# 5 La (no) declaración: una aplicación didáctica del contraste modal para la clase de ELE

**Elena Solá Simón**[1]

## Resumen[2]

En este artículo se describe una aplicación didáctica en la que se introduce, por primera vez, el contraste modal español a estudiantes universitarios británicos de primer año con aproximadamente 70 horas de instrucción previa en la lengua meta, la cual forma parte de un estudio empírico (Solá Simón, 2020). El método utilizado se fundamenta en el enfoque cognitivo-operativo, concretamente, en los conceptos de *declaración* y *no-declaración* postulados por Ruiz Campillo (2004). La aplicación didáctica consiste en varias presentaciones de PowerPoint en las cuales se introducen conceptos pragmático-discursivos universales y esenciales para entender la pareja conceptual que sirve como único mecanismo de selección modal a los estudiantes. Asimismo, se describen los puntos más relevantes del material didáctico utilizado para introducir los contextos del *Mapa operativo del modo* (Ruiz Campillo, 2007a) que se cubren a este nivel de competencia (A2.2/B1.1). Por último, se detallan los aspectos más relevantes del material que se utilizará en el segundo estudio empírico longitudinal en el que se cubrirá todo

1. Universiteit Leiden, Leiden, Netherlands; e.sola.simon@hum.leidenuniv.nl; https://orcid.org/0000-0002-3115-1659

2. In this article, I describe a didactic application in which Spanish mood contrast is first introduced to British first-year university students with approximately 70 hours of previous instruction in the target language, which was implemented as part of an empirical study (Solá Simón, 2020). The method employed is based on the cognitive-operative approach, specifically, on the concepts of declaration and non-declaration proposed by Ruiz Campillo (2004). The didactic application consists of several PowerPoint presentations which begin with the introduction of essential and universal discourse-pragmatic concepts, in order to understand the conceptual pair which will serve students as a single mechanism to select between moods. Additionally, I describe the most relevant aspects of the didactic material employed to introduce the contexts of the Mood Map (Ruiz Campillo, 2007a) included at this level of proficiency (A2.2/B1.1). Lastly, I explain the main points of the material that will be used in the second (longitudinal) empirical study in which all the contexts within the Mood Map will be introduced and thus the next level of proficiency will also be included (B1.2/B2.1). Therefore, this study will comprise (non) veritative, evaluative, intentional, and (non) identifying matrices.

**Para citar este capítulo:** Solá Simón, E. (2022). La (no) declaración: una aplicación didáctica del contraste modal para la clase de ELE. En C. Soler Montes, R. Díaz-Bravo y V. Colomer i Domínguez (Eds), *Avances investigadores y pedagógicos sobre la enseñanza del español: aportes desde el contexto universitario británico* (pp. 89-106). Research-publishing.net. https://doi.org/10.14705/rpnet.2022.58.1401

© 2022 Elena Solá Simón (CC BY)

el Mapa Operativo del Modo y que por lo tanto abarcará también el siguiente nivel de competencia (B1.2/B2.1). De este modo, el estudio incluirá tanto matrices (no) veritativas, valorativas e intencionales, como las (no) identificativas.

**Palabras clave: didáctica, modo, ELE, cognitivo-operativo, declaración.**

## 1. Introducción

En este artículo se describe una aplicación didáctica dirigida a aprendientes de ELE en la que se introduce el contraste modal español mediante el modelo cognitivo-operativo basado en los conceptos de declaración y no-declaración formulados por Ruiz Campillo (2004). Más concretamente, va dirigida a estudiantes principiantes en el contexto de la enseñanza superior en Reino Unido, por lo que en el material se utiliza principalmente el inglés, tanto como lengua vehicular como para establecer contrastes entre las diferentes estructuras propias de este punto gramatical en ambas lenguas.

Esta aplicación didáctica se implementó en el curso académico 2018/2019 con estudiantes principiantes[3] con tan solo 70 horas de instrucción previa en la lengua meta, por lo que su nivel de competencia correspondía a un A2.2/B1.1, aproximadamente. Los resultados del estudio empírico (Solá Simón, 2020) del cual formaba parte esta aplicación se resumen en el apartado 3. Asimismo, en el apartado 4 se incluye la descripción del material didáctico de un segundo estudio empírico longitudinal que se estará llevando a cabo en curso académico 2021-2022 y que incluirá también el siguiente nivel de competencia (B1.2/B2.1).

3. Los estudiantes participantes estudiaban español como asignatura optativa, por lo que solo algunos podían continuar estudiando la lengua en años sucesivos (p.ej. los estudiantes que habían elegido un grado en Lenguas Extranjeras, Derecho o Educación). Ninguno de ellos había estudiado nunca español oficialmente o en los cuatro años anteriores.

