



MINISTERIO  
DE ASUNTOS EXTERIORES, UNIÓN EUROPEA  
Y COOPERACIÓN



---

# Universidad de Valladolid

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA

*El tratamiento del presente de subjuntivo con valor de futuro en las subordinadas temporales: revisión y análisis de manuales para la enseñanza del español como Lengua Extranjera*

**MÁSTER EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA:  
ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN**

Trabajo realizado por: Marthe Diayie SARR

Dirigido por: Dra. María de las Nieves MENDIZÁBAL DE LA CRUZ

Valladolid / 2023-2024



MINISTERIO  
DE ASUNTOS EXTERIORES, UNIÓN EUROPEA  
Y COOPERACIÓN



---

# Universidad de Valladolid

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA

*El tratamiento del presente de subjuntivo con valor de futuro en las subordinadas temporales: revisión y análisis de manuales para la enseñanza del español como Lengua Extranjera*

**MÁSTER EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA:**

**ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN**

Trabajo realizado por: Marthe Diayie SARR

Dirigido por: Dra. María de las Nieves MENDIZÁBAL DE LA CRUZ

**Valladolid / 2023-2024**

*El tratamiento del presente de subjuntivo con  
valor de futuro en las subordinadas temporales:  
revisión y análisis de manuales para la  
enseñanza del español como Lengua Extranjera*

## *AGRADECIMIENTOS*

### *A*

- *Nuestra tutora, la doctora María de las Nieves Mendizábal de la Cruz, por su sensibilidad e inteligencia en el trato personal, dentro y fuera del aula,*
  - *La comunidad del Máster en Español como Lengua Extranjera: todos los profesores y todos los alumnos; su ayuda y amistad nunca nos han faltado,*
  - *La AECID (Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo) por posibilitar la capacitación de los docentes y expansionar el español,*
  - *Nuestra familia de oro de Senegal, por su apoyo incondicional,*
  - *Nuestras familias de Ardèche (Francia): André Demonte y de Valladolid: Aminata Diop, Mercedes Jiménez Crespo y Jesús Izquierdo González, María del Carmen Robledo Seco y Manuel de Novoa Barrón, María Teresa Requejo y las amigas tertulianas que nos han hecho un hueco en sus casas y sus corazones,*
- con estas líneas, queremos expresarles nuestro profundo reconocimiento.*

# ÍNDICE

## CONTENIDO

<b>RESUMEN.....</b>	<b>7</b>
<b>1.INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>9</b>
<b>2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA.....</b>	<b>11</b>
<b>3. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>12</b>
<b>3.1. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....</b>	<b>12</b>
<b>3.2. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>19</b>
3.2.1.LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA EN LA HISTORIA DE LA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS .....	19
3.2.2 ¿ENSEÑAR GRAMÁTICA O NO ENSEÑAR GRAMÁTICA? .....	22
3.2.3. ¿GRAMÁTICA INDUCTIVA O GRAMÁTICA DEDUCTIVA? .....	24
<b>3.3. EL MODO SUBJUNTIVO EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL LENGUA         EXTRANJERA. ....</b>	<b>25</b>
<b>4. ANÁLISIS DE MANUALES.....</b>	<b>29</b>
<b>4.1. MANUAL: INTERCAMBIO 2 (1998).....</b>	<b>29</b>
4.1.1. PRESENTACIÓN DEL MANUAL INTERCAMBIO 2 .....	29
4.1.2. TRATAMIENTO DEL INPUT (presente de subjuntivo con valor de futuro) .....	29
4.1.3. CARACTERÍSTICAS DE LAS ACTIVIDADES DE EJERCITACIÓN .....	29
4.1.4. CARACTERÍSTICAS DE LAS ACTIVIDADES DE OUTPUT .....	30
4.1.5. GRADACIÓN DE LAS DIFICULTADES .....	31
4.1.6. ANALISIS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA .....	31
<b>4.2. MANUAL: AVANCE nivel intermedio (1998).....</b>	<b>32</b>
4.2.1. PRESENTACIÓN DEL MANUAL AVANCE n. intermedio .....	32
4.2.2. TRATAMIENTO DEL INPUT (presente de subjuntivo con valor de futuro) .....	32
4.2.3. CARACTERÍSTICAS DE LAS ACTIVIDADES DE EJERCITACIÓN .....	33
4.2.4. CARACTERÍSTICAS DE LAS ACTIVIDADES DE OUTPUT .....	33
4.2.5. GRADACIÓN DE LAS DIFICULTADES .....	34
4.2.6. ANALISIS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA .....	34
<b>4.3. PRISMA PROGRESA B1 (2003).....</b>	<b>35</b>
4.3.1 PRESENTACIÓN DEL MANUAL .....	35
4.3.2. TRATAMIENTO DEL INPUT (presente de subjuntivo con valor de futuro) .....	35
4.3.3. CARACTERÍSTICAS DE LAS ACTIVIDADES DE EJERCITACIÓN .....	35
4.3.4. CARACTERÍSTICAS DE LAS ACTIVIDADES DE OUTPUT .....	36
4.3.5. GRADACIÓN DE LAS DIFICULTADES .....	37
4.3.6. ANALISIS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA .....	37
<b>4.4. MANUAL: Gente hoy 2 (2014) .....</b>	<b>38</b>
4.4.1. PRESENTACIÓN DEL MANUAL .....	39
4.4.2. TRATAMIENTO DEL INPUT (presente de subjuntivo con valor de futuro) .....	39
4.4.3. CARACTERÍSTICAS DE LAS ACTIVIDADES DE EJERCITACIÓN .....	39
4.4.4. CARACTERÍSTICAS DE LAS ACTIVIDADES DE OUTPUT .....	40
4.4.5. GRADACIÓN DE LAS DIFICULTADES .....	40
4.4.6. ANALISIS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA .....	41

<b>4.5. MANUAL: Socios 2 (2017)</b> .....	<b>41</b>
4.5.1. PRESENTACIÓN DEL MANUAL .....	41
4.5.2. TRATAMIENTO DEL INPUT (presente de subjuntivo con valor de futuro) .....	41
4.5.3. CARACTERÍSTICAS DE LAS ACTIVIDADES DE EJERCITACIÓN .....	42
4.5.4. CARACTERÍSTICAS DE LAS ACTIVIDADES DE OUTPUT .....	42
4.5.5. GRADACIÓN DE LAS DIFICULTADES .....	43
4.5.6. ANALISIS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA .....	43
<b>4.6. MANUAL: AULA 4</b> .....	<b>44</b>
4.6.1. PRESENTACIÓN DEL MANUAL .....	44
4.6.2. TRATAMIENTO DEL INPUT (PRESENTE DE SUBJUNTIVO CON VALOR DE FUTURO) .....	44
4.6.3. CARACTERÍSTICAS DE LAS ACTIVIDADES DE EJERCITACIÓN .....	45
4.6.4. CARACTERÍSTICAS DE LAS ACTIVIDADES DE OUTPUT .....	45
4.6.5. GRADACIÓN DE LAS DIFICULTADES .....	46
4.6.6. ANALISIS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA .....	46
<b>5. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS MANUALES</b> .....	<b>49</b>
<b>5.1. PARRILLAS COMPARATIVAS DE LOS MANUALES</b> .....	<b>49</b>
5.1.1. PRESENTACIÓN DEL CORPUS DE MANUALES .....	49
5.1.2. TRATAMIENTOS DEL INPUT (presente de subjuntivo con valor de futuro).....	50
5.1.3. PROCESAMIENTOS DE LA EJERCITACIÓN Y DE LA PRODUCCIÓN .....	51
PROCESAMIENTOS DE LA EJERCITACIÓN .....	51
<b>6. CONCLUSIONES</b> .....	<b>57</b>
<b>7. PROPUESTAS DE LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN</b> .....	<b>59</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>59</b>

## RESUMEN

El presente trabajo está basado en una revisión de manuales destinados a aprendientes de español /lengua extranjera de nivel B1, más precisamente de las unidades didácticas encaminadas a fomentar el dominio y el uso de un contenido gramatical relevante en la adquisición de la competencia gramatical y comunicativa: el uso del presente de subjuntivo con valor de futuro en la oración subordinada temporal. Este contenido gramatical constituye una de las dificultades de los discentes de ELE. Tras haber rastreado investigaciones relacionadas al contenido objeto de estudio, nos pareció necesario también enmarcar nuestro tema dentro de un aspecto importante pero sujeto a discrepancias como es la gramática y su lugar o protagonismo respecto a la didáctica de las lenguas extranjeras. A través de dicha revisión, revelamos de qué manera han diseñado los manuales sus propuestas didácticas, y también proponemos un análisis comparativo de las diferentes etapas en el proceso de enseñanza aprendizaje. Y en este sentido, nos surgieron interrogantes que proponemos como posibles líneas de investigación a la comunidad educativa interesada en la expansión del español/ lengua extranjera.

Palabras claves: *presente de subjuntivo con valor de futuro – input – ejercitación – output - información metalingüística.*

## SUMMARY

The present work is based on a review of manuals intended for learners of Spanish/foreign language at level B1, more precisely of the didactic units aimed at promoting the mastery and use of relevant grammatical content in the acquisition of grammatical competence and communicative: the use of the present subjunctive with future value in the temporal subordinate clause. By the way, this grammatical content constitutes one of the difficulties of Spanish Foreign Language learners. After having tracked research related to the content under study, also it seemed necessary to frame our topic within an important aspect but subject to discrepancies such as grammar and its place or prominence with respect to the teaching of foreign languages. Through this review, we have revealed how the manuals have designed their didactic proposals, and we have proposed a comparative analysis of the different stages in the teaching-learning process. In this sense, questions arose that we propose as possible lines of research to the educational community interested in the expansion of Spanish/Foreign Language.

*Keywords: present subjunctive with future value – input – exercise -output- metalinguistic information -*

## 1.INTRODUCCIÓN

Por un gran número de motivos y desde siempre, los humanos se comprometen a aprender lenguas o lenguajes diferentes de su manera habitual de comunicarse. En lo que respecta al español, cobra cada vez más influencia internacional y su aprendizaje, naturalmente, sigue esta curva ascendente en todo el mundo. “Desde que comenzó a elaborarse el informe «El español: una lengua viva», el número de alumnos de español contabilizados por el Instituto Cervantes se ha duplicado, pasando de 11,3 millones en 2010 a más de 23 millones en la actualidad” revela el Anuario 2023 del Instituto Cervantes. Al involucrarse en el aprendizaje formal de una segunda lengua o de una lengua extranjera, los aprendientes se comprometen a adquirir nuevos vocablos para denominar conceptos y objetos que no pertenecen a su mundo, su entorno. Pero es posible que les sorprenda el descubrimiento de nuevos conceptos, de nuevas realidades que, evidentemente no corresponden en nada a su representación mental de la vida, de las cosas, de nociones o de conceptos. Y según la distancia que exista entre su conocimiento de la vida - desde una perspectiva lingüística- y sus descubrimientos, le puede costar comprender estos y aplicarlos, aún más, crear, siguiendo estos patrones nuevos. Y pensamos que el uso del presente de subjuntivo con valor de futuro en la subordinada temporal forma parte de los contenidos que pueden provocar desconcierto en el aprendiz de español como lengua extranjera.

No hemos llegado a esta conclusión ex nihilo; en nuestra experiencia como profesor de Español Lengua Extranjera, hemos notado que, en el intento de adquisición de la competencia gramatical, el proceso para dominar este contenido puede estancarse muchísimo tiempo en la interlengua del aprendiente, cuando no se fosilizan los errores que comete al propósito. Es como si el aprendizaje de dicho contenido fuera un eterno recommienzo, curso escolar tras curso escolar. Y en múltiples ocasiones, relatadas por colegas o vividas personalmente, no faltaron alumnos – en estos casos concretos, aprendientes francófonos - para interpelarnos sobre el porqué de esta estructura gramatical, aunque conocían la existencia del subjuntivo francés y lo manejaban. Por lo tanto, podemos imaginarnos que aprendices de ELE nativos de otras lenguas maternas desprovistas del modo subjuntivo o que lo usan poco, se sientan más desorientados frente al subjuntivo de manera general. El siguiente extracto no dice lo contrario:

“lo cierto es que el estudiante de E/LE en general, y el sinohablante en particular, encuentra serias dificultades para aprender, comprender y usar apropiadamente el modo subjuntivo, tal y como afirma García Alfonso (2013: 3) en relación con alumnos de nivel intermedio”

Esta declaración de Priego-Casanova (2014) y nuestras vivencias como profesores de ELE a discentes francófonos – que, con los hispanófonos comparten la raíz románica- nos permiten intuir que otros aprendientes de ELE, no francófonos ni sinohablantes, se ven también agobiados por el aprendizaje y manejo del uso del presente de subjuntivo con valor de futuro en la subordinada temporal. Si este uso es tan poco intuitivo para un francófono, lo será aún menos para, por ejemplo, un germanófono, un anglófono, un arabo hablante, etc.

La adquisición de la competencia comunicativa en español se revelaría insatisfactoria si el aprendiente no supiera valerse como debido, de este contenido gramatical tan empleado en el registro formal como coloquial. Por este motivo pensamos que es un tema cuya enseñanza merece mucha atención, como todo el modo subjuntivo español. Y, por lo tanto, nos surgen preguntas: ¿cómo tratan los manuales de ELE nivel B1 y B2 el subjuntivo con valor de futuro en la subordinada temporal? ¿Le otorgan a este contenido todo el protagonismo y el espacio necesarios a su dominio por el aprendiente de ELE, tanto desde el punto de vista de su explicación como de su práctica? Estos interrogantes nos llevarán a la consecución de los objetivos marcados en el siguiente epígrafe.

