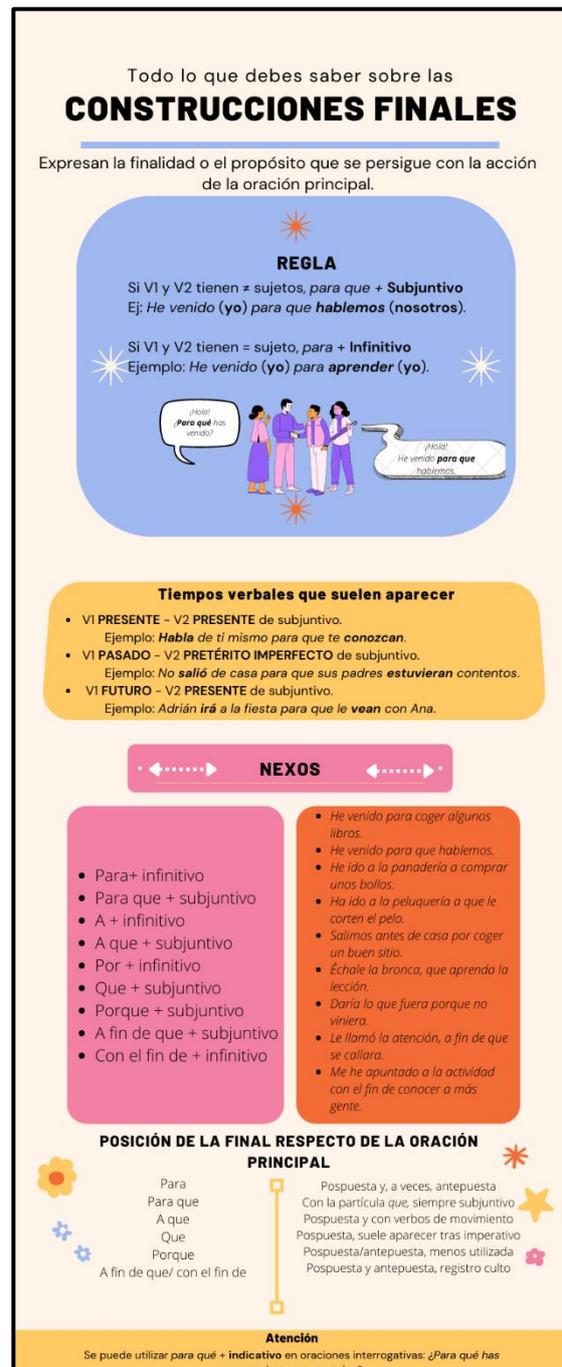


Figura 12. Infografía. Construcciones finales

Para la realización de estas infografías, se ha tomado en consideración la información aportada por Gutiérrez Araus (2012), Hernández Mercedes (2006) y Sastre Ruano (1997).

5.2. Unidad didáctica

La parte práctica del presente Trabajo Fin de Grado consiste en la elaboración de una unidad didáctica cuyo eje principal es el aprendizaje del funcionamiento de las construcciones causales y finales, así como la comprensión de los nexos propios de cada una de ellas y la correcta utilización de los modos verbales. Es importante mencionar que, para su elaboración, se ha utilizado la plantilla desarrollada por May, licenciada en pedagogía y psicopedagogía y propietaria del blog *Creativemindley* <<https://www.creativemindly.com/2019/10/plantillas-editables-gratis-unidad-didactica.html>>. A partir de esta plantilla, se ha realizado la tabla que se muestra a continuación, cuyo contenido está organizado de acuerdo con lo establecido por Regueiro Rodríguez en su libro *Unidades, estrategias y técnicas didácticas en ELE* (2016). Igualmente, para la realización de la primera actividad, se ha escogido el texto «Soria en 1 día», publicado en la web oficial de Turismo de Soria: <<https://www.turismosoria.es/que-ver/soria-en-1-dia/>>, aunque ha sido ligeramente modificado para adaptarlo al tema sobre el que versa esta unidad didáctica. Las imágenes que aparecen en las actividades se han obtenido de esta misma web, así como del blog titulado *Somos4porelmundo* <<https://4porelmundo.com/>>.