## 2. Marco teórico

El enfoque cognitivo-operativo (ECO en adelante) se fundamenta, en parte, en la lingüística cognitiva (LC en adelante). Algunos postulados de esta última que son relevantes para este modelo se resumen a continuación (Ibarretxe-Antuñano y Cadierno, 2019).

- La lengua está vinculada intrínsecamente a la cognición humana y a procesos cognitivos como la percepción, la atención y la categorización.

- La gramática se considera esencialmente significativa, lo que implica que el hablante tiene un papel central en cómo conceptualiza o interpreta una situación concreta.

- Los conceptos de perfil y base tienen relación con el fenómeno cognitivo de la atención. Describen la capacidad de discriminación (o perfilamiento) del hablante cuando conceptualiza una situación: el perfil se refiere a lo que el hablante presta atención en la comunicación y la base a lo que está en segundo plano. Las diferencias de perfilamiento se ven determinadas tanto por la percepción del sujeto de un evento específico como por la lengua que habla.

- El concepto de categorización alude a la interpretación de la experiencia de estructuras aprendidas previamente. Los hablantes de una lengua agrupan elementos pertenecientes a una misma categoría por considerarlos equivalentes. Dentro de cada categoría, algunos elementos son más centrales que otros, por lo que se consideran como el prototipo de esa categoría. Los elementos menos centrales representan la extensión del prototipo[4].

- La gramática determina la estructuración y simbolización del contenido conceptual de la lengua, por lo que se puede describir mediante

4. O radialidad, en terminología propia del ECO.

> imágenes. Distintas lenguas a menudo emplean imágenes diferentes (p.ej. metáforas) que se acomodan a la convención lingüística. Además, la gramática proporciona al hablante un repertorio de recursos simbólicos, cuya construcción requiere tanto de su capacidad resolutiva como de su conocimiento de la convención lingüística, la consideración del contexto, sus objetivos comunicativos, sensibilidad estética y otros aspectos de la cultura general que puedan resultar pertinentes.

El término 'operativo' alude, principalmente, a la continua búsqueda de un valor operativo (o prototipo) capaz de explicar la lógica de cada una de las estructuras gramaticales propias de la lengua meta al aprendiente. En palabras de Llopis-García, Real Espinosa y Ruiz Campillo (2012), una gramática operativa se podría definir de la siguiente manera:

> "una gramática que intente explicar rigurosamente el significado final de toda manifestación real del lenguaje y […] que defina las reglas estrictas de generación de significado final a partir del significado estricto de las formas con que se vehicula, de modo que se pueda operar con ellas, de una manera intencional y significativa, en persecución de ese significado final. Una gramática operativa debe ser, en definitiva, una gramática mecánica, manipulativa, que permita decisiones discretas sobre la forma, pero que esté, sin embargo, basada radicalmente en el *significado* de la forma" (p. 20).

Ruiz Campillo (2007b) añade que una gramática operativa es "una gramática de significados básicos y permanentes con los que tomar decisiones gramaticales" (p. 6). De esta manera, la gramática se convierte en un elemento esencial para que el hablante pueda tomar conciencia de las diferentes maneras en las que se puede comunicar.

Por último, cabe mencionar que, en el contexto de la clase de lengua, este enfoque fomenta la manipulación de material auténtico, la cual puede ayudar al estudiante a entender los componentes básicos y sus infinitas

manifestaciones durante la comunicación en situaciones reales. La clase de lengua se convierte así en una especie de laboratorio en el que los estudiantes 'examinan' el significado de una forma específica en diferentes contextos y aprenden a responder y actuar en consecuencia. Asimismo, la contribución del estudiante en el proceso de aprendizaje se convierte en algo esencial, ya que este tipo de instrucción es significativa e intuitiva, y promueve la negociación de significado.

Con relación al estudio e instrucción de la selección modal en español, la pareja conceptual de la declaración y no-declaración postulada por Ruiz Campillo (2004, 2007a, 2007b, 2008, 2018) representaría el valor operativo[5] único capaz de explicar todos los casos de contraste modal entre el indicativo y el subjuntivo.

El mismo autor (Ruiz Campillo, 2008) señala que solo mediante un análisis basado tanto en el 'significado lingüístico'[6] del modo como en la 'arquitectura lingüística'[7] del enunciado, al mismo tiempo, será capaz de proporcionar un valor operativo único, y solamente presuponiendo que el hablante o sujeto responde a ese significado de manera operativa e intencional. En otras palabras, es el sujeto el que elige una determinada matriz y, consecuentemente, un modo para el verbo de la proposición (arquitectura lingüística) para transmitir lo que quiere decir de una manera determinada (significado lingüístico).

