

¿INDICATIVO O SUBJUNTIVO? ELIGE TU PROPIA AVENTURA: UNA ACTIVIDAD DIGITAL PARA FOMENTAR EL APRENDIZAJE DE UNA GRAMÁTICA COGNITIVA

ISABEL MOLINA-VIDAL

I.MolinaVidal@leeds.ac.uk

UNIVERSITY OF LEEDS, LEEDS, REINO UNIDO

RESUMEN

La enseñanza de una gramática cognitiva se va perfilando como una forma efectiva de explicar contenidos que durante mucho tiempo se han presentado como sujetos a numerosas reglas de gramática y sus casi igual de numerosas excepciones provocando en ocasiones la confusión de alumnos y profesorado y la sensación de arbitrariedad en la aplicación de dichas reglas. Por otro lado, el desarrollo de herramientas digitales y la Web 2.0 ofrecen un contexto favorable para una enseñanza de la gramática motivadora, significativa, contextualizada y basada en la reflexión y la colaboración. En este artículo se presenta una actividad diseñada con una herramienta digital y se proponen dos modalidades de realización (individual y con foro de discusión) para fomentar una enseñanza-aprendizaje del contraste entre indicativo y subjuntivo desde el punto de vista de la gramática cognitiva y del aprendizaje basado en la colaboración por el que aboga el constructivismo.

PALABRAS CLAVE: indicativo, subjuntivo, gramática cognitiva, herramienta digital, gamificación

ABSTRACT

The teaching of a grammar using a cognitive approach is gaining prominence as an effective way of presenting contents, which have been traditionally explained through a plethora of grammar rules and exceptions leading to confusion and a sense of chaos among both learners and teachers when applying those rules. Furthermore, the development of new digital tools and the possibilities of the Web 2.0 offer a space for teaching the grammar in a way that engages learners and provides for contexts that make it significant while inviting to reflection and collaboration. This paper presents an activity designed using a digital tool and two ways of carrying out the activity (individually or by using a discussion board) are proposed. The aim of the activity is to promote the teaching and learning of the difference between indicative and subjunctive from the point of view of a cognitive grammar and a constructivist view of learning through collaboration.

KEYWORDS: indicative, subjunctive, cognitive grammar, digital tool, gamification

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza y aprendizaje de los usos de indicativo y subjuntivo ha sido y sigue siendo una de las cuestiones más difíciles de aprender por parte de la mayoría de los estudiantes de español como lengua extranjera. A los profesores tampoco nos ha resultado fácil diseñar materiales para presentar la diferencia y no pocas veces nos hemos encontrado ante ejemplos que no se ajustaban a las explicaciones que proponen gramáticas basados en enfoques tradicionales o propuestas de manuales que dificultan la comprensión y exigen de docentes y alumnado la memorización de listas infinitas de casos y supuestos (Llopis-García, 2011: 125-130). Quizás una de las claves de que los estudiantes no aprendan esta diferencia sea que los propios docentes no hemos entendido cómo funcionan estas estructuras, aunque somos los primeros que deberíamos saberlo. Se da, por lo tanto, una falta de correlación entre los aportes de la investigación lingüística y la práctica docente todavía hoy en día (Llopis-García, 2011: 25). En ese sentido, la gramática

cognitiva ha contribuido en gran medida a dar explicaciones más claras y coherentes sobre cómo funciona la lengua. No obstante, el gran reto es que los profesores diseñemos materiales de acuerdo con los principios de este enfoque teniendo en cuenta la intención comunicativa del hablante y mostrando cómo las opciones del hablante están relacionadas con la manera en que este está construyendo la situación (Tyler, 2012: 91). De acuerdo con esto, el presente artículo tiene como objetivo presentar una actividad diseñada con una herramienta digital para estudiantes británicos universitarios de nivel avanzado que todavía no consiguen diferenciar con eficacia los usos de indicativo y subjuntivo. Tres son los pilares fundamentales en los que se fundamenta el diseño de la actividad: 1) la práctica de los usos de indicativo y subjuntivo, entendidos desde la perspectiva de la gramática cognitiva-operativa (Ruiz Campillo, 2007); 2) un enfoque constructivista basado en la colaboración y 3) las ventajas que ofrecen las herramientas digitales para fomentar y acomodar dichos enfoques didácticos (Molina-Vidal, 2016).