De ruta por Soria					
Nº unidad	1	Área	Edad	Duración	Sesiones
		Español para extranjeros	20/25	3 horas	2 sesiones
Justificación	Esta unidad didáctica está enfocada a los estudiantes de español como lengua extranjera de nivel Intermedio (B1 y B2). Los contenidos teóricos que contiene incluyen las construcciones finales y causales, su explicación y las actividades relacionadas con el tema.				
Objetivos	Contenidos		Situación		
La adquisición de los conocimientos necesarios para que el alumno pueda comunicarse en una situación ajena al ámbito escolar, producir textos escritos y mantener conversaciones fluidas con hablantes nativos.	La unidad está compuesta por una serie de actividades basadas en el turismo por la ciudad de Soria, con las que los alumnos ponen en práctica el desarrollo de las cuatro destrezas comunicativas.		Un grupo de estudiantes de intercambio procedente de Colorado viene a pasar el verano a Soria. Asistirán a clases de ELE para practicar el idioma durante su estancia. Ya poseen un nivel de español alto, puesto que es su segunda lengua de estudio.		
Metodología	Tema		Recursos		
A través de esta unidad didáctica, se pretende que el alumno interiorice las reglas propias de las construcciones finales y causales y que las ponga en práctica mediante los ejercicios propuestos, desarrollando simultáneamente las cuatro destrezas comunicativas. Como señala Regueiro Rodríguez (2016: 27), la metodología utilizada para la elaboración de esta unidad didáctica ha sido la deductiva, puesto que esta «busca la consolidación y la transferencia de lo descubierto en nuevas situaciones comunicativas, concretas y reales». Además,	El tema elegido como protagonista de esta unidad didáctica ha sido el turismo por la ciudad de Soria, ya que puede contener vocabulario útil para un alumno extranjero y proporcionarle información sobre la ciudad, rutas y lugares de interés.		<ul style="list-style-type: none"> - Será necesario un dispositivo con acceso a Internet para poder realizar la actividad de comprensión oral. - Los alumnos tienen a su disposición el libro que contiene esta unidad didáctica, además de un diccionario de lengua española. - Para la elaboración de las actividades, se ha extraído un texto de la página oficial de turismo de Soria, el cual ha sido modificado para poder incluir ejemplos de 		