El concepto de declaración se define como "la manifestación formal y explícita de lo que un sujeto sabe (afirma) o piensa (supone), es decir, de aquello que ofrece como su contribución (plena o parcial) al discurso" (Ruiz Campillo, 2008, p. 9). La no-declaración correspondería a la manifestación explícita y formal de lo que un sujeto no afirma ni supone. El sujeto elige el modo indicativo cuando declara y el subjuntivo cuando no declara. Es importante señalar que este autor define el concepto de matriz en este contexto como "el

5. O prototipo, en terminología propia de la LC.

6. Significado de la forma.

7. Con esto se refiere a que el subjuntivo es propio de la subordinación, mientras que el indicativo puede aparecer tanto en oraciones simples como en cláusulas subordinadas.

significado modal que el hablante otorga formalmente al predicado que está representando, explicite ese significado o no en palabras, y sean cuales sean las palabras que podrían explicitarlo" (Ruiz Campillo, 2008, p. 17).

El mapa operativo del modo desarrollado por Ruiz Campillo (2007a) especifica que existen 3 contextos en los que todas las matrices modales se pueden clasificar.

- El Contexto 1 es no-declarativo, por lo que activa el modo subjuntivo en la proposición, y se compone de matrices intencionales con las que se plantean objetivos o deseos (p.ej. *Es necesario que…*, *Espero que…*).

- El Contexto 2 se compone a su vez de tres subcontextos: el Contexto 2A es declarativo y abarca matrices veritativas (p.ej. *Es verdad que…*), el Contexto 2B es no-declarativo e incluye las matrices no-veritativas o de cuestionamiento (p.ej. *No es verdad que…, Es posible que…*), y el Contexto 2C también es no-declarativo y comprende las matrices valorativas o de comentario (p.ej. *Es estupendo que…*). Las matrices del Contexto 2A activan el indicativo en la proposición y las de los Contextos 2B y 2C activan el subjuntivo.

- El Contexto 3 se compone de matrices especificativas relativas a objetos, lugares, modos, tiempos o cantidades. Este último contexto se divide en dos subcontextos, uno declarativo o identificativo (3A: *…un perro que ladra…*) y otro no-declarativo o no-identificativo (3B: *…un perro que ladre…*). Los conceptos de 'identificación' y 'no-identificación' representan la radialidad del valor operativo, en terminología de la gramática operativa o ECO, o la extensión del prototipo en terminología de la LC. Este contexto abarca tanto oraciones de relativo como temporales.

En las secciones 3 y 4 se describen con más detalle los diferentes contextos con explicaciones y ejemplos incluidos en el material didáctico desarrollado

para ambos estudios empíricos. El primer estudio (Solá Simón, 2020) se centró en la introducción de los conceptos de declaración y no-declaración, y en los contextos donde la selección del modo es 'obligatoria', es decir, de matrices que *siempre* activan el indicativo (declarativas – 2A) o de matrices que *siempre* activan el subjuntivo (no declarativas – 1, 2B y 2C). El segundo estudio representa una continuación y ampliación del primero, y, por lo tanto, abarca también el siguiente nivel de competencia y el último contexto del mapa, en concreto, el de las matrices especificativas, que pueden activar los dos modos (3A/B) dependiendo de la identificación o no del antecedente.

Cabe reiterar que una de las características principales del ECO es la importancia del *significado* en el estudio de la lengua. Este adquiere una dimensión extra que está fuertemente vinculada a la perspectiva del hablante (o sujeto), en otras palabras, a lo que el hablante presta atención durante la comunicación (*perfilamiento*, en terminología de la LC). Esto es relevante porque cuando el sujeto selecciona una matriz en particular con el objetivo de declarar o no una proposición, tendrá en cuenta tanto factores léxicos, semánticos y pragmáticos, como su propia perspectiva. En las siguientes dos secciones, donde se describe el primer estudio empírico y el material que se utilizará en el segundo estudio, se hace hincapié en ese significado modal de las matrices, que puede provocar, por ejemplo, que la misma matriz pertenezca a dos contextos diferentes y, por ello, active modos diferentes en la subordinada.

Para concluir, autores como Ruiz Campillo (2018) y Llopis-García (2019) señalan que en el aula de ELE todavía se tiende a introducir el contraste modal mediante un método más tradicional, el cual se puede describir brevemente como descriptivo, memorístico, que prioriza la forma y que separa esta de su significado. Mediante la ley de significado o prototipo de la declaración y no-declaración (Ruiz Campillo, 2007a) el indicativo representa una declaración del hecho que marca y el subjuntivo, una no-declaración del hecho que marca. Ruiz Campillo (2018) añade que desarrollar esta capacidad del estudiante de decidir entre los dos modos a partir de un significado permanente es esencial para ganar en operatividad y lógica.

# 3. Estudio empírico

## 3.1. Aplicación didáctica

La aplicación didáctica[8] utilizada en el primer estudio empírico (Solá Simón, 2020) iba dirigida a estudiantes universitarios británicos principiantes de primer año a los que se les presentaban por primera vez los conceptos de modalidad y modo. Consistió en dos presentaciones de PowerPoint en las que se utilizaba el inglés como lengua vehicular. La primera presentación comenzaba con la introducción de ideas básicas sobre la comunicación humana y las diferentes formas en las que esta se produce, ilustrando estas explicaciones con imágenes. El principal objetivo era establecer similitudes entre las diferentes lenguas utilizadas por los estudiantes, para así comprobar cómo el concepto de modalidad es universal.