## 2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Con el presente trabajo y tomando como referencia los indicadores de contenidos y los descriptores de competencias del PCIC (Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español), tenemos como propósitos:

- Llevar a cabo una revisión de las producciones realizadas por especialistas de la enseñanza del ELE, sobre la manera como los manuales enfocan el presente de subjuntivo con valor de futuro.
- Examinar hallazgos de los expertos y profesionales involucrados en la enseñanza del español como lengua extranjera en relación con la gramática en general, intentando poner el foco el modo subjuntivo en particular.
- Identificar a través de un corpus de manuales de ELE, los enfoques pedagógicos de los cuales se valen sus autores de manuales de ELE para la enseñanza-aprendizaje del presente de subjuntivo con valor de futuro, considerando especialmente la claridad de las explicaciones, la pertinencia de los ejemplos y la relevancia de las actividades de práctica.
- Elaborar un estudio comparativo de los manuales respecto al tratamiento de estos aspectos destacando similitudes, diferencias y buenas prácticas.
- Proponer líneas de investigación relacionadas con el tratamiento del presente de subjuntivo con valor de futuro en la subordinada temporal, que pudieran llegar a mejorar la confección de futuros materiales didácticos y la enseñanza aprendizaje de ELE.

Cumpliendo estos objetivos expuestos pensamos desembocar en el objetivo general: aclarar los procesos didácticos que los manuales proponen para el dominio de esta función comunicativa que alberga el presente de subjuntivo, como es la expresión de planes futuros.

La metodología aplicada se basa en el estudio contrastivo de materiales docentes, por lo tanto, es de tipo analítico, cualitativa y comparativa. Para ello hemos seleccionado una muestra de seis manuales de distintos años con el objeto de describir e interpretar el tratamiento del presente de subjuntivo con valor de futuro, haciendo una crítica constructiva y proponiendo futuras líneas de investigación para subsanar algunas de las carencias detectadas, especialmente en contextos de enseñanza / aprendizaje de ELE específicos.

### 3. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y MARCO TEÓRICO

El estudio del subjuntivo en general siempre ha despertado interés en la investigación lingüística y entre los profesionales de la docencia de ELE. ¿Pero suscita igual interés su uso con este valor de futuro en los materiales de enseñanza aprendizaje? ¿En el proceso de adquisición de la competencia comunicativa del que se encargan los manuales dentro de un aprendizaje reglado, destaca este contenido gramatical?

#### 3.1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Desde una perspectiva descriptiva, nos enfocaremos en esta parte del estudio examinando investigaciones llevadas a cabo sobre cómo los manuales de ELE abordan este tema, las que hemos entrado a conocer, como la de González Fernández, A. (2023:49) quien advierte que el estudio de la lingüística teórica se ha dividido en ramas de especialización que, por ser tan diversificadas, están dificultando la conexión entre estudiosos y profesionales de la enseñanza de LE, como ya lo revelaron por ejemplo Pastor Cesteros, 2000 o bien Brucart, 2005.

De entrada, González Fernández (2023:2) insiste en que la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas va a la par con sólidos conocimientos de las estructuras lingüísticas, también con capacidades de desenvolverse valiéndose de la terminología adecuada y de estrategias de aprendizaje. El profesor de Español Lengua Extranjera, en la medida en que ha de tomar decisiones del supuesto didáctico, de los materiales, de las actividades, entre otros, no puede prescindir de un dominio de las teorías lingüísticas. Y, si llega a transmitir las a los estudiantes de la lengua, estas las transforman en herramientas estratégicas de aprendizaje autónomo. La autora no deja de resaltar la esencia e importancia adquirida del manual en la enseñanza de ELE; mostrando la relevancia del manual escolar dentro del trió que forma con el aprendiente y el docente. Y ella recuerda que Martín Peris (2022: 234 y 235) ha puesto de relieve que hoy, en vez de contemplar únicamente el objetivo del manual de ELE de participar en enseñar fórmulas y en la autoformación en estrategias de aprendizaje, se debe considerar más como una herramienta que implementa la capacidad comunicativa de sus usuarios, sean estos jóvenes en formación o mayores ya con madurez intelectual y profesional.

En una metodología mixta cualitativa y cuantitativa, la autora del artículo se ha fijado como objetivo el estudio de los valores de las formas *canto* (presente de indicativo) y *cante*

(presente de subjuntivo) en manuales de ELE, a través un análisis de las teorías, actividades e ilustraciones que ofrece un corpus constituido por 25 manuales de ELE de nivel intermedio y avanzado: los llamados B1, B2, C1, C2, con vista de comprobar:

-en qué momento aparecen en la programación didáctica

-cuál es la terminología utilizada en referencia a estas dos formas verbales y si es objeto de armonización o normalización en los manuales

-cuáles son sus funciones y valores

-en qué medida las actividades en torno a estas dos formas verbales contribuyen al desarrollo de la competencia gramatical de los estudiantes

-si las imágenes de los manuales también sirven para este objetivo de competencia gramatical.

En su trabajo, González Fernández (2023) denota que, respecto al marco teórico, casi todos los manuales del corpus pretenden un enfoque comunicativo, aunque muchos de ellos se revelan eclécticos – lo que es la actual tendencia en los manuales y gramáticas de ELE- y algunos otros, funcionales o estructuralistas. Por lo tanto, sus diseñadores partirán de la hipótesis de que la gramática no es el elemento esencial para comunicarse.

Pero, con el objeto de ceñirnos al tema de nuestro trabajo, solo destacamos las partes relacionadas al presente de subjuntivo. En los manuales, respecto a la terminología usada para denominar los tiempos verbales, *canto* es “presente de indicativo” en 13 de los 25 o bien “presente” en los 12; y *cante*, de manera unánime se denomina “presente de subjuntivo” pues no conoce gran variedad de apelaciones como es el caso de *cantaba*, por ejemplo, que se denomina pretérito imperfecto, copretérito, imperfecto etc.

La autora resalta la necesidad de analizar los ejemplos, puesto que son ilustrativos de las teorías objeto de descripción o explicación. Elige hacer hincapié en los primeros ejemplos que acompañan las primeras conceptualizaciones de *cante*. Para esto sigue los criterios siguientes:

- el valor concreto de la forma conceptualizada por el ejemplo

- la prototipicidad o no del valor

- la correspondencia entre la teoría y el valor de la frase erguida en ejemplo
- el lugar donde aparece el ejemplo.

Para la forma *cante*, los primeros ejemplos suelen ser usos prototípicos, y la prototipicidad del presente de subjuntivo responde más a criterios sintácticos que semánticos, aunque no se le puede negar valores semánticos como la futuridad, la finalidad, la hipótesis, etc. pero muchas veces, la explicación dada se basa en aspectos semánticos de la oración principal, cuando la sintaxis rige la regla gramatical. Ejemplo *te recomiendo que pruebes el esquí acuático* (González Fernández 2023:57). Así, solo en el 24 % de los primeros ejemplos, el valor sintáctico rige el uso de la forma *cante*. Entre los valores semánticos indicados como motivos de usar la forma *cante*, están la opinión y el desconocimiento, en menor proporción vienen la advertencia, la futuridad y la duda. Para *cante*, se presentan coincidencia entre la teoría y el valor de la frase, a altura del 71 % de los casos; ejemplo y explicación salen juntos en un 62 % de los casos. Se proponen más actividades sobre *cante* comparativamente a la forma *canto*, que ni aparece en casi la mitad de los manuales (de los niveles B1 a C2, en el 84%). Los autores optan más por ejercicios estructurales y oracionales; aunque los manuales de enfoque ecléctico introducen a veces actividades que ejercitan la competencia discursiva.

El 32% de los manuales del corpus utilizan imágenes para ilustrar los dos tiempos verbales *canto* y *canta*. Ellas pueden tener varios roles: ilustrativo, de apoyo a una actividad, base de la actividad, y en un solo caso, la imagen es explicativa del valor de *cante*.

Para volver a la forma *cante*, la autora concluye que hay una especie de normalización de su denominación en los manuales y que la prototipicidad de los ejemplos proporcionados es inherente a la de *cante* que le viene de normas sintácticas, a pesar de que los diseñadores de manuales justifican su uso por razones semánticas - como por ejemplo la duda - expresadas en la oración principal. Pero ella deplora la presentación de diferentes casos o campos de aplicación, junto a los ejemplos prototípicos; hecho que puede desorientar a los discentes:

“... la falta de correspondencia entre el primer ejemplo y el valor explicado, así como la aparición dispersa de ejemplos y explicaciones y los distintos tratamientos de los valores no solo dentro de un mismo manual, sino para un mismo nivel, puede provocar una confusión en los aprendientes que solo puede ser paliada con unas bases teóricas claras y coherentes.”

(González Fernández 2023:64).

En su conclusión la autora recomienda más coherencia entre la teoría y la práctica, basada en algún enfoque metodológico más neto, para un mayor aprovechamiento de los manuales. (González Fernández 2023:65).

Una vez realizada la lectura del artículo, notamos que no estudia de manera específica el tratamiento del presente de subjuntivo con valor de futuro en los manuales de ELE, sino que solo lo enumera entre los valores del presente de subjuntivo, tratados en el corpus de manuales. Pero un hecho relevante respecto a lo que nos interesa en nuestra investigación, es que la presentación y el tratamiento de *cante* con valor de futuridad, no ocupa una proporción superior al 5 % en estos manuales que conforman el corpus de su estudio.

En el mismo orden de ideas, revisando a Bermejo Calleja (2023), notamos que su objetivo es poner de relieve los tratamientos de las diversas formas de expresar el futuro a través un corpus de 9 manuales de ELE de nivel B2, editados entre 2013 y 2021. Ese tratamiento específico y el espacio ocupado en cada unidad, será reflejo de la importancia que cobra el discurso gramatical en el manual. Se plantea también en qué medida entran en adecuación con el PCIC.

Por otro lado, puesto que la información gramatical ha vuelto a los manuales después de haber sido reducida al mínimo o incluso haber desaparecido entre las dos últimas décadas del siglo veinte y la primera del veintiuno, a la autora le parece importante reparar si en los manuales que constituyen el corpus objeto de estudio, se incluyen actividades de reflexión metalingüística y teorías gramaticales. Si es el caso, qué peso tiene la capacitación a la reflexión metalingüística. En el análisis del tratamiento del futuro en los manuales, la autora no toma en cuenta la exposición gramatical en las páginas finales (anexo gramatical), sino la que está incluida en las unidades didácticas. Nota que, en los últimos años y con mayor o menor amplitud, en reacción a los límites del enfoque comunicativo, las unidades didácticas vienen conformadas por espacios reservados a la información gramatical que van de dos páginas a cuadros esquemáticos, pero, en todos los casos, una vuelta a un protagonismo más relevante de la gramática en la enseñanza-aprendizaje, con objeto de que los aprendices de lenguas extranjeras alcancen una competencia lingüística con menos errores gramaticales posible. Así la autora declara, citando a Muñoz-Basols:

“En la actualidad, ha quedado claro que el método tradicional de enseñanza organizado a partir de criterios gramaticales y léxicos no satisface las necesidades de los aprendientes de una

lengua extranjera, pero, a estas alturas, es indudable también que el método comunicativo ‘no ha sido suficiente para formar hablantes de una L2 capaces de manejarse en diferentes situaciones sociales exitosamente y con un nivel lingüístico avanzado’ ”

(Muñoz-Basols 2017, citado por Bermejo Calleja 2023:84).

Siguiendo la distribución del PCIC según la cual el subjuntivo con valor de futuro está previsto en los niveles B1 y B2, la mayor parte de los manuales del corpus lo han integrado a sus contenidos en lugares diferentes y de manera desigual desde el punto de vista cuantitativo. Unos manuales presentan exclusivamente las subordinadas temporales de futuro (por ejemplo, el 44- Abanico y el 31- Embarque), cuando otros también consideran las coordinadas, y de presente (simultaneidad) y pasado (anterioridad): es el caso de 39- Eco 3, 40- Nuevo ven y 45- Nuevo español en marcha. Algunos manuales separan las subordinadas de posterioridad de las otras dos coordinadas, mientras que otros las presentan en un mismo bloque: 33- Pasaporte nivel 4 y 43- destino Erasmus 2. Los manuales suelen seguir los niveles establecidos por el PCIC, pero también compaginan contenidos en un mismo nivel para adaptarse a las necesidades didácticas. El ejemplo que nos interesa más, por ceñirse a nuestro tema de estudio, es el uso de los nexos introductores de la subordinada en presente de subjuntivo con valor de futuro que el PCIC (epígrafe 9.2.1 para los dos niveles) distribuye entre los niveles B1 (cuando + presente de subjuntivo, que tiene valor de futuridad) y B2 (una vez que, apenas, mientras, hasta que, en cuanto, tan pronto como + perfecto de subjuntivo “con matiz de posterioridad”)

Es interesante notar que para una mejor comprensión de las estructuras y para fomentar un aprendizaje reflexivo hay manuales que han previsto actividades de reflexión lingüística invitando a observar para comprender y deducir; otros son de naturaleza más bien deductiva, puesto que, en su propuesta didáctica, la teoría precede. Así pues, estos manuales proporcionan información gramatical explícita. Por ejemplo, en el 31, los estudiantes deben leer párrafos y completar estructuras relacionadas con el uso del futuro y con la simultaneidad o anterioridad. Los manuales 33, 38 y 40<sup>1</sup> también incluyen actividades de reflexión metalingüística sobre la expresión del futuro, utilizando diferentes enfoques y técnicas, como completar información gramatical parcial, esquemas incompletos y ejercicios gramaticales.

---

<sup>1</sup> “Los nueve manuales de enseñanza de español como lengua extranjera que constituyen el corpus objeto de estudio (tabla 1) han sido seleccionados de un conjunto total de 55 volúmenes, de los cuales 30 son gramáticas pedagógicas y 25 son manuales de ELE (Libro del alumno) del corpus del proyecto TEORÍA-ELE”. (Bermejo Calleja 2023:82) Llevan números: los 31-32-32-38-39-40-43-44 y 45.