también intervienen en el proceso capacidades propias de la metodología inductiva, puesto que ciertas actividades llevan al alumno a desarrollar su capacidad de observación y análisis.		construcciones causales y finales. También se han obtenido de la misma página las imágenes que aparecen en la actividad seis.
Actividades		Competencias
1. ACTIVIDAD 1: Los estudiantes practicarán la comprensión escrita a través de este texto titulado <i>Un paseo por Soria</i> . Deberán reconocer las construcciones finales y causales que contiene, atender al nexo del que van acompañadas y localizar el modo verbal utilizado. Tras la lectura, contestarán a las preguntas que se formulan a continuación. Asimismo, conocerán algunos de los puntos de interés turístico de la ciudad y adquirirán vocabulario relacionado con el tema que podrá ser de utilidad para desenvolverse durante su estancia.		B1/B2
2. ACTIVIDAD 2: Mediante esta actividad, los alumnos aprenderán a diferenciar los usos de las partículas <i>por</i> y <i>para</i> , lo cual les ayudará a identificar mejor las construcciones finales y causales. Además, a través de la resolución del crucigrama, aprenderán vocabulario relacionado con el turismo y los viajes y, al tratarse de un juego de palabras en el que deben utilizar su ingenio, se les mantendrá motivados ante al aprendizaje.		B1/B2
3. ACTIVIDAD 3: El alumno pondrá en práctica lo aprendido acerca de las construcciones finales y causales, ya que deberá incluirlas en esta actividad de expresión escrita.		B1/B2
4. ACTIVIDAD 4: Esta actividad es meramente gramatical y sirve para que el alumno identifique correctamente la forma verbal que debe incluirse en las distintas oraciones.		B1/B2
5. ACTIVIDAD 5: Actividad de comprensión oral que consiste en escuchar la canción <i>Camino Soria</i> de Gabinete Caligari y completar la letra rellenando los huecos que faltan. A continuación, deben rellenar las preguntas que se les plantean. Se trata de un ejercicio más motivador y dinámico que las actividades que son puramente gramaticales.		B1/B2
6. ACTIVIDAD 6: A través de este ejercicio, los alumnos practicarán la expresión oral al tener que contestar en parejas a las preguntas que se les plantea. Además, les ofrece la oportunidad de poner en práctica la gramática y el vocabulario aprendidos.		B1/B2
7. ACTIVIDAD 7: El objetivo de este ejercicio es que el alumno sea capaz de identificar el nexo más adecuado para cada una de las oraciones a la vez que pone en práctica las destrezas de comprensión y expresión orales, al tratarse de un diálogo que deben reproducir en parejas.		B1/B2
8. ACTIVIDAD 8: Actividad gramatical en la que el alumno debe relacionar una parte de la oración con la otra a través del nexo más adecuado.		B1/B2
9. ACTIVIDAD 9: Actividad de gramática cuyo objetivo es que el alumno practique lo aprendido acerca de la posición del nexo dentro de las construcciones causales y finales.		B1/B2
10. ACTIVIDAD 10: En esta actividad el alumno debe encontrar, en la sopa de letras, los nexos que aparecen en la lista. De esta manera, pondrá en práctica su capacidad de observación y concentración. Además, este ejercicio logrará atraer su atención al tener que actuar con más rapidez que el resto de los compañeros para ser el primero en resolver la sopa de letras.		B1/B2
11. ACTIVIDAD 11: Por último, el alumno deberá completar esta actividad de expresión escrita en la que conteste a una serie de preguntas relacionadas con los viajes y, en concreto, con su estancia en Soria.		B1/B2
Evaluación		
Criterios de evaluación		
1. Lograr identificar las construcciones causales y finales, así como los nexos propios de cada una de ellas y el modo verbal adecuado.		
2. Retener el vocabulario aprendido en esta unidad didáctica y ser capaces de ponerlo en práctica a través de la producción de textos escritos y orales.		
3. Comprender aquellos textos escritos y orales propios del nivel intermedio (B1 y B2).		
4. Participación en el aula y capacidad de trabajar en grupo o por parejas.		
Atención a la diversidad		
Se realizarán las actividades complementarias (de recuperación, refuerzo o ampliación) necesarias en caso de no obtener los resultados esperados en el desarrollo de la unidad didáctica.		

ACTIVIDAD 1

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

Un día por Soria

Con el fin de conocer esta pequeña pero hermosa ciudad, trazaremos una ruta a pie que nos llevará por los puntos de interés más importantes de Soria. Como lugar de partida tomaremos la Alameda de Cervantes, ya que es el punto neurálgico de la ciudad al estar situada en pleno centro. Se trata de un jardín que se extiende a lo largo de casi diez hectáreas y supone un paraje ideal para descansar y acercarse a la naturaleza, dado que está compuesto por paseos con bóvedas vegetales y suelos tapizados por hojas en otoño, románticos rincones con fuentes, una gran pradera en su zona más alta, perfecta para tumbarse y observar el cielo azul intenso, y una rosaeda, explosión de colores y olores. Desde aquí continuamos el recorrido por el Collado con el fin de descubrir la principal calle peatonal de Soria, repleta de pequeños comercios y rodeada de antiguas iglesias, que suponen una parada obligatoria, como la iglesia de Santo Domingo o la iglesia de San Juan de Rabanera, ambas notables gracias a su estilo románico y sus imponentes fachadas.