Las definiciones de los diferentes conceptos se simplificaron al máximo, puesto que los estudiantes británicos, en general, no están acostumbrados a utilizar una terminología metalingüística cuando estudian una lengua, tanto la materna (L1) como una extranjera (Pountain, 2017). Además, se incluyeron varios ejemplos del modo subjuntivo en inglés, para que tomaran conciencia de la existencia de este modo en su L1.

Mediante el uso de cuatro oraciones compuestas que compartían la misma cláusula subordinada, se explicaba el concepto de declaración y su contraparte, la no-declaración. Asimismo, para reforzar la idea de que declarar es la representación lingüística de lo que el hablante o sujeto sabe (afirma) o cree (asume), se realizó una práctica basada en una presentación del portal web Tercera Gramática[9]. Esta práctica consistió en sustituir las matrices por 'el sujeto afirma o asume que', si la sustitución resultaba en una oración con un significado similar, el sujeto

8. Esta aplicación didáctica abarcó dos semanas y media, utilizando un total de 9 horas lectivas. Las presentaciones de PowerPoint descritas aquí se introdujeron durante la clase plenaria semanal de gramática, las otras tres horas de tutoría semanales se utilizaron para realizar abundante práctica y rellenar las tareas del estudio.

9. www.terceragramatica.com

estaba declarando, y si, por el contrario, el significado cambiaba, se trataba de una no-declaración. Los siguientes ejemplos ilustraban esta idea:

- I know (that) you understand this concept. = I assert (that) you understand this concept.

- I think (that) you understand this concept. = I assume (that) you understand this concept.

- Javier doubts (that) you understand this concept. ≠ Javier asserts or assumes (that) you understand this concept.

Un aspecto importante que se reiteró tras esta práctica es la idea de que el modo depende completamente de lo que el hablante o sujeto quiere comunicar lingüísticamente y de cómo lo quiere comunicar (perspectiva), aspecto que no tiene nada que ver con lo que ocurre en el mundo real. Asimismo, todos los ejemplos se presentaron en inglés, puesto que la morfología del presente de subjuntivo todavía no había sido introducida, y, al mismo tiempo, para facilitar la comprensión del concepto de declaración, que era el principal objetivo de esta primera presentación.

La segunda presentación consistió en la introducción de una parte del *Mapa del modo* (Ruiz Campillo, 2007a), en particular, de los dos primeros contextos que se estudian a este nivel de competencia (A2-B1.1). Cabe señalar que, para esta aplicación didáctica, esos dos contextos se redujeron a uno[10], con el fin de simplificar y separar de forma más evidente los subcontextos declarativos de los no-declarativos. En la Tabla 1 y Figura 1 a continuación se pueden apreciar las diferencias entre el mapa original y el adaptado a esta aplicación didáctica.

El mapa adaptado también incluía imágenes (avatares) específicas para cada subcontexto y colores diferentes para cada modo, los cuales formaron parte

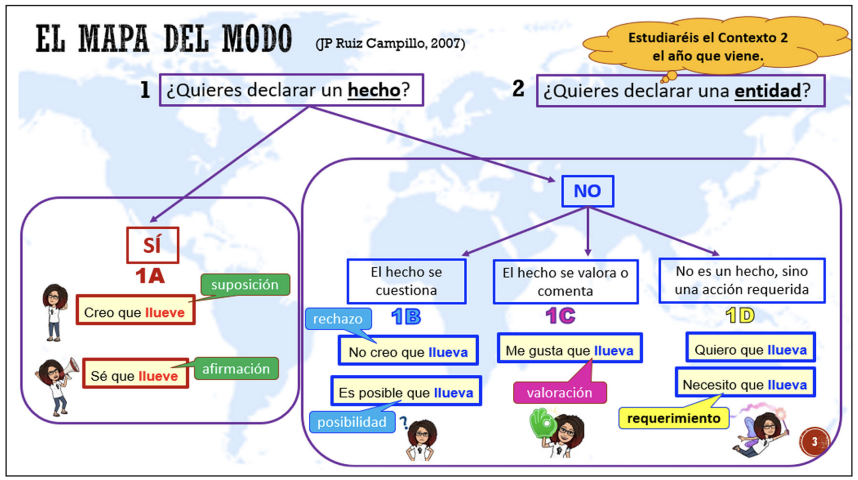
10. Los contextos 1 y 2 del mapa original se incluyen en el contexto 1 del mapa adaptado.

de toda práctica posterior. En la Figura 1 se puede ver la diapositiva de la presentación que contiene el primer contexto introducido a este nivel.