En lo que toca al enfoque metodológico, la autora indica la importancia de adoptar un enfoque metodológico ecléctico e integrador que combine elementos del enfoque comunicativo y del enfoque tradicional, y que los manuales deberían integrar técnicas y recursos de diversos métodos para una enseñanza efectiva del español como lengua extranjera. Citando a Ortega (2020: 15), Bermejo Calleja (2023:92) pone de relieve la necesidad de compaginar la atención “hacia el contenido [método comunicativo]” y la atención “hacia las formas [método tradicional]”

El estudio resalta un aspecto relevante que, en nuestra opinión, podría desorientar a los alumnos: la falta de armonización en cuanto a la apelación de las subordinadas: el Plan Curricular utiliza la denominación "subordinadas adverbiales temporales", clasificándolas como subordinadas adverbiales pero la Nueva Gramática de la Lengua Española (NGLE) no la utiliza, sino que cuenta las subordinadas temporales entre las subordinadas relativas libres. Los manuales del corpus evitan esta discrepancia utilizando "subordinadas temporales" sin más especificación.

En resumen, el análisis destaca una evolución en el buen sentido, con la inclusión de contenido gramatical explícito en los manuales ELE desde principios del siglo XXI: una propuesta de enseñanza-aprendizaje equilibrada, que combine aspectos comunicativos y gramaticales para promover un aprendizaje reflexivo del idioma. Y en lo más relacionado a nuestro trabajo, señala el estudio que la mayoría de los manuales del corpus insisten más en el futuro simple que en el futuro compuesto. Otro aspecto relevante es que González Fernández (2023) y Bermejo Calleja (2023) coinciden en que se está operando una vuelta con fuerza del protagonismo de la gramática en la enseñanza- aprendizaje de ELE. Punto que no faltaremos de abordar en el próximo apartado.

Siempre en pos de una mejor comprensión de la enseñanza-aprendizaje de ELE, Zamorano Aguilar (2023) ha emprendido un estudio de gramáticas y manuales, pero evidenciando cómo el tratamiento de la teoría lingüística sobre el modo subjuntivo –más precisamente el imperfecto de subjuntivo- conoce diferenciaciones según, el nivel en el que se manipula. Así pues, distingue cinco niveles que son: 1-la teoría lingüística, 2- gramática descriptiva del español, 3- materiales de español como L1, 4- gramáticas de ELE, y 5- manuales de ELE nivel B2 y C1, para hacer hincapié en las adaptaciones del nivel 1 al nivel 4 y del nivel 1 al nivel 5 que él llama “la manualización de la teoría lingüística”. Según nuestra comprensión,

difiere su apreciación con la de González Fernández (2023) al mostrar que esta manualización se traduce por una “difuminación de los límites entre criterios, en favor de un enfoque genérico que une lo semántico y lo sintáctico” (Zamorano Aguilar 2023:245); es decir un uso equilibrado de criterios sintácticos y criterios semánticos a la hora de exponer y explicar el subjuntivo a aprendientes de ELE: con estrategias explicativas, se practica una contextualización de los elementos metalingüísticos; contextualización que va más allá de la transposición didáctica teorizada por Chevallard (1985) (Zamorano Aguilar 2023:225) . Como no queremos alejarnos de nuestro tema, haremos hincapié en el estudio que hace Zamorano Aguilar (2023) de un corpus de manuales de nivel B2 y C1, destacando los criterios de análisis que se revelan semánticos - en su gran mayoría- sintácticos, o mixtos. Respecto a la temporalidad del imperfecto de subjuntivo, denota el autor el uso de criterios semánticos combinados a los sintácticos que aquí sirven más para explicar el hecho de recurrir al pasado. Del mismo modo que Modén (2015), que reseñamos a continuación, Zamorano Aguilar (2023:23/ 245)) aboga por una consideración multifocal del subjuntivo, además de invitar a sobrepasar la dicotomía indicativo subjuntivo.

Modén (2016:6), constata con Kärriä (2013: 10) que muchos manuales al enfocar la enseñanza de ELE, no toman en cuenta la dimensión pragmática de la lengua. Esta carencia del aspecto pragmático crea un desfase en los alumnos en cuanto se encuentren en situaciones reales de comunicación. Esta parte de la hipótesis según la cual los manuales no se adentran en las explicaciones, además de privilegiar el aspecto sintáctico del subjuntivo sobre el semántico; lo que conduce a un aprendizaje mecánico de la lengua y, por ende, a una competencia comunicativa limitada. Intenta hallar respuestas pasando a criba de las siguientes preguntas, diez manuales de nivel B1 y B2: cinco diseñados por autores suecos, para aprendientes sueco, y cinco otros manuales de autores españoles destinados a cualquier alumno de ELE:

¿En qué momento los manuales abordan el subjuntivo? ¿cuáles son los campos de aplicación del subjuntivo que se tratan en los manuales? ¿Se basan las explicaciones en la sintaxis (forma) o en la semántica (significado)? Su objetivo es llevar a los profesionales de la enseñanza a una elección aclarada de sus materiales de ELE, gracias a una categorización según el tratamiento que, en estos, se hace del subjuntivo. Modén (2015:34) finalmente llega a la conclusión de que los manuales privilegian la explicación sintáctica (forma) del subjuntivo sobre la explicación semántica (significado); hasta habla de “sobrerrepresentación de explicaciones sintácticas” en los manuales diseñados por suecos. Pero esa distribución es más

equilibrada en los manuales diseñados por españoles y para cualquier estudiante de ELE, en los cuales constata también una mayor presencia de explicaciones gramaticales. Y ella explica que el tratamiento dado al subjuntivo por los autores suecos podría tener su razón en que este modo casi ya no se usa en sueco.

Nos damos cuenta de que este último estudio no elucida específicamente el presente de subjuntivo con valor de futuro en la subordinada temporal, pero además de tratar el subjuntivo, comparte con las precedentes la preocupación por la integración en los manuales, de análisis metalingüísticos y reflexiones gramaticales; también plantea la problemática del enfoque de los contenidos gramaticales según la sintaxis o según la semántica, al hacer una breve revisión de las teorías gramaticales explicativas con enfoque semántico sobre el empleo del subjuntivo, pertenecientes a dos corrientes: el dirigido por Ruiz Campillo y el encabezado por Vesterinen. Ambas conciben que la razón de la elección del subjuntivo en las subordinadas se halla en el significado que el hablante quiere dar a la subordinada. Pues Modén nos invita a reflexionar sobre las propuestas de estos estudiosos y también sobre la de Vandaele & Neyens (2014: 198), quienes preconizan una combinación de explicaciones sintácticas y semánticas de la gramática.

En el siguiente apartado que nos valdrá de marco teórico, abordaremos propuestas didácticas de la gramática en general, haciendo hincapié en el subjuntivo.

## **3.2. MARCO TEÓRICO**

### *3.2.1. LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA EN LA HISTORIA DE LA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS*

Comenzaremos aclarando lo que se entiende por gramática. La gramática es el conjunto de reglas y principios que rigen la estructura y el funcionamiento de una lengua. Describe cómo se combinan los elementos lingüísticos (los sonidos, las palabras, las frases y las oraciones...) para formar unidades provistas de sentido y en adecuación con la forma, las normas. Esto no está lejos de la definición que da Martín Sánchez (2008), acabándola con una cita a Lázaro Carreter (1990:69)

“La gramática es una ciencia que estudia los elementos de una lengua y sus posibles y diferentes combinaciones, así “puede considerarse integrada por la fonología y fonética, la morfología, la sintaxis y la lexicología”

Martín Sánchez (2008: 33) no falta de recordar que no hay unanimidad a la hora de definir la gramática y que ciertos estudiosos opinan que solo la conforman la morfología y la sintaxis. Pero él aboga por una definición más abarcadora de la gramática. A continuación, desglosamos de manera sumaria los componentes o aspectos de ésta.

- la morfología o estudio de la composición y de la formación de las palabras, en sus dos vertientes: la morfología flexiva (cambios en la forma de las palabras) y la derivativa (que considera la formación de nuevas palabras a partir de las ya existentes).

-la sintaxis: contempla el buen orden de las palabras, su estructuración en oraciones, es decir enunciados con sentido. La sintaxis describe cómo se combinan las palabras para formar frases gramaticalmente correctas.

-la semántica: considera la significación de las palabras y las oraciones según su contexto.

-la pragmática: se diferencia de la semántica en el hecho de que analiza el uso de las palabras y oraciones según en qué situaciones comunicativas aparecen. Toma en cuenta también la intención comunicativa del emisor en un momento o contexto bien preciso.

- y la fonología: muchas veces pariente pobre de la gramática en las aulas, estudia la pronunciación de los sonidos de una lengua y sus combinaciones para formar palabras y después oraciones.

En resumen, la gramática es fundamental para que un aprendiente comprenda cómo funciona una lengua y también que pueda valerse de esta lengua de manera correcta y comprensible en situaciones de comunicación, que sea emisor o receptor de la información.

Pero, para más discernimiento, y respecto al conocimiento y al manejo de la gramática, Cortés Moreno (2000), en Cortés Moreno (2005), hace la diferenciación entre el conocimiento declarativo de la gramática que es un aprendizaje vía el estudio formal de una lengua materna o segunda y el conocimiento instrumental de la gramática, adquirido por el usuario fuera de la instrucción formal, sino en situaciones reales de comunicación con otros usuarios. Este último no difiere, a nuestro parecer de la gramática generativa transformacional a la que se refiere el diccionario de términos clave de ELE en su artículo sobre la gramática, como el conocimiento,

generalmente inconsciente, que los hablantes de una lengua poseen sobre [las] reglas. Entonces podemos considerar que lo que más interese a la enseñanza-aprendizaje de la gramática en clase de lengua extranjera será ese conocimiento instrumental. La gramática en clase de lengua extranjera, según Martín Peris (1998), es el

“... tratamiento didáctico de cuestiones de morfología y de sintaxis, por oposición al tratamiento del vocabulario y de la pronunciación, y contraponiendo el tratamiento de todos estos aspectos al tratamiento didáctico del uso de la lengua, efectuado en actividades de conversación y de las distintas destrezas.”

(Martín Peris 1998:1)

Si tuviéramos que hacer el historial exhaustivo de la enseñanza de la gramática dentro del aprendizaje de las lenguas extranjeras, veríamos que su suerte o importancia ha pasado por fluctuaciones relacionadas a los enfoques teóricos lingüísticos que rigen las metodologías de enseñanza-aprendizaje adoptados por los estudiosos y los profesionales del sector. Del método de gramática y traducción al enfoque comunicativo, pasando entre otros, por el método léxico, la enseñanza basada en competencia o la enseñanza por tareas, el protagonismo de la gramática ha estado en todos los estratos de la ola: en el valle, en la cresta o en unas situaciones intermedias. Pero se puede afirmar que en ningún momento dejó de jugar su partitura, por muy escueta que unos actores de la docencia de lenguas extranjeras quisieron hacer esta partitura, en favor de una competencia comunicativa que, por cierto, llevaría otra apelación si careciera de corrección gramatical.

En el método de gramática y traducción, como lo evidencia su nombre, la gramática constituyó el nervio de la enseñanza. Pues sabemos que, en una línea de continuidad con la enseñanza del latín, aprender de memoria reglas gramaticales e imitarlas o usarlas en ejercicios de sustitución y de relleno o en traducciones, era la base del aprendizaje. Al contrario del método directo - también llamado natural y basado en una máxima inmersión posible del estudiante en la lengua meta, mediante la exposición a situaciones de la vida verosímiles - que enseña la gramática de manera inductiva, es decir, a través de ejemplos y de la práctica contextualizada, en lugar de reglas explícitas. El método audio lingual se concreta en la repetición con objeto de memorizar e imitar, escuchando patrones lingüísticos. Así esperaban sus partidarios promover el desarrollo de la competencia oral y auditiva. Por lo que no daban relevancia a la gramática explícita. Si continuamos con los ejemplos, podemos evocar el enfoque léxico que, al querer conceder el mayor protagonismo al aprendizaje contextualizado de vocabulario y expresiones

idiomáticas, lo hace en detrimento de la gramática y las estructuras sintácticas de la lengua. El método comunicativo en sus diferentes variaciones, puesto que tiene como principal objetivo el desarrollo de habilidades comunicativas en la lengua meta, hace hincapié en la interacción oral y escrita en situaciones auténticas o verosímiles y se vale de tareas comunicativas que pretenden llevar al alumno a practicar la lengua en contextos significativos. La gramática está enseñada de manera integrada y contextualizada, como parte de la comunicación efectiva, en lugar de constituir un objetivo en sí mismo. Pues de los enfoques comunicativos, podemos decir con Gutiérrez Araus (1998) que:

“De esto se deriva el hecho de que se postergara un componente importante, el código formal, y que la instrucción gramatical prácticamente se eludiera, al contrario de lo que había sucedido con los métodos estructurales, en los que el sistema gramatical de una lengua era el eje en torno al cual se articulaba la enseñanza”.

(Gutiérrez Araus 1998: 112)

En resumen, la relevancia acordada a la enseñanza de la gramática puede variar sensiblemente según el método de enseñanza de lenguas extranjeras privilegiado por los actores pedagógicos del momento o del lugar de enseñanza-aprendizaje. Algunos métodos ponen énfasis explícito en la enseñanza de la gramática, hasta integrar elementos metalingüísticos en las ofertas didácticas, cuando otros cuelan la enseñanza gramatical de manera contextualizada y comunicativa. Podemos concluir que excepto el largo episodio del método de la gramática-traducción, siempre se ha planteado un dilema a los estudiosos y docentes de la enseñanza de idiomas extranjeros que es ¿Enseñar gramática o no enseñar gramática? Esta es la cuestión que abordamos en el siguiente epígrafe.