A lo largo de este paseo por el Collado, también podremos descubrir la plaza del Rosel y San Blas, conocida popularmente como «la tarta» (debido a su parecido), ubicada en el centro y dedicada a los Doce Linajes. Asimismo, cruzaremos la Plaza Mayor con la intención de dirigirnos al siguiente lugar de nuestra ruta. Desde este punto nos incorporamos al Casco Antiguo de la ciudad, a través de la Calle Real, calle que nos transporta a una época pasada debido a su estrechez y sus antiguos edificios. Desde el final de la calle, se puede divisar la concatedral de San Pedro, una de las construcciones más bonitas de Soria en vista de su bello interior gótico. Seguimos descendiendo y llegamos por fin al Duero. Lo atravesamos por su puente de piedra de origen medieval, a efectos de entrar en el espacio del misticismo, y recorremos sus márgenes hasta llegar a la ermita de San Saturio, uno de los grandes atractivos de Soria debido a su emplazamiento. Esta iglesia se halla suspendida sobre el río, asentada encima de una base de roca natural. Este lugar es admirable por su belleza y estupendo para descansar en uno de los bancos del paseo.

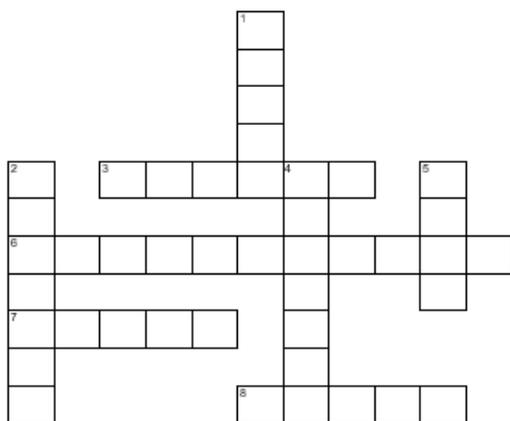
Para finalizar la jornada podemos ascender desde aquí hasta el Parque del Castillo, en el cerro que lleva su nombre, con paseos, rincones románticos entre las ruinas de la fortaleza, columpios e incluso una piscina para el disfrute de los más pequeños. Este punto es el verdadero mirador de la ciudad, momento ideal para ver el atardecer desde un balcón privilegiado. Aquí finaliza nuestra ruta, no porque Soria no tenga más que ofrecer, sino porque se necesitan días para apreciar la increíble belleza que esconde.

1. Identifica en el texto las construcciones causales y finales.
2. ¿Conocías ya alguno de estos lugares? Si es así, señala cuál y explica por qué te gusta.
3. ¿Por qué la Alameda de Cervantes es un buen lugar para descansar?
4. ¿Por qué es especial la ermita de San Saturio?
5. ¿Cómo se llama la calle principal de Soria?
6. ¿Verdadero o falso? En aquellas oraciones falsas, indica por qué lo son.
 - a. Soria es la ciudad más grande de Castilla y León.
 - b. Las iglesias situadas cerca del centro de la ciudad son de estilo gótico.
 - c. La iglesia de San Saturio se encuentra ubicada sobre una roca.
 - d. Según el texto, la ruta acaba en el mismo sitio en el que empezó.
7. Sustituye cada nexos final o causal encontrado en el texto por otro que signifique lo mismo.
8. Encuentra en el texto las palabras que se correspondan con la siguiente definición:
 - a. Sinónimo de situación, colocación, ubicación (sustantivo).
 - b. Techo o cubierta (sustantivo).
 - c. Que sobresale extraordinariamente dentro de su clase (Adjetivo).

ACTIVIDAD 2 – Los usos del *por* y el *para*

1. Completa con *por* o *para* según lo requiera la frase y, a continuación, resuelve el crucigrama.

1. ¿Cómo se llama lo que hacemos al viajar el mundo?
2. Camino fijado o previsto un viaje.
3. Hay que cruzarlo poder atravesar el río.
4. Anduvimos sus márgenes hasta llegar a la Iglesia de San Saturio.
5. Medio de transporte más utilizado ir al Reino Unido.
6. El mejor lugar contemplar una ciudad sus vistas.
7. Es una ciudad perfecta su tranquilidad.
8. Lugar al que se acude comer.



ACTIVIDAD 3

Elabora una pequeña redacción (100 – 150 palabras) sobre tu viaje favorito, en la que contestes a las siguientes preguntas:

1. ¿A dónde fuiste?
2. ¿Por qué es tu viaje favorito?
3. ¿Qué le recomendarías hacer a alguien que va a visitar el mismo sitio y por qué?
4. ¿Cuál era la finalidad del viaje?