Tabla 1. Adaptación del Mapa Operativo del Modo (Ruiz Campillo, 2007a, p. 51)

| Mapa Original | Mapa Adaptado |
|---|---|
| Contexto 1: matrices intencionales | Contexto 1A: matrices veritativas |
| Contexto 2A: matrices veritativas | Contexto 1B: matrices no-veritativas |
| Contexto 2B: matrices no-veritativas | Contexto 1C: matrices valorativas |
| Contexto 2C: matrices valorativas | Contexto 1D: matrices intencionales |
| Contexto 3A: matrices especificativas identificativas | Contexto 2A: matrices identificativas |
| Contexto 3B: matrices especificativas no-identificativas | Contexto 2B: matrices no-identificativas |

Figura 1. Mapa del modo I (Contexto 1)




Es importante mencionar que entre la primera y la segunda presentación se completaron otras tres sesiones en donde se introdujo la morfología del presente de subjuntivo y se realizó abundante práctica de sustitución de matrices por 'el sujeto afirma o asume que' para decidir si se trataba de declaraciones o no-

declaraciones. Por este motivo, en la segunda presentación se utilizó el español como lengua vehicular, aunque algunos términos y ejemplos se tradujeron al inglés para asegurar la comprensión de los estudiantes.

Con respecto a la práctica realizada por los estudiantes durante la aplicación didáctica, una gran parte de los ejercicios utilizados pertenecía a su libro de texto[11]. Las explicaciones gramaticales de este libro destacan la importancia de los siguientes aspectos: forma, significado, imagen, realce, ejemplos, y partir siempre de lo conocido (Miquel, 2021). Las actividades, además, involucran al estudiante de manera que este moviliza un amplio abanico de estrategias, como, por ejemplo, la comprensión y el procesamiento del valor de la forma, la reflexión sobre el error (ajustando así su interlengua), y la producción de mayor a menor control. Finalmente, se puede decir que la calidad de la lengua en los ejemplos y actividades incluidos en este libro se caracteriza por el uso de *input* natural, representativo y frecuentemente contextualizado en (secciones de) diálogos. La práctica de esta segunda presentación consistió, sobre todo, en clasificar un elevado número de matrices en los cuatro subcontextos, y en decidir si se estaba declarando o no mediante la técnica de sustituir la matriz de un listado de oraciones por 'el sujeto afirma o supone que', práctica que habían realizado con anterioridad.

### 3.2. Resultados

Los resultados del estudio empírico donde se incluyó esta aplicación didáctica aportaron amplia evidencia de la efectividad del ECO[12]. Se realizó durante el segundo semestre del curso académico 2018/2019 en una universidad británica con 72 estudiantes principiantes de primer año. La aplicación didáctica abarcó nueve sesiones presenciales de 50 minutos cada una y los participantes completaron tres tareas para ser analizadas como parte del estudio: dos de comprensión y una de producción.

11. Gramática básica del estudiante de español en su versión en inglés (Alonso et al., 2018).

12. Para una descripción detallada de los resultados, consultar Solá Simón (2020).

El análisis de las tareas reveló que los participantes habían alcanzado una comprensión excelente de los conceptos de declaración y no-declaración como único mecanismo para seleccionar entre los modos indicativo y subjuntivo. Solo cuando se les pidió que clasificaran y, por lo tanto, distinguieran entre los diferentes contextos no-declarativos, hubo vacilación entre algunos participantes. Aunque es importante recalcar que el principal objetivo a este nivel de competencia era la distinción justificada entre declaraciones y no-declaraciones, y esta destreza quedó ampliamente demostrada. Asimismo, se puede afirmar que la última tarea de producción fue la que más contribuyó a corroborar la efectividad de este método, puesto que los participantes no solo demostraron ser capaces de distinguir entre declaraciones y no-declaraciones y conocer bien el significado modal de cada matriz utilizada, sino también de utilizar la morfología del subjuntivo con casi total precisión. Algunos incluso emplearon la doble subordinación con acierto.

Con el fin de establecer una comparación válida, se realizó un estudio empírico anterior[13] con estudiantes universitarios británicos que estaban cursando cada uno de los niveles de competencia en los que se enseña la selección modal[14] y en el que se utilizaba un método más tradicional[15]. La Tabla 2 presenta los promedios de respuestas adecuadas en las distintas tareas completadas por los estudiantes participantes en los dos estudios. La diferencia es notable: los resultados fueron más favorables en el estudio en el que se aplicó un enfoque cognitivo-operativo[16].

13. Este estudio formaba parte de la misma investigación de doctorado.

14. Concretamente, en los niveles B1(segundo curso), B2 (tercer curso) y C1+/C2 (quinto curso) de la universidad británica donde se realizó el estudio durante los cursos académicos 2014/15 y 2015/16.

15. Descriptivo, basado principalmente en una clasificación sintáctico-semántica según el tipo de matriz y/o cláusula subordinada utilizadas.