### 3.2.2 ¿ENSEÑAR GRAMÁTICA O NO ENSEÑAR GRAMÁTICA?

“¿Precisan nuestros alumnos un conocimiento declarativo o un conocimiento instrumental de la gramática? ¿o ambos?” Se pregunta a comienzos de su estudio Cortés Moreno (2005: 1), para plantearse la problemática de la gramática en la enseñanza de segundas lenguas que califica de “debate secular”, cuando Martín Peris (1998:2), refiriéndose a esas mismas relaciones entre teorías lingüísticas y aprendizaje de idiomas las califica de “no exentas de vacilaciones y dudas”. En nuestra opinión estas apreciaciones son índice de la acuidad de ese cuestionamiento, que tiene años más que vivir - para no decir décadas o siglos. En los párrafos precedentes, hemos tenido más o menos esbozo de respuesta a tal pregunta, a través

del breve resumen de la relevancia que ha podido tener la gramática en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Lenguas, según se adopta tal o tal otro enfoque didáctico. Pero necesitamos hacer constancia de las revisiones llevadas a cabo por teóricos y profesionales de la docencia de lenguas extranjeras.

Cortés Moreno (2005:90) nos revela que Sánchez Pérez (1992) ha establecido que, desde el siglo XVI existen dos corrientes metodológicas: la gramatical, que hace hincapié en el estudio de la literatura, al mismo tiempo que el estudio de la gramática que se memoriza y la conversacional, que pone énfasis en la utilización diaria de la lengua de aprendizaje. Pero subraya que esta última corriente no se presentaba como una alternativa frente a la primera, sino como una contingencia que circunstancias de la época imponían: la inmensa mayoría de las personas no sabía ni leer ni escribir y, de hecho, por razones mercantiles o expansionistas aprendía lenguas extranjeras practicando. Es el ejemplo de los romanos quienes aprendieron el griego con esclavos griegos o de los conquistadores europeos al contacto con el Nuevo Mundo. La enseñanza de lenguas vivas no se veía en aquel entonces incluida en el sistema formal de instrucción, pero la necesidad de comunicarse en lenguas no maternas se imponía. Y el autor señala que en ese contexto aparecieron libros de diálogos. Eran “sencillos manuales de conversación en los que la doctrina gramatical estaba prácticamente ausente” (Collet Sedola, 1992:609) con un rasgo muy importante para muchos de ellos: su carácter funcional. Por ejemplo, el *Vocabulario para aprender francés, español y flamenco*, de autor anónimo, publicado en 1520 y también las primeras gramáticas de Español Lengua Extranjera: la Gramática de la lengua castellana de Antonio de Nebrija (1492) y la *Útil y breve institución para aprender los principios y fundamentos de la lengua española* (1555), que ya presentaba características de una gramática pedagógica.

Sin embargo, el aprendizaje formal, ya en espacios específicos que son las aulas, y con actores bien identificados que son profesores y discentes, irá de par con *modus operandi* diferentes y planteamientos o enfoques que, obviamente, van a evolucionar. Y desde el siglo XX, tal como lo mencionábamos más arriba, se puso en tela de juicio la inclusión de la gramática en ciertos momentos de la historia de la enseñanza de lengua extranjera y a raíz de este cuestionamiento, las teorías metalingüísticas o explicaciones gramaticales estuvieron entre paréntesis - o se hicieron inductivas y reducidas a su mínima expresión - con la adopción de los métodos directo, natural, audio lingual. Martín Sánchez (2009:63-67) afirma que en los métodos directos “no había explicaciones gramaticales” por querer sus promotores dar toda la relevancia

a la práctica e interacción orales, que eran también la vía para completar los ejercicios de huecos. Según él, el método audio oral, el situacional, y los que aparecen durante el último tercio del siglo XX y que operan “la revolución cognitiva”, muestran su preferencia por la enseñanza inductiva de la gramática. En este caso están la Respuesta Física Total y el enfoque comunicativo.

Por lo tanto, se ha cuestionado la enseñanza o las maneras de enseñar gramática. Pero cuestionar no es rechazar por completo. Nos parece la demostración de un afán de desenvolverse, entre enseñantes y aprendientes, con la mayor eficiencia posible en el camino hacia la competencia comunicativa. Y como decíamos en las líneas precedentes, actualmente la enseñanza inductiva de la gramática parece tener más atractivo que la deductiva. ¿Por qué?

### 3.2.3. ¿GRAMÁTICA INDUCTIVA O GRAMÁTICA DEDUCTIVA?

Martín Sánchez (2010: 61-65) describe el dominio de la gramática como una subcompetencia de la macrocompetencia comunicativa. Esa subcompetencia gramatical no es nada menos que la capacidad, para el alumno de lengua extranjera, de reconocer y reutilizar cuantas veces sean necesarias, las estructuras lingüísticas de la lengua meta. Reconoce que no es tarea fácil para el enseñante de Español Lengua Extranjera que debe tener un dominio de la gramática académica, y de la gramática de ELE es decir lo que necesitan saber alumnos no nativos. Y sus capacidades didácticas vendrían a completar esas dos gramáticas, para formar lo que llama “la gramática del profesor de ELE”. Sin embargo, no es adecuado que cuaje esta gramática del profesor en sus clases; o sea no se puede presentar tal cual este conocimiento, sino adaptarlo a lo que puede aprender el alumnado. Pues, la gran pregunta es ¿cómo enseñar esa gramática adaptada o “gramática del alumno de ELE”? Martín Sánchez (2010:65) recuerda que según la metodología que encauzaba la enseñanza de ELE, la gramática ha conocido un protagonismo diferente, también un enfoque diferente: deductiva, o inductiva o una combinación de los dos.

¿Qué es la gramática deductiva? Según el Diccionario de los Términos Clave de ELE del Centro Virtual Cervantes, la gramática deductiva es una manera de enseñar gramática basada en la presentación por el docente, de reglas explícitas de gramática que después aplica el aprendiz gracias a actividades, habiéndole previamente proporcionado ejemplos. Pues, los aprendices descubren primero la teoría, seguida de su aplicación ejemplificada y de la práctica a través de actividades. Nos referiremos al mismo Diccionario de Términos Clave de ELE para

comprender la enseñanza inductiva de la gramática. En ella, las etapas del proceso son: la observación y análisis por parte del aprendiz del input al que es expuesto; luego el aprendiz intuye una hipótesis y deduce la regla que sustenta la muestra de lengua. Viene después la verificación y en último la consolidación con actividades. Pues el aprendizaje inductivo de la gramática da más protagonismo al alumno. Es de notar que tanto la gramática inductiva como la deductiva tienen sus fortalezas y sus puntos débiles. Y naturalmente, frente a dos alternativas, o tres -la tercera siendo la combinación de las dos primeras- surge la pregunta: ¿Debemos optar por uno de los enfoques y descartar los dos otros? Martín Sánchez M. A. (2010:66) aconseja elegir el que más se adapte a los aprendices, y quizás tener también en cuenta las circunstancias de aprendizaje. En todos casos, subraya que a menudo la combinación se revela ser la mejor opción para ciertos contenidos.

### **3.3. EL MODO SUBJUNTIVO EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA.**

Uno de los contenidos con protagonismo innegable en la lengua española es sin lugar a dudas el modo subjuntivo que es con el indicativo y el imperativo, uno de los tres modos del español. Non obstante, es muy posible que, en la mente de muchos aprendientes de ELE, la gramática de ELE se asimile al subjuntivo, tanto vuelve el vocablo “subjuntivo” durante las clases, al momento de abordar la gramática. El uso del modo subjuntivo tiene particular relevancia en el aprendizaje y la práctica de ELE y puede tener más resonancia y presentar complejidad por no decir dificultad en aprendientes nativos de lenguas no afines al español y eso más en los alumnos cuyas lenguas maternas vienen con pocos usos, o son desprovistas del modo. Mientras tanto, el imperativo y el indicativo, no suelen ser fuente de dificultades para los aprendices. Martínez Vázquez (2013) muestra que, en una situación de comunicación, la pragmática o la intención comunicativa determina la elección por parte del hablante, entre estos tres modos. Pero precisa que esa explicación pragmática no cubre todos los casos. Nota que además del uso inhabitual o diferente del subjuntivo, el aprendiente de ELE se enfrenta a la gran variedad y complejidad de las nociones que llaman este modo, sin contar con la alternancia indicativo / subjuntivo que está colándose sobre todo en el lenguaje familiar, en usos en los cuales subyace un matiz que el hablante quiera aportar al optar por uno u otro modo. Por ejemplo, con *quizás venga / quizás viene* (Martínez Vázquez 2013:96)

Partiendo de un corpus de producciones de alumnos, Martínez Vázquez (2013) muestra también que, - entre otros casos -la elección del modo puede coincidir o no con la intención comunicativa del aprendiente, con las oraciones concesivas. Por otra parte, esta misma elección de modo podría ser una distracción que lleva al alumno a cometer un error: por hacer foco en el modo confunde ser y estar, para dar un ejemplo; también es posible que se convierta en un esfuerzo cognitivo suplementario al tener que integrar un uso nuevo del subjuntivo, que no existe en su lengua: da el ejemplo del subjuntivo con valor de futuro en la temporal. Estima que aun en niveles avanzados, no sería realista querer enseñar en ELE de manera exhaustiva todos los usos del subjuntivo, sino los esenciales. Pero el docente debe ser experto para estar en capacidad de responder a cualquier pregunta que pueda plantear algún alumno (Martínez Vázquez 2013:99/100).

En cuanto a Ballestero de Celis (2022:1-3), se pregunta si no son los enfoques variados con los que abordamos el modo subjuntivo que lo hacen complicado más allá de lo que puede ser: el hecho de multiplicar los criterios de análisis - de realidad extralingüística, semánticos, sintácticos, o según la percepción del hablante - no ayuda a los aprendices de español. Primero había revelado lo que llama una “perspectiva esencialmente referencialista”, que quisiera relacionar la elección del modo indicativo o subjuntivo con la “confirmación o no del hecho al que se hace referencia”. A continuación, entresaca casos donde se afirma una equivalencia dudosa entre el contexto de uso del subjuntivo y su significado; por ejemplo, explicar que es el modo de los deseos, porque expresa deseos. Explicación que se ve refutable con el ejemplo de un deseo expresado con indicativo. (Ballestero de Celis, 2022:5). Así pues, citando a Marta Baralo, concluye que, a los aprendientes y docentes de ELE todavía les falta “alguna noción clara que funcione como eje organizador”, alrededor de la que pudiera girar la explicación del modo subjuntivo (Baralo,1999 en Ballestero de Celis, 2022:6). La salvación nos vendría, como ya lo sugirió Ridruejo (1999), de considerar el subjuntivo desde una perspectiva pragmática: la intención comunicativa del hablante.

“Probablemente la explicación más general sobre el valor de la oposición entre indicativo y subjuntivo es la que sostiene que el indicativo se utiliza cuando hay aserción, mientras que el subjuntivo es el modo que se emplea cuando no hay aserción o ésta no resulta suficientemente independizada”

(Ridruejo (1999) en Ballestero de Celis, 2022:9)

Finalmente propone que, para acertar una explicación unitaria de los usos del subjuntivo, hay que considerarlo como el modo del segundo plano, o sea de lo que no podemos o no queremos destacar. Sin embargo, Martín Sánchez (2007:62-64), años antes, decía que “no hay fórmulas mágicas que funcionen al cien por cien, pero sí, algunas recomendaciones que pueden ayudarnos en nuestro objetivo” de respetar las normas de la lengua. Sugiere, dentro de situaciones de comunicación verosímiles, una práctica pedagógica planificada, deductiva o inductiva y reglas sencillas y esquemáticas. Unas actividades escogidas según los contenidos a implementar y bien secuenciadas, conducen al objetivo de competencia comunicativa del alumno, si este repara en la forma, el uso y el significado. En vista de tal objetivo, el profesor debe integrar la gramática en contextos de comunicación auténtica. Y por eso, debe la gramática estar supeditada a los contenidos funcionales que escoja el docente.

Para Martín Sánchez (2007:62), saber expresar correctamente un mandato una sugerencia un deseo una hipótesis, entre otros usos de subjuntivo es gran parte de la competencia lingüística del aprendiente; pues dominar el modo subjuntivo significa estar bien encaminado hacia la competencia comunicativa. Sastre Ruano (1997) ya lo decía en estos términos:

“Quizás en alguna ocasión hayamos dicho de un alumno de español como lengua extranjera que domina el uso del subjuntivo. Esto equivaldría a decir que dicho alumno tiene una competencia discursiva y comunicativa muy alta en español”

(Sastre Ruano 1997:14)

Sabemos que, acompañados por los docentes, armados de gramáticas y de manuales es el anhelo y gran reto de los aprendientes de ELE. ¿Pero cómo están estructurados estos manuales, sobre todo en lo que atañe al tratamiento del presente de subjuntivo con valor de futuro? Es de lo que intentamos dar cuenta en el siguiente apartado.

Para un estudio que queremos exhaustivo, conciso y objetivo hemos diseñado unos instrumentos de análisis y comparación que no son sino cuadros basados en los criterios de unas buenas clases de lengua, como la presentación del input, las destrezas, la dinámica de enseñanza-aprendizaje, la comunicatividad de las actividades, la gradación de las dificultades, la secuenciación: del input a la producción, pasando por la práctica del contenido. Y en un segundo lugar, procederemos a la comparación de las propuestas didácticas. A continuación, presentamos el análisis de los manuales seleccionados para este estudio.