ACTIVIDAD 4

Completa las siguientes oraciones con la forma verbal correspondiente.

1. A tu hermano le ha tocado un viaje en el sorteo porque muchas papeletas (echar).
2. Para llegar a Soria no pudimos la autovía (coger).
3. Dado que las últimas noches ha refrescado, yo me pantalón largo (poner).
4. ¡Para es para lo que he venido! (ver a alguien).
5. Ha ido a la oficina de turismo a que le cuál es la mejor ruta (explicar).
6. No pudimos coger el tren de las nueve, pues Mario se (dormir).
7. En vista de que las fiestas están bien, nos unos días más (quedarse).
8. Daría lo que fuera porque él no (estar).
9. Aceptamos la invitación por no mal (quedar).
10. No me he unido a la excursión, no porque no me (apetecer), sino porque me daño en el tobillo ayer (hacer).

ACTIVIDAD 5

Escucha la canción [Camino Soria](#) de Gabinete Caligari y rellena la letra. A continuación, responde a las preguntas que se plantean.

Todo el mundo sabe que es difícil(1)
en la vida un lugar
donde el(2) pasa cadencioso sin pensar
y el dolor es(3).
A la ribera del Duero
existe una ciudad si no sabes el sendero
escucha esto:
Lentamente caen las(4) secas al pasar
y el cierzo empieza a hablar.
En una tibia mañana el sol(5) ya
no llega a calentar.
Cuando(6) el monte de las Ánimas
no lo mires, sobreponete
y sigue el(7).
Bécquer no era(8) ni Machado un ganapán
y por los dos sabrás
que el olvido del amor se cura en soledad,
se cura en(9).
A la ribera del(10)
existe una ciudad
A la ribera del Duero
mi(11) te espero.

Voy camino(12),
¿Tu hacia dónde vas?
Allí me encuentro en la(13)
que no sentí jamás.
Voy camino Soria
quiero descansar(14) de mi memoria
traiciones y(15),
borrando de mi memoria
Camino Soria.
A la ribera del Duero
existe una(16)
A la ribera del Duero
mi amor te espero.
Voy camino Soria,
¿.....(17) hacia dónde vas?
Allí me encuentro en la gloria
que no sentí jamás.
Voy camino Soria
quiero descansar
borrando de mi memoria
traiciones y demás,
borrado de mi memoria
Camino Soria.

- ¿Con qué finalidad nos invita el autor a escuchar su canción?
- ¿Para qué va el autor a la ribera del Duero?
- ¿Por qué el autor va camino Soria?
- ¿Para qué quiere borrar de su memoria traiciones y demás?

ACTIVIDAD 6

Escoge a un compañero y turnaos para responder a las siguientes preguntas.



LAGUNA NEGRA



CASTROVIEJO



LA CUERDA DEL POZO



LA FUENTONA



VALONSADERO



CAÑÓN DEL RÍO LOBOS

1. Relaciona cada lugar con su descripción.

- A. Valonsadero
 - B. La cuerda del pozo
 - C. La Fuentona
 - D. La Laguna Negra
 - E. Castroviejo
 - F. El Cañón del río lobos
- a. Amplia laguna de aspecto oscuro y tenebroso rodeada por pinares y paredes de granito.
 - b. Es un lugar misterioso sus grandes rocas de extrañas formas.
 - c. El emplazamiento perfecto su enorme desfiladero e ideal ver su pequeña ermita románica en el centro.
 - d. Un gran embalse rodeado de bosque con pequeñas playas tomar el sol en verano.
 - e. Monte cercano a Soria que es muy visitado cuenta con pinturas rupestres de los años 2000 y 3000 a. C.
 - f. Pequeño estanque natural muy atractivo sus aguas de color verdoso y turquesa.
2. De los lugares que aparecen arriba, ¿cuál escogerías para visitar?
3. ¿Por qué has escogido este lugar?