16. El primer y único estudio empírico publicado hasta la fecha de publicación del presente trabajo es el que llevó a cabo Llopis-García (2009) con estudiantes alemanes de nivel intermedio, los cuales recibieron instrucción mediante los conceptos de declaración y no-declaración (valor operativo), y los conceptos de identificación y no-identificación (radialidad), en las oraciones de relativo, temporales y concesivas. Los resultados mostraron que, una vez que los estudiantes habían aprendido el valor operativo, eran capaces de conectar forma y significado adecuadamente y, de esta manera, demostrar su comprensión.

Tabla 2. Porcentaje promedio de respuestas adecuadas en ambos estudios (Solá Simón, 2020, p. 88)

| **ENFOQUE TRADICIONAL** | | | **ECO** |
|---|---|---|---|
| **B1 (2o año)** | **B2 (3er año)** | **C1+/C2 (5o año)** | **A2+/B1- (1er año)** |
| TC 1<br>(n = 71): 73 %<br><br>TC 2<br>(n = 22): 53 % | TC 1<br>(n = 79): 55 % | TC 1<br>(n = 51): 42 % | TC 1<br>(n = 71): 87 %<br><br>TC 2<br>(n = 72): 80 % |
| TP 1<br>(n = 46): 50 %<br><br>TP 2<br>(n = 20): 37 % | N/A | TP 1<br>(n = 38): 20 %[17] | TP 1<br>(n = 57): 78 % |

*TC: tarea de comprensión; TP: tarea de producción

## 4. Próximos pasos: estudio empírico de intervención

El segundo estudio empírico se estará llevando a cabo en el curso académico 2021-2022 en una universidad británica diferente, y representa el siguiente y lógico paso para investigar la efectividad de este método en los siguientes niveles de competencia e intentar consolidar y reafirmar los resultados del primer estudio. El material didáctico estará compuesto de cuatro[18] presentaciones de PowerPoint, entre las que se incluyen las dos utilizadas en el primer estudio, más otras dos donde se introduce el resto del Mapa del Modo, en concreto, el Contexto 3 del mapa original o Contexto 2 del adaptado, las oraciones concesivas, que pertenecen al Contexto 2 del mapa original o Contexto 1 del adaptado, más los operadores de conjetura en donde el uso de los dos modos indica una gradación de hipótesis, como se explicará con más detalle en esta sección.

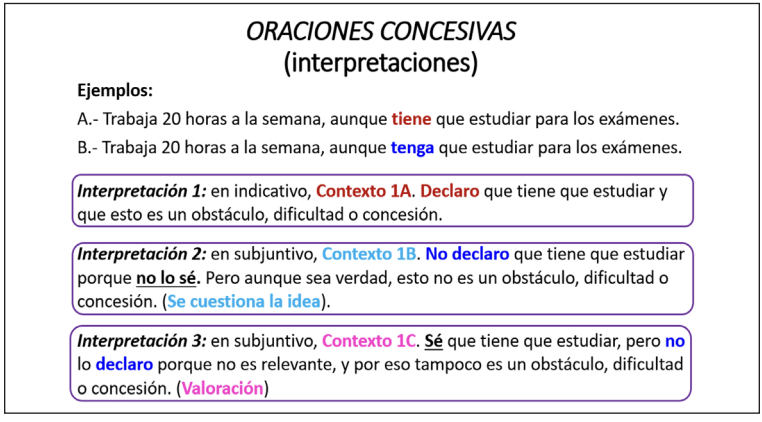
17. En esta tarea de producción, la gran mayoría de estudiantes participantes se inclinó por el uso de parataxis o coordinación en lugar de subordinación, pese a representar esta última la opción más relevante en cada uno de los contextos presentados.

18. A estas habría que añadir otras tres presentaciones que incluyen actividades de práctica para reforzar los conceptos presentados y el vocabulario.

La tercera presentación comienza con un recordatorio de la pareja conceptual y de la parte del mapa anteriormente introducida. Debido a que el último contexto del mapa abarca las matrices especificativas, se empieza introduciendo, mediante ejemplos claros y con una terminología simplificada, la 'arquitectura lingüística' de las oraciones de relativo y temporales. Tras esto, se les presenta el último contexto, en el que se introduce el 'significado lingüístico' con algunos ejemplos. En este Contexto 2 no declaramos hechos sino entidades, por lo que se utilizarán los conceptos de identificación y no-identificación, que representan la radialidad del valor operativo de la declaración: cuando (no) declaramos una entidad, lo que hacemos realmente es (no) identificarla. Mediante otros ejemplos e interpretaciones, se explica y refuerza este mecanismo. La práctica posterior consiste en contrastar situaciones en donde se identifica (o no) el antecedente, en el caso de oraciones relativas, o el momento, en el caso de las temporales.