## 4. ANÁLISIS DE MANUALES

Para llevar a cabo el presente trabajo, hemos revisado un corpus de 6 manuales de ELE de nivel intermedio B1 que, según el descriptor de niveles del Plan Curricular del Instituto Cervantes, es el indicado para implementar este contenido gramatical que es el presente de subjuntivo con valor de futuro en la subordinada temporal. Dicho corpus, lo constituyen Intercambio 2, Avance nivel intermedio, Prisma Progresiva B1, Gente hoy 2, Socios 2, y Aula 4.

### 4.1. MANUAL: INTERCAMBIO 2 (1998)

#### 4.1.1. PRESENTACIÓN DEL MANUAL INTERCAMBIO 2

Nombre del Manual	Método reivindicado por los autores	año de edición
INTERCAMBIO 2	Ninguna (no aparece cualquier presentación del manual)	1998

#### 4.1.2. TRATAMIENTO DEL INPUT (presente de subjuntivo con valor de futuro)

Manual	contextualización					
	1	2	3	4	5	6
INTERCAMBIO 2	3/7 ámbitos	Sí	No	Sí	Sí	No

1-unidad de aparición /2- aparición en situación de comunicación /3 – aparición fuera de situación de comunicación / 4- ejemplificación /5- ejemplificación en situación de comunicación / 6 - ejemplificación fuera de situación de comunicación

Manual	Enfoque y grafismo del input			
	1	2	3	4
INTERCAMBIO 2	Sí	No	Sí	Sí

1- Enfoque explícito / 2- Enfoque implícito/ 3- fuentes y colores diferentes /4- imágenes

#### 4.1.3. CARACTERÍSTICAS DE LAS ACTIVIDADES DE EJERCITACIÓN

Manual	Contextualización del contenido gramatical
--------	--

	1	2	3
INTERCAMBIO 2	Sí	No	No

1-En situación de comunicación / 2- fuera de situación de comunicación / 3 imagen

Manual	Dinámica de clase			
	1	2	3	4
INTERCAMBIO 2	Sí	Sí	Sí	Sí

1- modalidad: clase / 2-modalidad: grupo / 3- modalidad: pareja / 4- modalidad: individual

Manual	Tipología de actividades de ejercitación						
	1	2	3	4	5	6	7
INTERCAMBIO 2	Sí	Sí	No	No sí	Sí	Sí	

1-rellenar /2- completar /3-relacionar 4- preguntas de elección múltiple / 5- producción controlada / 6- producción semicontrolada /7- otros

Manual	Destrezas de las actividades de ejercitación					
	1	2	3	4	5	6
INTERCAMBIO 2	Sí	Sí	No	No	Sí	No

1-Expresión oral /2- Comprensión oral / 3- Expresión escrita /4- Comprensión escrita /5- Interacción oral / 6- Interacción escrita

#### 4.1.4. CARACTERÍSTICAS DE LAS ACTIVIDADES DE OUTPUT

Manual	Contextualización		
	1	2	3
INTERCAMBIO 2	Sí	No	No

1-En situación de comunicación / 2- fuera de situación de comunicación / 3- imagen

Manual	Dinámica de clase			
	1	2	3	4
INTERCAMBIO 2	Sí	Sí	Sí	Sí

modalidad: clase / 2-modalidad: grupo / 3- modalidad: pareja / 4- modalidad: individual

Manual	Tipología de actividades de output							
	1	2	3	4	5	6	7	8
INTERCAMBIO 2	No	No	No	No	Sí	Sí	Sí	

1-rellenar /2- completar /3-relacionar 4- preguntas de elección múltiple / 5- producción controlada / 6- producción semicontrolada /7- producción libre / 8- otros

Manual	Destrezas de las actividades de output					
	1	2	3	4	5	6
INTERCAMBIO 2	sí	No	No	No	Sí	No

1-Expresión oral /2- Comprensión oral / 3- Expresión escrita /4- Comprensión escrita /5- Interacción oral / 6- Interacción escrita

#### 4.1.5. GRADACIÓN DE LAS DIFICULTADES

Manual	Gradación de las dificultades	
	Sí	No
INTERCAMBIO 2		x

#### 4.1.6. ANALISIS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

En el manual INTERCAMBIO 2, los autores incluyen el presente de subjuntivo con valor de futuro dentro de una unidad (aquí llamada “ámbito”) destinada a estudiar, entre otros contenidos, los tiempos y recursos lingüísticos que sirven para expresar momentos de una acción o un acontecimiento. Si se llega a seguir la secuenciación de los módulos, el aprendiz descubrirá el futuro y el uso del presente de subjuntivo con valor de futuridad, después de aprender los tiempos del pasado. Nos parece un buen acercamiento en la medida en que, con la futuridad, se completan los tres grandes momentos de una línea del tiempo.

En el procesamiento de la enseñanza aprendizaje, el input está precedido de una explicación gramatical que nos parece no solo limitante (dicen “cuando algo va a realizarse en un momento que depende de un acontecimiento, cuya fecha el hablante no conoce o no está interesado en precisar, se usa: cuando + presente de subjuntivo” seguido de un ejemplo ilustrado por una viñeta con un dialogo cortito que reza “¿cuándo volverá? “cuando termine la reunión” p. libro del alumno p. 78) sino también no concordante con la teoría gramatical que aparece en el resumen gramatical al final del cuaderno de ejercicios (p.102-103) donde se dice que “si el acontecimiento introducido por *cuando* se refiere al futuro, el verbo va en presente de

subjuntivo”. Es de notar que, se emplea la misma fórmula a continuación para hablar de acontecimientos introducidos por *mientras* o bien por *en cuanto*. Y no hemos encontrado otra explicación gramatical respecto al presente de subjuntivo con valor de futuro en los dos libros: pues la teoría gramatical está reducida a su mínima expresión, como lo hemos observado a lo largo del manual, y para todos los contenidos gramaticales. Para volver al input, su presentación (libro del alumno p.78) viene seguida de una actividad de comprensión auditiva con unos 8 diálogos o preguntas /respuestas, entre los cuales 4 incluyen “cuando + presente de subjuntivo”, multiplicando así las muestras de lengua. Tras descubrir cómo se forma el presente de subjuntivo, el aprendiz está invitado a participar en actividades de ejercitación controladas, semicontroladas y libres (nº5 y 6 p.80/ nº7 p.81) pero que se parecen. El cuaderno de ejercicio también las propone nº19 (p.36) / nº 20-21(p.37).

Respecto a la gradación de las dificultades, es un punto que pensamos se podría mejorar: el descubrimiento del presente de subjuntivo se hace después del input y del uso repetido del tiempo en un ejercicio de comprensión auditiva (p.78). Podría ser un escollo en la comprensión del audio y hasta del input. Otro ejemplo del nivel de dificultad que viene en dientes de sierra es la secuenciación de las actividades para el trabajo individual del alumno, en el cuaderno de ejercicios: el ejercicio 19 (p.36) que es semilibre viene antes de los nº 20 y 21(p.37) que son estructural, para el primero y de compleción tras audición de audio, para el último.

## 4.2. MANUAL: AVANCE nivel intermedio (1998)

### 4.2.1. PRESENTACIÓN DEL MANUAL AVANCE n. intermedio

Nombre del Manual	Método reivindicado por los autores	año de edición
AVANCE nivel intermedio	metodología ecléctica	1999

### 4.2.2. TRATAMIENTO DEL INPUT (presente de subjuntivo con valor de futuro)

Manual	contextualización					
	1	2	3	4	5	6
AVANCE nivel intermedio	7/16 unidades	Sí	No	Sí	Sí	Sí

1-unidad de aparición /2- aparición en situación de comunicación /3 – aparición fuera de situación de comunicación / 4- ejemplificación /5- ejemplificación en situación de comunicación / 6 - ejemplificación fuera de situación de comunicación

Manual	Enfoque y grafismo del input			
	1	2	3	4
AVANCE nivel intermedio	Sí	No	Sí	sí

1- Enfoque explícito / 2- Enfoque implícito/ 3- fuentes y colores diferentes /4- imágenes

#### 4.2.3. CARACTERÍSTICAS DE LAS ACTIVIDADES DE EJERCITACIÓN

Manual	Contextualización del contenido gramatical		
	1	2	3
AVANCE nivel intermedio	No	Sí	No

1-En situación de comunicación / 2- fuera de situación de comunicación / 3 imagen

Manual	Dinámica de clase			
	1	2	3	4
AVANCE nivel intermedio	Sí	No	No	Sí

1- modalidad: clase / 2-modalidad: grupo / 3- modalidad: pareja / 4- modalidad: individual

Manual	Tipología de actividades de ejercitación						
	1	2	3	4	5	6	7
AVANCE intermedio	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	No

1-rellenar /2- completar /3-relacionar 4- preguntas de elección múltiple / 5- producción controlada / 6- producción semicontrolada /7- otros

Manual	Destrezas de las actividades de ejercitación					
	1	2	3	4	5	6
AVANCE nivel intermedio	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No

1-Expresión oral /2- Comprensión oral / 3- Expresión escrita /4- Comprensión escrita /5- Interacción oral / 6- Interacción escrita

#### 4.2.4. CARACTERÍSTICAS DE LAS ACTIVIDADES DE OUTPUT

Manual	Contextualización		
	1	2	3
AVANCE nivel intermedio			

1-En situación de comunicación / 2- fuera de situación de comunicación / 3- imagen

Manual	Dinámica de clase			
	1	2	3	4
AVANCE nivel intermedio				

modalidad: clase / 2-modalidad: grupo / 3- modalidad: pareja / 4- modalidad: individual

Manual	Tipología de actividades de output							
	1	2	3	4	5	6	7	8
AVANCE nivel intermedio								

1-rellenar /2- completar /3-relacionar 4- preguntas de elección múltiple / 5- producción controlada / 6- producción semicontrolada /7- producción libre / 8- otros

Manual	Destrezas de las actividades de output					
	1	2	3	4	5	6
AVANCE nivel intermedio						

1-Expresión oral /2- Comprensión oral / 3- Expresión escrita /4- Comprensión escrita /5- Interacción oral / 6- Interacción escrita

#### 4.2.5. GRADACIÓN DE LAS DIFICULTADES

Manual	Gradación de las dificultades	
	Sí	No
AVANCE nivel intermedio	x	

#### 4.2.6. ANALISIS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

En esta cuarta edición de AVANCE nivel intermedio (1999), las autoras se han valido de un enfoque explícito, con explicaciones metalingüísticas y comparando los diferentes momentos de la temporalidad, a fin de poner de realce la posterioridad expresada por el subjuntivo (presente y perfecto). Hay varios ejercicios que reflejan un intento de gradación de las dificultades: comienzan con uno de compleción y selección del modo, en frases sueltas, (I p. 109) que solo difiere del siguiente, porque éste aparece con una contextualización mínima

dentro de una serie de pregunta + respuesta (II p. 110). Las actividades III (p.110) y IV (p.111) también siguen la misma ordenación y el mismo esquema: primero con frases sueltas y después con diálogos cortitos. Una quinta actividad basada en la audición de grabación tampoco trae nada novedoso: pues, se trata de completar a raíz de la audición. Por eso consideramos que todos los ejercicios propuestos son de ejercitación porque en ningún momento el alumno está expuesto a producir en un contexto de creación y de comunicación: absolutamente todos los ejercicios son controlados.

### 4.3. PRISMA PROGRESA B1 (2003)

#### 4.3.1 PRESENTACIÓN DEL MANUAL

Nombre del Manual	Método reivindicado por los autores	año de publicación
PRISMA PROGRESA B1(2003)	metodología ecléctica	2003

#### 4.3.2. TRATAMIENTO DEL INPUT (*presente de subjuntivo con valor de futuro*)

-contextualización

Manual	1	2	3	4	5	6
PRISMA PROGRESA B1	9/12	No	Sí	Sí 2	No	Sí

1-Unidad de aparición /2- aparición en situación de comunicación /3 – aparición fuera de situación de comunicación / 4- Ejemplificación (número de ejemplos) /5- Ejemplificación en situación de comunicación / 6 - ejemplificación fuera de situación de comunicación

-Enfoque y grafismo del input

Manual	1	2	3	4	5
PRISMA Progresas B1	No	No	Sí	Sí	Sí

1- Enfoque explícito / 2- Enfoque implícito/ 3- Enfoque Mixto / 4- fuentes y colores diferentes /5- imágenes

#### 4.3.3. CARACTERÍSTICAS DE LAS ACTIVIDADES DE EJERCITACIÓN

Manual	Contextualización de las actividades		
	1	2	3
PRISMA Progresá B1	Sí	Sí	Sí

1-En situación de comunicación / 2- fuera de situación de comunicación / 3- imagen

Manual	Dinámicas de clase			
	1	2	3	4
PRISMA P B1	Sí	Sí	Sí	Sí

1- modalidad: clase / 2-modalidad: grupo / 3- modalidad: pareja / 4- modalidad: individual

Manual	Destrezas de las actividades de ejercitación					
	1	2	3	4	5	6
PRISMA P B1	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No

1-Expresión oral / 2- Comprensión oral / 3- Expresión escrita / 4- Comprensión lectora / 5- Interacción oral / 6- Interacción escrita

Manual	Tipología de las actividades de ejercitación						
	1	2	3	4	5	6	7
PRISMA B1			Sí		Sí	Sí	adivinar ideas de un cómic

1-rellenar / 2- completar / 3-relacionar / 4- preguntas de elección múltiple / 5- producción controlada / 6- producción semicontrolada / 7- otros

#### 4.3.4. CARACTERÍSTICAS DE LAS ACTIVIDADES DE OUTPUT

Manual	Contextualización		
	1	2	3
PRISMA P B1	Sí	Sí	Sí

1-En situación de comunicación / 2- fuera de situación de comunicación / 3- imagen