ACTIVIDAD 7

Escoge el nexa adecuado en cada caso para rellenar el siguiente diálogo de un turista que pregunta por indicaciones para comer en Soria y especifica si se trata de una oración causal o final.

- ¡Hola!
- ¡Hola, buenos días!
- ¿Es usted de Soria?
- Sí, ¿en qué puedo ayudarte?
- Estamos buscando algún sitio(para/por) comer, ¿cuál es el mejor restaurante de Soria?
- En Soria hay muchos restaurantes que destacan (puesto que/gracias a) su buena comida pero mi favorito es el Kiosco (para que/porque) tiene una carta amplia y todo está muy bueno. Además, es un sitio perfecto (con el objeto de/para) relajarse (puesto que/ por) está en el parque de la Dehesa.
- Suena muy bien, ¡muchas gracias! Y, ¿hay algún sitio (para/por) bañarse en la ciudad? Es que hace mucho calor...
- ¡Claro! Podéis bajar al río Duero, que tiene varios lugares (para/por) bañarse, aunque el mejor es «El Peñón» tiene una pequeña playa donde tomar el sol.
- ¿Hace falta el coche (para/por) llegar allí?
- No, tardaréis unos quince minutos en llegar desde aquí y el paseo es muy bonito veréis la ribera del Duero.
- ¡Fantástico! Muchas gracias.
- De nada, ¡hasta luego!
- ¡Adiós!

ACTIVIDAD 8

- El monte es un lugar muy relajante
- El río Duero está muy bien
- María no viene a comer,
- Me he apuntado a clases de español
- El año pasado no pude venir
- Baja cuanto antes
- a causa de la nevada.
- a comprar las entradas.
- puesto que está muy cansada.
- ya que es muy silencioso.
- para darse un baño en verano.
- a fin de poder hablar más con mi familia de acogida.

ACTIVIDAD 9

Ordena las siguientes palabras para formar una construcción causal o final. Escribe todas las opciones posibles.

- a) mucho/fiestas/ gusta/me/Soria/por
.....
- b) mañana/saldré/,/tarde/no/dado que/trabajo/hasta
.....
- c) Pita Playa Pita/que/para/tenemos/coger/ir/la/a/coche/el
.....
- d) vamos/sino porque/a/ir/no porque no/,/cielo/nublar/va/el/a/ bañarnos/nos/ se/,/ no/ apetezca
.....
- e) traído/mosquitos/,/picando/como/he/no/están/me/todos/me/repelente/el/de
.....
- f) con la intención de/las/Castilla y León/vinimos/provincias/a/todas/visitar
.....
- g) fuera/juntos/porque/daría/estuviéramos/que/juntos/lo
.....

ACTIVIDAD 10

Encuentra los siguientes nexos en la sopa de letras, rodea cada uno de ellos y clasifícalos según sean causales, finales o ambos.

- *Porque*
- *Ya que*
- *Pues*
- *Como*
- *A fin de*
- *Que*
- *Por*
- *Es que*
- *Para*
- *A que*

U	E	D	E	A	F	I	N	D	E	U	P	D
O	S	S	R	U	R	U	A	L	O	F	O	U
P	A	O	Q	Q	P	E	P	T	A	A	C	A
D	O	I	R	U	O	A	R	O	N	U	Q	O
R	I	R	E	P	E	C	E	E	R	A	O	U
S	Q	Q	U	A	Q	U	G	P	E	Q	A	O
G	E	D	E	R	Q	N	R	U	D	O	U	A
Q	U	E	S	A	E	O	E	E	S	N	I	E
A	O	R	C	O	M	O	A	S	E	E	S	M
O	S	U	M	P	U	S	N	U	D	R	M	C
L	E	N	A	E	U	I	Q	A	I	A	O	A
U	U	D	I	O	U	A	U	Q	N	J	O	E
E	I	E	L	U	Y	O	O	R	E	I	U	N

Causales	Finales	Ambos
•	•	•
•	•	•
•	•	•
•	•	•

ACTIVIDAD 11

Contesta a las siguientes preguntas utilizando construcciones finales y causales.