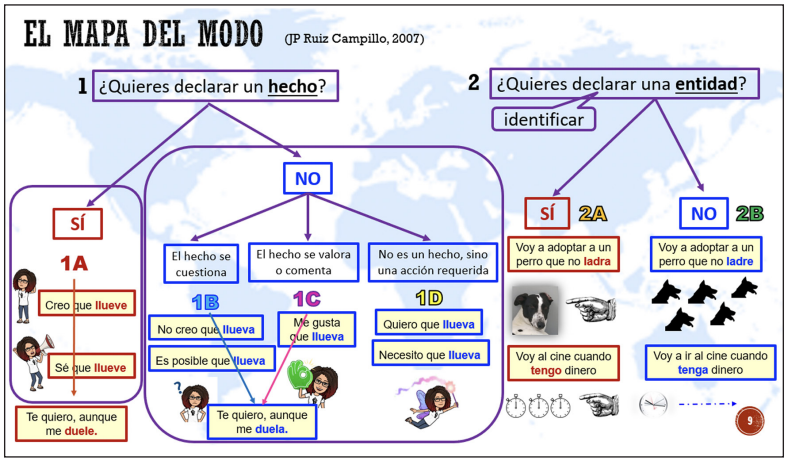
La segunda parte de esta presentación introduce las oraciones concesivas de la misma forma que las matrices especificativas, es decir, con ejemplos, interpretaciones y mostrando su posición en el mapa. En este caso, las oraciones concesivas pertenecen al Contexto 1 del mapa adaptado, en particular, a los subcontextos 1A, 1B y 1C (ver Figura 1 en sección anterior). La Figura 2 muestra las diferentes interpretaciones tal y como aparecen en la diapositiva.

Figura 2. Interpretación de las oraciones concesivas



En la Figura 3 se muestra el Mapa del Modo completo, es decir, incluyendo todas las estructuras introducidas hasta el momento[19].

Figura 3. Mapa del modo completo (adaptado)



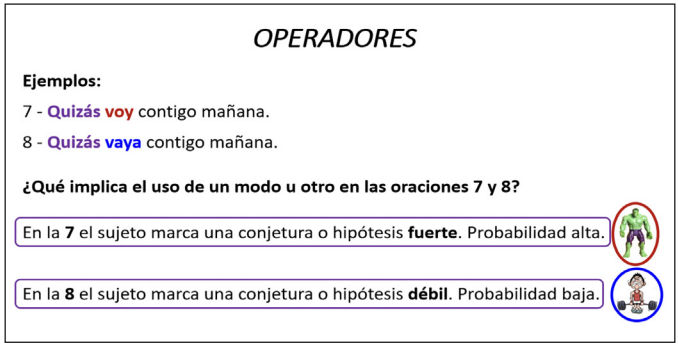

La cuarta y última presentación introduce los operadores: el 'si' condicional y los de conjetura o hipótesis[20]. Es importante explicar, de manera simplificada, la diferencia entre las matrices modales del mapa y los operadores, ya que estos últimos admiten los dos modos a pesar de que implican todos una no-declaración. Los operadores suelen ser adverbios o expresiones adverbiales que han evolucionado a la lexicalización y no admiten el tipo de reformulaciones propias de las matrices modales (p. ej. *Dice que sales temprano vs. Dice que salgas temprano*). Afortunadamente, son solo unos pocos en español, por lo que no debería presentar un obstáculo demasiado grande introducirlos como lo que son: operadores. Simplemente, los operadores de conjetura activan el indicativo cuando presentan una hipótesis fuerte y el subjuntivo cuando presentan una hipótesis débil. De esta forma, se presentan también mediante una elección binaria, sin más matices que puedan entorpecer el entendimiento cuando se

19. Matrices (no) veritativas, valorativas, intencionales y (no) identificativas.

20. Los operadores de conjetura incluyen: quizás, tal vez, a lo mejor, seguramente, posiblemente, probablemente, igual, de repente y capaz. Algunos de estos solo se utilizan en determinadas variedades del español.

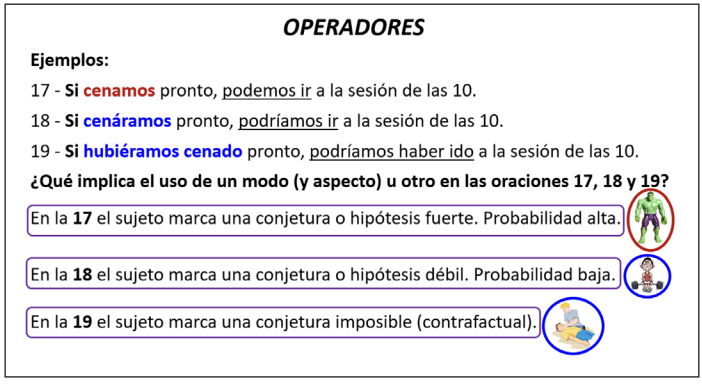
introducen al estudiante por primera vez. En la Figura 4 se puede observar cómo se ejemplifica esta idea en la presentación.