Manual	Dinámica de clase			
	1	2	3	4
PRISMA P B1	Sí	Sí	Sí	Sí

1.-modalidad: clase / 2-modalidad: grupo / 3- modalidad: pareja / 4- modalidad: individual

Manual	tipología de actividades de output							
	1	2	3	4	5	6	7	8
PRISMA P B1			Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	proponer título

1-rellenar /2- completar /3-relacionar 4- preguntas de elección múltiple / 5- producción controlada / 6- producción semicontrolada /7- producción libre / 8- otros

Manual	Destrezas					
	1	2	3	4	5	6
PRISMA P B1	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

1-Expresión oral /2- Comprensión oral / 3- Expresión escrita /4- Comprensión lectora /5- Interacción oral / 6- Interacción escrita

#### 4.3.5. GRADACIÓN DE LAS DIFICULTADES

Manual	Gradación de las dificultades	
PRISMA P B1	Sí	

#### 4.3.6. ANALISIS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Observamos que, en un enfoque mixto:

-El input, sin contextualizar en situación real de comunicación, con múltiples ejemplificaciones, precede a las reglas (p. 108)

-Siguen reglas esquematizadas, que muestran cómo elegir el tiempo después de “cuando” (solo con cuando), diferenciando las acciones del presente o del pasado y las del futuro que rigen subjuntivo. (p.109). pero en el apéndice gramatical de PRISMA DE EJERCICIOS, P.101-103 se proporcionan explicaciones exhaustivas de los matices que conllevan los marcadores temporales y luego los modos que se emplean en las temporales, según lo que quiera expresar el locutor: indicativo para una acción presente o pasada y subjuntivo para una acción futura. Mientras que en su apartado de ejercicios vienen muchos trabajos de capacitación individual del alumno. Aparecen fuera de un contexto comunicativo y son de carácter más bien estructurales que comunicativos. Respecto a este aspecto comunicativo, notamos una diferencia con unas actividades de producción o output que proponen los autores en el manual, que nos parecen más comunicativas y contextualizadas. Aunque en la actividad 1.3 (escrita e individual), se pide al alumno que relacione unos enunciados descontextualizados con diferentes

caracteres de la acción (repetida, inmediata, límite de la acción, anterior, posterior). Inmediatamente después, y en un cuadro, se dice que “otras expresiones relacionadas con cuando son: cada vez que → repetición/ tan pronto como → acción inmediata/ en cuanto → acción inmediata / hasta que (no) → límite de la acción” (p. 109). Además, nos parece imprecisa esta precisión que no dice qué tipo de relación hay entre ellas y “cuando”. Pensamos que lo será más para un aprendiz de ELE.

En consonancia con lo anterior, las actividades de aula comienzan con un ejercicio de asociación (1.3. / p.109) para continuar con varias actividades semicontroladas en las que se proporciona al aprendiz ejemplos y elementos que van a entrar en las frases que produzcan (1.4 / p.110 y 1.6.1. /p.111) o los diálogos que propongan (1.5. / p. 110) y terminan con la actividad 1.7.3. /p. 112, que es de producción libre. En la 1.7. /p. 112, se lleva al aprendiz a reconocer la estructura de la oración temporal que expresa posterioridad, pero siempre con el adverbio relativo “cuando” que aparece más que las demás locuciones adverbiales. Se nota la intención de llevar a los aprendientes en un primer momento a asentar un uso correcto de los tiempos, delimitando las nociones de anterioridad, simultaneidad y posterioridad (2.1. / 2.2. /2.2.1. p.113). Siguen unas actividades de producción semiguías (p.114-116). Y la actividad de producción que requiera más competencia, por ser más libre, nos parece ser la 3.2.2. (p.116)

En definitiva, y como conclusión de este análisis, podemos decir que las actividades de output para la enseñanza-aprendizaje del presente de subjuntivo con valor de futuro marcan casi todas las casillas para cumplir con los requisitos de unas actividades óptimas para el aprendizaje: integran todas las destrezas, son variadas y muchas conllevan en sí situaciones de comunicación que hacen comprensible el uso del contenido gramatical; posibilitan su producción en unas situaciones verosímiles. Lo que es también relevante es la voluntad de hacer asequible la regla evitando proporcionar demasiados elementos metalingüísticos; no obstante, los aprendices corren el riesgo de comprender más este uso del presente de subjuntivo con valor de futuro solo si viene acompañado de “cuando”, en detrimento de las demás locuciones adverbiales que son sus equivalentes, aunque son menos usados y aportan matices diferenciadores.

#### **4.4. MANUAL: Gente hoy 2 (2014)**

#### 4.4.1. PRESENTACIÓN DEL MANUAL

Nombre del Manual	Método reivindicado por los autores	año de edición
MANUAL: Gente hoy 2	Metodología: enfoque comunicativo por tareas	(2014)

#### 4.4.2. TRATAMIENTO DEL INPUT (presente de subjuntivo con valor de futuro)

Manual	Contextualización					
	1	2	3	4	5	6
Gente hoy 2	7/10	Sí	No	Sí (5)	Sí	No

1-Unidad de aparición /2- aparición en situación de comunicación /3 – aparición fuera de situación de comunicación / 4- Ejemplificación (número de ejemplos) /5- Ejemplificación en situación de comunicación / 6 - ejemplificación fuera de situación de comunicación

Manual	Enfoque y grafismo del input			
	1	2	3	4
Gente hoy 2	Sí	No	Sí	No

1- Enfoque explícito / 2- Enfoque implícito/ 3- fuentes y colores diferentes /4- imágenes

#### 4.4.3. CARACTERÍSTICAS DE LAS ACTIVIDADES DE EJERCITACIÓN

Manual	Contextualización de las actividades		
	1	2	3
Gente hoy 2	Sí	No	No

1-En situación de comunicación / 2- fuera de situación de comunicación / 3 imagen

Manual	Dinámica de clase			
	1	2	3	4
Gente hoy 2	Sí	Sí	Sí	Sí

modalidad: clase / 2-modalidad: grupo / 3- modalidad: pareja / 4- modalidad: individual

Manual	Tipología de actividades de ejercitación						
	1	2	3	4	5	6	7
Gente hoy 2		Sí		Sí	Sí	Sí	Sí

1-rellenar /2- completar /3-relacionar 4- preguntas de elección múltiple / 5- producción controlada / 6- producción semicontrolada /7- otros

Manual	Destrezas de las actividades de ejercitación					
	1	2	3	4	5	6
Gente hoy 2	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	

1-Expresión oral /2- Comprensión oral / 3- Expresión escrita /4- Comprensión escrita /5- Interacción oral / 6- Interacción escrita

#### 4.4.4. CARACTERÍSTICAS DE LAS ACTIVIDADES DE OUTPUT

Manual	Contextualización		
	1	2	3
Gente hoy 2	Sí	No	Sí

1-En situación de comunicación / 2- fuera de situación de comunicación / 3- imagen

Manual	Dinámica de clase			
	1	2	3	4
Gente hoy 2	Sí	Sí	Sí	Sí

modalidad: clase / 2-modalidad: grupo / 3- modalidad: pareja / 4- modalidad: individual

Manual	Tipología de actividades de output							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Gente hoy 2		Sí			Sí	Sí	Sí	

1-rellenar /2- completar /3-relacionar 4- preguntas de elección múltiple / 5- producción controlada / 6- producción semicontrolada /7- producción libre / 8- otros

Manual	Destrezas de las actividades de output					
	1	2	3	4	5	6
Gente hoy 2	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	

1-Expresión oral /2- Comprensión oral / 3- Expresión escrita /4- Comprensión escrita /5- Interacción oral / 6- Interacción escrita

#### 4.4.5. GRADACIÓN DE LAS DIFICULTADES

Manual	Gradación de las dificultades	
	Sí	No
Gente hoy 2	X	

#### 4.4.6. ANALISIS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

El input es un cuestionario que vale de actividad individual primero y después, al equiparar los resultados, se convierte en actividad de pareja. Con esas actividades, se logra un manejo repetido del input que se presenta a los discentes en situación verosímil (4; p.82). Los aprendices pasan a una etapa superior con la actividad 8; p.83 con un ejercicio bastante original y que conduce a una práctica repetida pero creativa del contenido gramatical: los alumnos deben completar una idea con otras que imaginen, y que, por su lógica intrínseca, se encadenan. (ejemplo “cuando todo el mundo tenga agua, se podrá cultivar la tierra en todas partes → Cuando en todas partes se pueda cultivar la tierra, se acabará el hambre en el mundo → Cuando se acabe el hambre en el mundo, no habrá guerras → etc.) Según la percepción que tenemos de esta actividad, los alumnos que la realicen con éxito conseguirán a la vez practicar y producir con el contenido gramatical. Y no se limitarán a completar una primera idea, sino que tendrán también que crear otras cadenas cuyo inicio habrán imaginado. Pues, si a estas actividades añadimos la 13 del libro de trabajo, en su página 78, hay una variedad y una gradación de las dificultades que puede desembocar en una producción autónoma del aprendiente. Otro aspecto positivo es la multiplicación de las muestras del uso del presente de subjuntivo con valor de futuro a las que se exponen los aprendices.

#### 4.5. MANUAL: *Socios 2 (2017)*

##### 4.5.1. PRESENTACIÓN DEL MANUAL

Nombre del Manual	Método reivindicado por los autores	año de edición
Socios 2	Metodología: enfoque comunicativo por tereas	(2017)

##### 4.5.2. TRATAMIENTO DEL INPUT (*presente de subjuntivo con valor de futuro*)

Manual	Contextualización					
	1	2	3	4	5	6
Socios 2 (2017)	5/12unidades	Sí	Sí	Sí (6)	No	Sí

1-Unidad de aparición /2- aparición en situación de comunicación /3 – aparición fuera de situación de comunicación / 4- Ejemplificación (número de ejemplos) /5- Ejemplificación en situación de comunicación / 6 - ejemplificación fuera de situación de comunicación

Manual	Enfoque y grafismo del input			
	1	2	3	4
Socios 2	No	Sí	No	No

1-Enfoque explícito / 2- Enfoque implícito/ 3- fuentes y colores diferentes /4- imágenes

#### 4.5.3. CARACTERÍSTICAS DE LAS ACTIVIDADES DE EJERCITACIÓN

Manual	Contextualización del contenido gramatical		
	1	2	3
Socios 2	Sí	Sí	sí

1-En situación de comunicación / 2- fuera de situación de comunicación / 3 imagen

Manual	Dinámica de clase			
	1	2	3	4
Socios 2	Sí	Sí	Sí	Sí

1- modalidad: clase / 2-modalidad: grupo / 3- modalidad: pareja / 4- modalidad: individual

Manual	Tipología de actividades de ejercitación						
	1	2	3	4	5	6	7
Socios 2	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

1-rellenar /2- completar /3-relacionar 4- preguntas de elección múltiple / 5- producción controlada / 6- producción semicontrolada / 7- otros

Manual	Destrezas de las actividades de ejercitación					
	1	2	3	4	5	6
Socios 2	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No

1-Expresión oral /2- Comprensión oral / 3- Expresión escrita /4- Comprensión escrita /5- Interacción oral / 6- Interacción escrita

#### 4.5.4. CARACTERÍSTICAS DE LAS ACTIVIDADES DE OUTPUT

Manual	Contextualización		
	1	2	3
Socios 2	Sí	No	No

1-En situación de comunicación / 2- fuera de situación de comunicación / 3- imagen

Manual	Dinámica de clase			
	1	2	3	4
Socios 2	sí	Sí	Sí	Sí

modalidad: clase / 2-modalidad: grupo / 3- modalidad: pareja / 4- modalidad: individual

Manual	Tipología de actividades de output							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Socios 2	No	No	Sí	No	No	Sí	Sí	

1-rellenar /2- completar /3-relacionar 4- preguntas de elección múltiple / 5- producción controlada / 6- producción semicontrolada /7- producción libre / 8- otros

Manual	Destrezas de las actividades de output					
	1	2	3	4	5	6
Socios 2	Sí	Sí	No	Sí	Si	No

1-Expresión oral /2- Comprensión oral / 3- Expresión escrita /4- Comprensión escrita /5- Interacción oral / 6- Interacción escrita

#### 4.5.5. GRADACIÓN DE LAS DIFICULTADES

Manual	Gradación de las dificultades	
	Sí	No
Socios 2	X	

#### 4.5.6. ANALISIS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Socios 2 es un manual de español orientado al mundo del trabajo. En la unidad 5 donde tratan el presente de subjuntivo con valor de futuro, el alumno está expuesto al input de manera repetida, en actividades de comprensión lectora, en una de comprensión auditiva y en otra de interacción oral. Para la ejercitación, en el cuaderno de ejercicios (8-A y 8-B p.64), vienen actividades para la comprensión del contenido gramatical con un enfoque implícito que desemboca en la esquematización de reglas que rigen el empleo de “cuando”

más el presente de indicativo, el pretérito perfecto, pretérito indefinido o pretérito imperfecto, y “cuando” más el presente de subjuntivo. Se llega a la regla gramatical, tras la observación de frases proporcionadas y la deducción de la regla. La actividad que sigue (9-A p.65) incluye otras muestras de lengua, y pensamos que el enunciado de la actividad siguiente (9-B p.65) - relacionado con la lectura del texto de la actividad 9-A, p.65- puede llevar al alumno a la producción de output, aunque no garantiza que el alumno la practique en sus respuestas. Sin embargo, con la actividad 12- B de la p.66, sí, los aprendices deberán llegar a reutilizar “cuando” (u otras conjunciones) + presente de subjuntivo en una producción libre. Pues tenemos las tres fases de Presentación- Práctica - Producción, aunque la secuenciación nos parece un tanto caótica si, por ejemplo, vemos actividades sobre la formación del futuro y sus irregularidades, en la última parte de la unidad didáctica, cuando ya se empleaba en las muestras de lengua y las actividades anteriores. Nos parecería más adecuado que se comenzara por estas actividades