1. ¿Qué objetos son imprescindibles para ti a la hora de viajar? ¿Por qué?
2. ¿Elegirías distintos destinos según con quien viajes?
3. ¿Por qué te gusta viajar?
4. ¿Por qué recomendarías visitar la ciudad?
5. ¿Volverías a visitar Soria?

6. Conclusiones

Realizar este Trabajo Fin de Grado me ha permitido adquirir conocimientos sobre la enseñanza de ELE y aproximarme a lo que sería el trabajo del docente en el diseño curricular de un curso académico. Como estudiante de Traducción e Interpretación, conozco de primera mano las dificultades a las que se enfrentan los alumnos al abordar el estudio de una segunda lengua. Sin embargo, gracias al análisis de las cuestiones gramaticales que contiene este trabajo, he podido cerciorarme de que enseñar un idioma como el español, siendo nativa, no es tan sencillo como parece, por lo que tampoco lo es aprenderlo. Asimismo, he podido interiorizar las reglas de uso del subjuntivo que conocía implícitamente y profundizar en el tema elegido gracias a las explicaciones que me proporciona la gramática explícita. De esta manera, no solo he adquirido los conocimientos necesarios sobre las construcciones finales y causales, sino que he alcanzado la confianza suficiente como para poder explicarlos. Indudablemente, este trabajo me ha proporcionado el impulso que necesitaba para orientar mi futuro profesional hacia la enseñanza y, de esta forma, llegar a impartir clases en un nivel más avanzado.

Gracias a este proyecto, además, he conocido los requisitos que son necesarios para introducirse en la enseñanza-aprendizaje de ELE y he descubierto las competencias y las habilidades que debe desarrollar un estudiante de español en los niveles B1 y B2. Siguiendo las directrices del *MCER* y del *PCIC*, he comprendido que, para el correcto aprendizaje de la gramática, el alumno extranjero necesita desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas y comunicativas.

Por otro lado, el estudio de los materiales didácticos incluidos en este trabajo (manuales y gramáticas de ELE) me ha permitido contemplar los diferentes puntos de vista que existen en torno a la enseñanza del español y determinar cuál es el que considero más adecuado. A partir de esta información, he sido capaz de abordar la difícil tarea de elaborar una unidad didáctica que resultase instructiva pero también atractiva, entretenida y lúdica. Por todo ello, espero que el trabajo realizado pueda ser puesto en práctica y sirva de ayuda para aquellos que comienzan a estudiar español y se topan con el obstáculo del subjuntivo.

Por último, me gustaría que aquellos estudiantes que, como yo, están interesados en el aprendizaje de otras lenguas diferentes a la materna, tengan siempre presente que, como dijo Ludwig Wittgenstein, «los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo» (1922: 88).

7. Bibliografía

- AHERN, A. (2008): *El subjuntivo: contextos y efectos*. Madrid: Arco Libros.
- ARAGONÉS, L. y PALENCIA, R. (2009): *Gramática de uso del español. Teoría y práctica con solucionario*. Madrid: Ediciones SM.
- AREIZAGA ORUBE, E. (2009): *Gramática para profesores de español como lengua extranjera (E/LE)*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- BLANCO, C. F. et al. (2018): «El MCER y el Plan curricular del IC», en *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE. I. Fundamentos, enfoques y tendencias*. Madrid: enClave-ELE, pp. 99-137.
- BORREGO NIETO, J., GÓMEZ ASENCIO, J. J. y PRIETO DE LOS MOZOS, E. (2000): *Aspectos de sintaxis del español*. Madrid: Grupo Santillana de Ediciones.
- BORREGO NIETO, J. (dir.) (2019): *Gramática de referencia para la enseñanza del español. La combinación de oraciones*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- 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. Disponible en <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco>.
- DUSEN, W. van (1977): *La profundidad natural en el hombre*. Trad. de A. Celis y F. Huneus. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- GARCÍA SANTOS, J. F. (dir.) (2013): *Español ELElab B1. Universidad de Salamanca*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- GUTIÉRREZ ARAUS, M.ª L. (2012): *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros.
- HERNÁNDEZ ALONSO, C. et al. (2000a): *Método Everest de español para extranjeros. Libro del profesor. Nivel intermedio*. León: Everest.
- HERNÁNDEZ ALONSO, C. et al. (2000b): *Método Everest de español para extranjeros. Libro del alumno. Nivel intermedio*. León: Everest.
- HERNÁNDEZ ALONSO, C. et al. (2000c): *Método Everest de español para extranjeros. Libro de ejercicios. Nivel intermedio*. León: Everest.
- HERNÁNDEZ MERCEDES, M.ª P. (2006): *Para practicar el indicativo y el subjuntivo*. Madrid: Edelsa.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. B1-B2*. Madrid: Instituto Cervantes; Biblioteca Nueva. Disponible en <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular>.
- INSTITUTO CERVANTES (2021): *El español: una lengua viva. Informe 2021*. Elaborado por D. Fernández Vítóres. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en <<https://cvc.cervantes.es/lengua/ espanol lengua viva/pdf/espanol lengua viva 2021.pdf>>.
- MARCOS MARÍN, F. y ESPAÑA RAMÍREZ, P. (2001): *Guía de gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.