Figura 4. Interpretación de los operadores de conjetura




Al igual que los operadores de conjetura, las oraciones condicionales se explican mediante el mismo mecanismo, por lo que se introducen en la misma sesión. En la Figura 5, se puede observar la explicación de las diferentes oraciones según el uso de un modo u otro. Asimismo, si el nivel de los estudiantes lo permite, también se pueden incluir ejemplos con el pluscuamperfecto de subjuntivo, el cual describe situaciones contrafactuales.

Figura 5. Interpretación del 'si' condicional



En resumen, se puede decir que las cuatro presentaciones descritas en este artículo tienen el objetivo de mostrar al estudiante de ELE[21] todos los casos en los que se usa el contraste modal español de la manera más simplificada posible y mediante un único mecanismo.

## 5. Conclusiones

El enfoque cognitivo-operativo mantiene que entender el porqué de la selección modal, mediante los conceptos de declaración y no-declaración, y tomando en consideración la perspectiva del hablante o sujeto más el hecho de que este puede proporcionar a las matrices un significado que puede no estar explícito en el significado léxico de sus componentes, es fundamental para que el aprendiente sea capaz de elegir entre los modos indicativos y subjuntivo del español con precisión.

Los resultados del primer estudio empírico demuestran que lo anterior es cierto en los niveles iniciales, donde se introduce por primera vez el modo subjuntivo. Sin embargo, sería necesario corroborar la efectividad de este método mediante otros estudios empíricos longitudinales realizados en los siguientes niveles de competencia, cuando se introduce la gran mayoría de las construcciones modales del español.

## Referencias bibliográficas

Alonso, R., Castañeda, A., Martínez-Gila, P., Miquel. L., Ortega, J., & Ruiz Campillo, J. P. (2018). *Students' basic grammar of Spanish*. Difusión.

21. Es importante recordar que los estudiantes participantes en ambos estudios pertenecen a los primeros niveles de competencia (A2.2, B1 y B2.1) en donde se suele introducir el contraste modal, por lo que solo se les presentarían los casos más 'blanco y negro'. Los casos que puedan incluir matices pragmáticos más complejos se deberían dejar para los niveles más avanzados.

Ibarretxe-Antuñano, I., & Cadierno, T. (2019). La lingüística cognitiva y la adquisición de segundas lenguas (ASL). In I. Ibarretxe-Antuñano, T. Cadierno & A. Castañeda (Eds), *Lingüística cognitiva y español LE/L2* (pp. 19-51). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315622842-2

Llopis-García, R. (2009). *Gramática cognitiva e instrucción de procesamiento para la enseñanza de la selección modal. Un estudio con aprendientes alemanes de español como lengua extranjera.* Tesis doctoral, Universidad Antonio de Nebrija.

Llopis-García, R. (2019). Gramática cognitiva y selección modal en la enseñanza del español LE/L2. In I. Ibarretxe-Antuñano, T. Cadierno & A. Castañeda (Eds), *Lingüística cognitiva y español LE/L2* (pp. 255-273). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315622842-12

Llopis-García, R., Real Espinosa, J., & Ruiz Campillo, J. P. (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender.* Edinumen.

Miquel, L. (2021). Webinario Difusión: *La nueva GBE: la gramática indispensable para tus clases*.

Pountain, C. (2017). The three Ls of modern foreign languages: language, linguistics, literature. *Hispanic Research Journal, 18*(3), 253-271. https://doi.org/10.1080/14682737.2017.1314096

Ruiz Campillo, J. P. (2004). El subjuntivo es lógico: una actividad de concienciación. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE, 1*, 11-19.

Ruiz Campillo, J. P. (2007a). El concepto de no-declaración como valor del subjuntivo. Protocolo de instrucción operativa de la selección modal en español. *Actas del programa de formación para profesorado de ELE* (pp. 89-146). Instituto Cervantes de Múnich.

Ruiz Campillo, J. P. (2007b). Entrevista a José Plácido Ruiz Campillo: gramática cognitiva y ELE. *MarcoELE, 5*. https://marcoele.com/gramatica-cognitiva-y-ele/

Ruiz Campillo, J. P. (2008). El valor central del subjuntivo: ¿informatividad o declaratividad?. *MarcoELE, 7*, 1-44.

Ruiz Campillo, J. P. (2018). Seis reglas para una gramática operativa: un antídoto contra el caos. In F. Herrera & N. Sans (Eds), *Enseñar gramática en el aula de español: nuevas perspectivas y propuestas* (pp. 27-53). Difusión.

Solá Simón, E. (2020). Una aplicación empírica de la gramática cognitiva-operativa a la enseñanza del contraste modal en español (como lengua extranjera). *MarcoELE, 31*, 70-90.