#### 4.6. MANUAL: AULA 4

##### 4.6.1. PRESENTACIÓN DEL MANUAL

Nombre del manual	método reivindicado por los autores	Año de edición
AULA 4	metodología: enfoque comunicativo	2019

##### 4.6.2. TRATAMIENTO DEL INPUT (PRESENTE DE SUBJUNTIVO CON VALOR DE FUTURO)

manual	Contextualización					
	1	2	3	4	5	6
aula 4	2/ 8 unidades	sí	no	sí	sí	no

1-unidad de aparición /2- aparición en situación de comunicación /3 – aparición fuera de situación de comunicación / 4- ejemplificación (número de ejemplos) /5- ejemplificación en situación de comunicación / 6 - ejemplificación fuera de situación de comunicación

manual	enfoque y grafismo del input			
	1	2	3	4

aula 4	no	sí	sí	no
--------	----	----	----	----

1- enfoque explícito / 2- enfoque implícito/ 3- fuentes y colores diferentes /4- imágenes

#### 4.6.3. CARACTERÍSTICAS DE LAS ACTIVIDADES DE EJERCITACIÓN

manual	contextualización del contenido gramatical		
	1	2	3
aula 4	no	sí	no

1-en situación de comunicación / 2- fuera de situación de comunicación / 3 imagen

manual	dinámica de clase			
	1	2	3	4
aula 4	sí	sí	sí	sí

1- modalidad: clase / 2-modalidad: grupo / 3- modalidad: pareja / 4- modalidad: individual

manual	tipología de actividades de ejercitación						
	1	2	3	4	5	6	7
aula 4	sí	sí	no	sí	sí	sí	sí

1-rellenar /2- completar /3-relacionar 4- preguntas de elección múltiple / 5- producción controlada / 6- producción semicontrolada / 7- otros

manual	destrezas de las actividades de ejercitación					
	1	2	3	4	5	6
aula 4	no	no	sí	sí	no	no

1-expresión oral /2- comprensión oral / 3- expresión escrita /4- comprensión escrita /5- interacción oral / 6- interacción escrita

#### 4.6.4. CARACTERÍSTICAS DE LAS ACTIVIDADES DE OUTPUT

manual	Contextualización		
	1	2	3
aula 4	sí	no	no

1-en situación de comunicación / 2- fuera de situación de comunicación / 3- imagen

manual	dinámica de clase			
	1	2	3	4
aula 4	sí	sí	no	sí

modalidad: 1- clase / 2-modalidad: grupo / 3- modalidad: pareja / 4- modalidad: individual

manual	tipología de actividades de output							
	1	2	3	4	5	6	7	8
aula 4	no	sí	no	no	no	sí	sí	-

1-rellenar /2- completar /3-relacionar 4- preguntas de elección múltiple / 5- producción controlada / 6- producción semicontrolada /7- producción libre / 8- otros

manual	destrezas de las actividades de output					
	1	2	3	4	5	6
aula 4	sí	sí	sí	sí	sí	-

1-expresión oral /2- comprensión oral / 3- expresión escrita /4- comprensión escrita /5- interacción oral / 6- interacción escrita

#### 4.6.5. GRADACIÓN DE LAS DIFICULTADES

manual	gradación de las dificultades	
	Sí	no
aula 4	X	

#### 4.6.6. ANALISIS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

El contenido gramatical objeto de nuestro estudio aparece en esta segunda unidad del manual de nivel B1.2 entre otros tres, muy importantes en la adquisición del español Lengua Extranjera: las oraciones completivas con infinitivo y con subjuntivo, la expresión de la obligación personal con perífrasis verbales con infinitivo. Eso para decir que no va a tener espacio y protagonismo muy relevantes en la unidad didáctica. Las primeras actividades relacionadas con el futuro en la temporal son las nº 6A y 6B: el alumno es invitado primero a comentar muestras sueltas con el contenido y en segundo lugar a clasificarlas según se refieren al pasado o al futuro. En el apartado “más ejercicios” dedicado a la unidad didáctica, los ejercicios nº 13, 14 y 15 de la p.117 son de tipo individuales y formales como lo anuncian los autores. Aquí, la dificultad se presenta de manera gradual del más sencillo al más reflexivo y se

puede pensar que sirvan a la capacitación del alumno. Y que, cuando llegue el momento de practicar, con las actividades de la rúbrica “practicar y comunicar” (10-A y 10-B; p. 31), el aprendiz ya habrá comprendido la norma. Queremos poner de relieve que los autores han optado por proporcionar al alumnado un mínimo de información metalingüística (p.29), limitándose a dar ejemplos y precisar que “cuando” no viene con el futuro si se expresa una acción futura, sino el presente de subjuntivo.

Para resumir, diremos que, en pos de llevar al alumnado al dominio de esta regla gramatical, se le proponen 5 actividades que cubren las funciones de capacitación y producción. No obstante, nuestra opinión es que estas 5 actividades no podrían bastar para asentar el uso del subjuntivo en la temporal y que más información metalingüística y la alusión a las demás conjunciones temporales equivalentes de “cuando” vendrían bien a los alumnos, cuanto más que en el siguiente manual *AULA 5* que completa el nivel de referencia B, no hemos notado que se haga referencia al subjuntivo con valor de futuro.



## 5. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS MANUALES

### 5.1. PARRILLAS COMPARATIVAS DE LOS MANUALES

#### 5.1.1. PRESENTACIÓN DEL CORPUS DE MANUALES

Nombre del Manual	Método reivindicado por los autores	Año de edición
INTERCAMBIO 2	Ninguno ( en el libro del alumno no aparece cualquier presentación del manual)	1998
AVANCE nivel intermedio	metodología ecléctica	1999
PRISMA PROGRESA B1	Metodología comunicativa ecléctica	2003
Gente hoy 2	Enfoque comunicativo por tareas	(2014)
Socios 2	Metodología: enfoque comunicativo por tareas	(2017)
AULA 4	Enfoque comunicativo	2019

El corpus de manuales está constituido por manuales más o menos recientes, en todos los casos son ediciones publicadas en los años 2000 o bien dos años antes. Lo que hace que, a excepción de un manual, todos los autores reivindiquen un enfoque comunicativo -ecléctico o por tareas- en eco a la “revolución metodológica” de la que habla Maati Beghadid (2013): en el plano didáctico, la enseñanza de lengua se enfoca desde su función comunicativa y la pedagogía de la lengua se centra en el aprendiz (Maati Beghadid 2013:119). Sin embargo, no falta de precisar que sería engañoso considerar el método comunicativo como un “relevo de los métodos que prevalecieron hasta su desarrollo, no elimina, sino que readapta principios pedagógicos de métodos o aproximaciones metodológicas previas y más bien recoge los hasta ahora aplicados optimizándolos de manera ecléctica.” (Maati Beghadid 2013:114).

Los manuales son del nivel intermedio o de nivel B1. Los tres primeros son anteriores al último Plan Curricular: el PCIC (2006) Plan Curricular del Instituto Cervantes. No obstante, en conformidad con el previo Plan Curricular de 1991 y los niveles de competencia que enarbolan en las portadas, integran el contenido gramatical que nos interesa. Evidentemente, los tres últimos también respetan la distribución de contenidos de enseñanza / aprendizaje según los niveles de referencia del PCIC.

### 5.1.2. TRATAMIENTOS DEL INPUT (presente de subjuntivo con valor de futuro)

Manual	Contextualización					
	1	2	3	4	5	6
INTERCAMBIO 2	3/7 ámbitos	Sí	No	Sí	Sí	No
AVANCE nivel intermedio	7/ 16 unidades	Sí	No	Sí	í	Sí
PRISMA PROGRESA B1	9/12	No	Sí	Sí (2)	No	Sí
Gente hoy 2	7/10 unidades	Sí	No	Sí (5)	Si	No
Socios 2	5/ 12 unidades	Sí	Sí	Sí (6)	No	Sí
AULA 4	2/ 8 unidades	Sí	No	Sí	Sí	No

1-Unidad de aparición /2- aparición en situación de comunicación /3 – aparición fuera de situación de comunicación / 4- Ejemplificación (número de ejemplos) /5- Ejemplificación en situación de comunicación / 6 - ejemplificación fuera de situación de comunicación

Manual	Enfoque y grafismo del input				
	1	2	3	4	5
INTERCAMBIO 2	Sí	No	No	Sí	Sí
AVANCE n. intermedio	Sí	No	No	Sí	Sí
PRISMA Progresá B1	No	No	Sí	Sí	Sí
Gente hoy 2	Sí	No	No	Sí	No
Socios 2	No	Sí	No	No	No
AULA 4	No	Sí	No	Sí	No

1- Enfoque explícito / 2- Enfoque implícito/ 3- Enfoque mixto /4- fuentes y colores diferentes /5- imágenes

A la lectura de las dos precedentes parrillas constatamos que:

- el presente de subjuntivo con valor de futuro se presenta al alumno, en la mayoría de estos manuales, a mitad de curso o más tarde. La razón que se puede avanzar es la necesidad de adquirir, repasar y asentar contenidos como el manejo de valores prototípicos del presente de subjuntivo como la expresión de la valoración, el consejo o la voluntad. Excepto el caso de uno que trata del presente de subjuntivo con valor de futuro (un valor no prototípico) y presenta una muestra de lengua antes de la formación del mismo presente de subjuntivo. Ya dijimos que parece anacrónico y posible fuente de incomprensión o dificultades con el input.

- la gran mayoría de los manuales que revisamos han presentado aductos en contexto de comunicación y han multiplicado las muestras. la contextualización y la variedad nos parecen

buenos parámetros para medir la calidad de un buen input, las dos en situación de comunicación. Deploramos el que uno de los 6 manuales no marque estas casillas.

-a la hora de abordar la gramática, se valen tanto del método inductivo como del deductivo y que uno de ellos opta por un enfoque mixto. Sin embargo, los más recientes tienden a simplificar a ultranza las explicaciones gramaticales o/y limitan los ejemplos a las subordinadas introducidas por “cuando”. Hay que recordar que el referencial del PCIC incluye las temporales introducidas por *antes de que* o *después de que*- además de *cuando* - entre los contenidos gramaticales a desarrollar en el nivel B1.

- Los autores de estos manuales hacen mucho caso al aspecto visual, excepto uno que no usa ni fuentes ni colores diferentes para resaltar alguna forma o estructura del presente con valor de futuro, cuando 3 de los 6 manuales, para acompañar y hacer más comprensible el input ponen imágenes que en opinión de Motero Perca (2004:590) “son muy importantes para el alumno que se enfrenta a una lengua extranjera, así, las ilustraciones desempeñan un papel muy importante a la hora de facilitar la comprensión del alumno”.

### 5.1.3. PROCESAMIENTOS DE LA EJERCITACIÓN Y DE LA PRODUCCIÓN

#### PROCESAMIENTOS DE LA EJERCITACIÓN

Manual	Contextualización de las actividades		
	1	2	3
INTERCAMBIO 2	Sí	No	No
AVANCE nivel intermedio	No	Sí	No
PRISMA PRO B1	Sí	Sí	Sí
Gente hoy 2	Sí	No	No
Socios 2	Sí	Sí	sí
AULA 4	No	Sí	No

1-En situación de comunicación / 2- fuera de situación de comunicación / 3 imagen

Manual	Dinámicas de clase			
	1	2	3	4
INTERCAMBIO 2	Sí	Sí	Sí	Sí
AVANCE nivel intermedio	Sí	No	No	Sí
INTERCAMBIO 2	Sí	Sí	Sí	Sí
PRISMA P B1	Sí	Sí	Sí	Sí
Gente hoy 2	Sí	Sí	Sí	Sí
Socios 2	Sí	Sí	Sí	Sí
AULA 4	Sí	Sí	Sí	Sí

1.-modalidad: clase / 2-modalidad: grupo / 3- modalidad: pareja / 4- modalidad: individual

Manual	Tipología de actividades de ejercitación						
	1	2	3	4	5	6	7
INTERCAMBIO 2	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	
AVANCE intermedio	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	
PRISMA B1			Sí		Sí	Sí	adivinar ideas de un cómic
Gente hoy 2		Sí		Sí	Sí	Sí	
Socios 2	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	
AULA 4	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	

1-rellenar /2- completar /3-relacionar 4- preguntas de elección múltiple / 5- producción controlada / 6- producción semicontrolada /7- otros

Manual	Destrezas de las actividades de ejercitación					
	1	2	3	4	5	6
INTERCAMBIO 2	Sí	Sí	No	No	Sí	No
AVANCE intermedio	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No
PRISMA P B1	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No
Gente hoy 2	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	
Socios 2	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No
AULA 4	No	No	Sí	Sí	No	No

1-Expresión oral /2- Comprensión oral / 3- Expresión escrita /4- Comprensión escrita /5- Interacción oral / 6- Interacción escrita

#### PROCESAMIENTOS DEL OUTPUT

Manual	Contextualización		
	1	2	3
INTERCAMBIO 2	Sí	No	No
AVANCE nivel intermedio	-	-	-

PRISMA P B1	Sí	Sí	Sí
Gente hoy 2	Sí	No	Sí
Socios 2	Sí	No	No
AULA 4	Sí	No	No

1-En situación de comunicación / 2- fuera de situación de comunicación / 3- imagen

Manual	Dinámica de clase			
	1	2	3	4
INTERCAMBIO 2	Sí	Sí	Sí	Sí
AVANCE nivel intermedio				
PRISMA P B1	Sí	Si	Sí	Sí
Gente hoy 2	Sí	Sí	Sí	Sí
Socios 2	Sí	Sí	Sí	Sí
AULA 4	Sí	Sí	No	Sí

modalidad: clase / 2-modalidad: grupo / 3- modalidad: pareja / 4- modalidad: individual