- MARTÍN PERIS, E. (dir.) (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes; SGEL. Disponible en <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm>.
- MORENO, C., HERNÁNDEZ, C. y KONDO, C. M. (2007a): *Gramática, Medio B1*. Madrid: Anaya.
- MORENO, C., HERNÁNDEZ, C. y KONDO, C. M. (2007b): *Gramática, Avanzado B2*. Madrid: Anaya.
- PASTOR CESTEROS, S. (2004): *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- PÉREZ CABELLO, Ana M. (2011): *Enseñar y aprender a comunicarse en una segunda lengua*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona; Horsori Editorial.
- PINILLA GÓMEZ, R. (2008): «La expresión oral», en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 879-898.
- PRIETO DE LOS MOZOS, E. et al. (2013): *Español ELElab B2. Universidad de Salamanca*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014): *Diccionario de la lengua española*. 23ª ed. Madrid: Espasa. Disponible en <<https://dle.rae.es/>>.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASALE (2009): *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- REGUEIRO RODRÍGUEZ, M.ª L. (2016): *Unidades, estrategias y técnicas didácticas en ELE*. Madrid: Arco Libros.
- ROMERO DUEÑAS, C. y GONZÁLEZ HERMOSO, A. (2011): *Gramática del español lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- RUIZ CAMPILLO, J. P. y REAL ESPINOSA, J. M. (2019): «Enseñanza de la gramática», en *Manual de formación para profesores de ELE*. Madrid: SGEL, pp. 143-188.
- SANTIAGO GUERVÓS, J. de y FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. (2017): *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros.
- SASTRE RUANO, Mª. Á. (1997): *El subjuntivo en español*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- WITTGENSTEIN, W. (1922): *Tractatus lógico-philosophicus*. Madrid: Biblioteca EDAF.

8. Índice de tablas y figuras

Tabla 1. Correspondencia entre los tiempos de indicativo y de subjuntivo	11
Tabla 2. Tipos de subordinadas adverbiales: propias e impropias	12
Tabla 3. Regla gramatical de uso del subjuntivo en construcciones finales	12
Tabla 4. Nexos utilizados en construcciones finales	13
Tabla 5. Regla gramatical de uso del subjuntivo en construcciones causales	15
Tabla 6. Nexos utilizados en construcciones causales	15
Figura 1. Clasificación de las competencias	7
Figura 2. Las cuatro destrezas	9
Figura 3. Estructura de las construcciones finales y causales	17
Figura 4. Usos de por y para	17
Figura 5. Nexos de las construcciones causales, I	18
Figura 6. Nexos de las construcciones causales, II	18
Figura 7. Estructura de las construcciones finales	18
Figura 8. La expresión de la causa	19
Figura 9. La expresión de la finalidad	20
Figura 10. Construcciones causales	22
Figura 11. Infografía. Construcciones causales	23
Figura 12. Infografía. Construcciones finales	23