Manual	Tipología de actividades de output							
	1	2	3	4	5	6	7	8
INTERCAMBIO 2	No	No	No	No	Sí	Sí	Sí	
AVANCE intermedio	-	-	-	-	-	-	-	
PRISMA P B1	No	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	proponer título
Gente hoy 2	No	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	
Socios 2	No	No	Sí	No	No	Sí	Sí	
AULA 4	No	Sí	No	No	No	Sí	Sí	

1-rellenar /2- completar /3-relacionar 4- preguntas de elección múltiple / 5- producción controlada / 6- producción semicontrolada /7- producción libre / 8- otros

Manual	Destrezas de las actividades de output					
	1	2	3	4	5	6
INTERCAMBIO 2	Sí	No	No	No	Sí	No
AVANCE n. intermedio	-	-	-	-	-	-
PRISMA P B1	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Gente hoy 2	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	-
Socios 2	Sí	Sí	No	Sí	Si	No
AULA 4	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	-

1-Expresión oral /2- Comprensión oral / 3- Expresión escrita /4- Comprensión escrita /5- Interacción oral / 6- Interacción escrita

## GRADACIÓN DE LAS DIFICULTADES

Manual	Gradación de las dificultades	
	Sí	No
INTERCAMBIO 2		x
AVANCE nivel intermedio	X	
PRISMA P B1	X	
Gente hoy 2	X	
Socios 2	X	
AULA 4	X	

En estos manuales, observando lo que hemos considerado como actividades de ejercitación al uso del presente de subjuntivo con valor de futuro, que sirven para fomentar el dominio de este contenido gramatical, nos damos cuenta de que 4 de los 6 manuales proponen al alumnado actividades contextualizadas en situación de comunicación. Esta carencia en los dos manuales restantes nos parece un incumplimiento del diseño didáctico si nos referimos a Ellis (2005) citado por Garau (2017:6) que preconiza con uno de los 10 principios para una práctica docente eficiente, que: “**Principio 2:** Es necesario que la enseñanza garantice que los aprendices concentren su atención en el significado semántico y pragmático”. Por otra parte, solo dos acompañan las actividades de práctica con imagen(es) que pueda(n) ser sugestiva(s) para una mejor comprensión y ejecución de los ejercicios. Se puede deplorar esta falta de imagen si, como Sánchez Benítez (2009 :2), se piensa que pueden desempeñar un papel relevante en “la práctica o el desarrollo de las destrezas comunicativas ya que fomentan la creatividad, la participación y favorecen la dinámica de clase”.

En lo que atañe a las dinámicas de trabajo, 5 de los 6 manuales cubren todas las configuraciones de aprendizaje en cooperación. El que no está en este caso ni incluye el trabajo en pareja, ni el en pequeño grupo. Por lo que podemos imaginar que la ejecución de los ejercicios que propone no acarreará interacción entre discentes y por eso, las clases serán faltas de ese carácter comunicativo imprescindible a un aula de lengua.

Las actividades de práctica son de tipología variada en todos los manuales que también incentivan todas las destrezas – receptoras como productivas -, a excepción de uno. Para provocar eductos, 5 de los 6 manuales se han valido también de las mismas pautas que para las actividades de práctica: contextualización, variación de la tipología de ejercicios, dinámicas de

clase favorecedores de la comunicación, destrezas receptivas y productivas. Deploramos el que un manual carezca completamente de actividades de producción que constituyen momentos claves en la enseñanza aprendizaje de lenguas, sobre todo, con un contenido gramatical tan exótico como es el presente de subjuntivo con valor de futuro para los aprendientes de Español / Lengua Extranjera. En todos los casos, la etapa de producción es tan crucial que entra en el decálogo de la docencia de las lenguas que Ellis (2005) ha llegado a establecer revisando investigaciones de estudiosos: “**Principio 7:** El éxito del aprendizaje de lenguas en contextos de aula requiere oportunidades para la producción (*output*)” y “**Principio 10:** Es importante que al evaluar la proficiencia de los aprendices en la L2 se examine la producción tanto libre como controlada” (Ellis 2005, citado por Garau 2017:6). Y Baralo (2003:214) ya decía que los momentos de producción fomentan la automatización de las estructuras gramaticales. En lo que refiere a la gradación de las dificultades, solo un manual presentó lo que nos parece una incoherencia en la secuenciación de las actividades, al exponer al alumnado a muestras de lenguas y actividad de observación e interpretación antes de presentar la morfología del presente de subjuntivo.



## 6. CONCLUSIONES

Hemos intentado medir con las mismas pautas el compromiso de los manuales constitutivos del corpus, en fomentar un uso correcto del presente de subjuntivo con valor de futuro en la subordinada temporal. A la lectura de los resultados obtenidos de las parrillas, podemos concluir que los manuales satisfacen los requisitos del PCIC y del MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas) de incluir en sus programaciones el contenido gramatical objeto de este estudio. También satisfacen, en su gran mayoría, a los criterios de una pedagogía de las lenguas con enfoque comunicativo, que hemos expuesto a lo largo del trabajo. No obstante, un punto gramatical tan importante por estar relacionado con el modo subjuntivo, por su frecuencia y por su “exotismo”, merece que se le dedique una unidad didáctica entera; merece mayor exposición a los aprendientes, mayor incentivo de su uso en producciones semi libres y libres, pero, sobre todo, mayor procesamiento gramatical. Estimamos, tras el análisis de las unidades didácticas donde aparece, que como sugiere Baralo (2003:223), hay que “replantearse las conceptualizaciones aparentemente facilitadoras de los materiales didácticos. La lengua es forma, función y significado, además del sentido, claro está, que se interprete en cada acto comunicativo.” En otras palabras, sin volver a metodologías gramaticales o estructurales, desarrollar en los aprendices las competencias comunicativas, pero también la inteligencia metalingüística. El tratamiento del input gramatical debe consistir en proporcionar información gramatical más completa al alumno. No debería excluir incentivar el esfuerzo consciente de reflexión gramatical por parte del alumno. Pensamos que invitarle a este compromiso personal puede ayudar al alumno a construir su conocimiento pasando por la observación y la comprensión para desembocar en una retención inteligente, no mecánica. Abogamos con Baralo (2003:215) por un mejor “procesamiento del *input* con atención a la forma” una “Intervención pedagógica que busca dirigir la atención del que aprende hacia la integración de forma y contenido durante el procesamiento de material lingüístico nuevo”. O sea que los profesionales de la docencia de español / lengua extranjera guarden en mente y apliquen el “**Principio 3:** Es necesario que la enseñanza garantice que los aprendices concentren su atención también en lo formal” (Ellis 2005, citado por Garau 2017:6)

Más allá del tratamiento de este contenido gramatical, hemos notado el paso del tiempo en los manuales del corpus: los dos primeros, concebidos durante los primeros balbuceos del método comunicativo en ELE, difieren mucho del resto en el que se nota más el protagonismo del alumno como actor esencial de la enseñanza aprendizaje que comunica e interactúa con sus pares. Gracias a este parámetro, las dinámicas del aula evolucionan.



## 7. PROPUESTAS DE LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Este último elemento de apreciación forma parte de los puntos que han acuciado nuestra curiosidad durante nuestro trabajo. Podrían constituir líneas de investigación:

- ¿Cómo ha influido la metodología en las dinámicas de aula de lengua extranjera?
- ¿Con qué frecuencia se usa el subjuntivo con valor de futuro en la comunicación cotidiana de los hispanófonos? ¿Es una frecuencia de uso uniforme en todo el mundo hispanófono? ¿es una norma respetada a rajatabla en el nivel coloquial?
- ¿Se refleja el dominio del contenido gramatical en la expresión de los aprendientes de ELE del sistema educativo senegalés? ¿En qué frecuencia aparece el presente de subjuntivo con valor de futuro en sus producciones libres?
- ¿Serán más dispuestos a dominar los usos del subjuntivo los aprendientes de ELE nativos de lenguas cognadas?

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### BIBLIOGRAFÍA PRIMARIA

Garmendia A. (coord.) (2017) *SOCIOS 2 Curso de español orientado al mundo del trabajo*. Barcelona: difusión

Martín Perís E. (coord.) (2014) *Gente hoy 2*. Barcelona: difusión

Miquel L. (coord.) (1998) *INTERCAMBIO 2*. Madrid: DIFUSION

Moreno C. (coord.) (1999) *AVANCE Curso de español nivel intermedio*. Madrid: SGEL

Sans N. (coord.) (2019) *AULA 4 Curso de español Nueva edición*. Barcelona: difusión

Vásquez R. (coord.) (2003) *PRISMA PROGRESA Método de español para extranjeros nivel B1*. Madrid: Edinumen

## BIBLIOGRAFÍA SECUNDARIA

Anuario 2023 del Instituto Cervantes [https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_23/](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_23/)

Ballester de Celis C. “La enseñanza del subjuntivo en las gramáticas de español lengua extranjera” *Les Langues néo-latines : revue de langues vivantes romanes*, 2022. fhal-03740444f <https://hal.science/hal-03740444/document>

Baralo M. (2003) “Los medios de comunicación y la falta de consistencia del "input" gramatical para el español no nativo: lo que ocurrió y lo que ocurría” *XIV Congreso Internacional de ASELE. Burgos 2003* <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1156463.pdf>

Bermejo Calleja F. (2023). “La expresión del futuro en los manuales de ELE: formas, usos y metalenguaje” *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 95, 81-93. <https://doi.org/10.5209/clac.90080>

Collet Sedola S. (1992) “Orígenes de la difusión de la lengua española en Francia” (2 .a Parte del siglo XVI) Universidad de las Antillas (Martinica) [Actas del II Congreso Internacional de Historia de la Lengua española / Manuel Ariza Viguera](#) (ed. lit.), [Rafael Cano-Aguilar](#) (ed. lit.), [Josefa María Mendoza Abreu](#) (ed. lit.), [Antonio Narbona Jiménez](#) (ed. lit.), Vol. 2, 1992, ISBN 84604-4308-6, págs. 609-616 <https://www.cervantesvirtual.com/descargaPdf/orgenes-de-la-difusin-de-la-lengua-espaola-en-francia-2-parte-del-siglo-xvi-0/>

Cortés Moreno M. (2005) “¿Hay que enseñar gramática a los estudiantes de una lengua extranjera?” *CAUCE, Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, nº 28, 2005 [https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce28/cauce28\\_05.pdf](https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce28/cauce28_05.pdf)

[CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Gramática. \(cervantes.es\)](#)

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/02\\_gramatica\\_inventario\\_b1-b2.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_b1-b2.htm)

[CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Aprendizaje inductivo. \(cervantes.es\)](#)

[CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Aprendizaje deductivo. \(cervantes.es\)](#)

Garau G. (2017) “La clase ELE en seis pasos: propuesta de un modelo didáctico alternativo e innovador” *SIGNOS ELE*, 11, diciembre 2017, ISSN 1851-4863  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6231576.pdf>

González Fernández A. (2023) “Análisis del tratamiento de las formas canto y cante en un corpus de manuales de ELE: terminología, valores, ejemplos, actividades e imágenes” *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 95, 49-65.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9106234>

Gutiérrez Araus M. L. (1998) “La instrucción gramatical en el enfoque comunicativo”  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/09/09\\_0114.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0114.pdf)

Maati Beghadid, H. (2013) “El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente” *Actas del IV Taller «ELE e interculturalidad» del Instituto Cervantes de Orán. Centro Virtual Cervantes.* Argelia. Recuperado de  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/pdf/oran\\_2013/16\\_beghadid.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/oran_2013/16_beghadid.pdf)

Martín Peris E. (1998) “La enseñanza de la gramática de español /lengua extranjera: diferentes aproximaciones” *Carabela*, 43, SGEL, Madrid, pp.5-32.  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/gramatica/peris01.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/gramatica/peris01.htm)

Martín Sánchez M. A. (2007) “En busca de una explicación didáctica del subjuntivo para estudiantes de ELE” <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2325473>

Martín Sánchez M A. (2008) “El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE”  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2510392>

Martín Sánchez M. A ( 2009) “Historia de la metodología de enseñanza de las lenguas extranjeras” <https://dialnet.unirioja.es>

Martín Sánchez M A. (2010) “Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: la enseñanza de la gramática” <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3219208>

Martínez Vázquez J. (2013) “La Explicación del Modo Subjuntivo en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE)” *Gramma*, XXIV, 51  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6069254.pdf>

Modén C. (2016) “ “Espero que entiendas” La explicación del subjuntivo en manuales suecos y españoles de ELE” *Kandidatuppsats. HT2015*.  
<https://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOid=8568696&fileOid=8570675>

Motero Perca M. C (2004) “Diferentes enfoques de los manuales en la clase ELE”  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1424946.pdf>

Priego-Casanova L. (2014) “SUBJUNTIVO Y REFERENCIA Un modelo explicativo y pedagógico para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera” *Trabajo de fin de Máster en lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera* (2013-2014) UNIVERSIDAD DE JAÉN <https://marcoele.com/descargas/26/priego-subjuntivo-referencia.pdf>

-Sánchez Benítez G (2009) “El uso de las imágenes en la clase E/LE para el desarrollo de la expresión oral y escrita” *Suplementos marco ELE. ISSN 1885-2211 / núm. 8, 2009*

Estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en china  
[https://marcoele.com/descargas/china/g.sanchez\\_imagenes.pdf](https://marcoele.com/descargas/china/g.sanchez_imagenes.pdf)

Zamorano Aguilar A. (2023) “El modo subjuntivo y su tratamiento teórico en gramáticas y manuales de español como lengua extranjera, con especial atención a las formas cantara/cantase” *ELUA: Estudios De Lingüística. Universidad De Alicante*, (40), 223–248.  
<https://doi.org/10.14198/ELUA.24462>