2. ¿POR QUÉ ENSEÑAR UNA GRAMÁTICA COGNITIVA?

La gramática cognitiva puede responder a algunas de las causas por las cuales muchos estudiantes de español como lengua extranjera no consiguen dominar los usos de indicativo y subjuntivo a pesar de llevar muchos años estudiando la lengua y recibiendo la retroalimentación negativa de los profesores: según Tyler (2012: 3), la lengua tiene una sistematicidad que los enfoques tradicionales no han explicado y de ahí que la visión tradicional de la gramática sea un conjunto de reglas que hay que memorizar. Asimismo, el enfoque tradicional considera la sintaxis separada del significado y no vincula nuestras interacciones con el mundo y cómo todo esto se refleja en la lengua (Tyler, 2012). Por el contrario, la gramática cognitiva se basa en la búsqueda de las pautas que rigen los mecanismos de la lengua. Uno de los elementos fundamentales de la lingüística cognitiva es el concepto de 'embodied meaning'. La idea de 'embodied meaning' se refiere a que las personas no tenemos acceso directo a la realidad, sino que esta depende de nuestras interacciones con el mundo. Así pues, la lengua está conectada con el mundo socio-físico y, por lo tanto, las formas están asociadas a significados que el hablante va eligiendo con el objetivo de comunicar. En definitiva, la gramática (forma, función y significado) se considera un reflejo de cómo comprendemos el mundo (Tyler, 2012: 30) y las reglas no difieren mucho de las palabras (Evans, 2014: 247), es decir, tienen un significado asociado a la forma (Langacker, 2008: 73).

La gramática tradicional ha presentado la sintaxis desvinculada de la realidad y, por eso, los profesores hemos explicado la sintaxis como una entidad desprovista de significado y los estudiantes lo han aprendido de este modo. Sin embargo, si atendemos a algunas propuestas sobre el aprendizaje de las lenguas, se observa que el significado es relevante a la hora de adquirir contenidos. En relación con esto, cabe destacar el concepto de 'Noticing Hypothesis' desarrollado por Schmidt en varios trabajos (Ellis, 2015: 14) y que defiende que cuanto más notan los estudiantes y cuanto más conscientes son de lo que están diciendo, más aprenden. El concepto de 'noticing' está a su vez influido por el concepto de redundancia semántica 'semantical redundancy', según el cual los aprendientes de una lengua no perciben las características de la lengua que aprenden si no atribuyen un significado a esas formas. Así pues, los estudiantes ignoran esas peculiaridades de la lengua

porque no las consideran necesarias para comprender el significado y, por eso, las ven como semánticamente redundantes (Ellis, 2015: 15). Este fenómeno de redundancia semántica podría explicar por qué los estudiantes no consiguen emplear con corrección los usos de indicativo y subjuntivo en español: no atribuyen significado a las formas de los verbos en dichos modos. Según la gramática cognitiva, dos pueden ser las razones principales por las cuales esto no ocurre:

a) No les hemos enseñado la gramática y las formas en relación a los significados y a la intención comunicativa, sino basándonos en concepciones estructuralistas de la lengua en las que los contenidos gramaticales tienen más peso y en una serie de presupuestos o mitos que no explican con precisión el contraste subjuntivo-indicativo (Llopis-García, Real-Espinosa, Ruiz-Campillo, 2012: 123).

b) En su lengua materna los espacios mentales de declaración-no declaración, que son los significados del contraste indicativo-subjuntivo en español (Ruiz Campillo, 2007), se construyen de un modo diferente y, por lo tanto, no pueden transferir el conocimiento de una lengua a otra de forma automática.

Según Ellis y Cadierno (2009: 111-112) el aprendizaje de una segunda lengua en adultos es un proceso de reconstrucción de la lengua porque las estructuras y categorías de la L2 se encuentran en constante competición con las de la lengua materna y con frecuencia las estructuras de una lengua y de la otra constituyen formas diferentes de construir la realidad. Según la teoría de los espacios mentales y la integración conceptual, los humanos organizamos el contenido cognitivo en paquetes o espacios mentales (Tyler, 2012: 217). Los espacios mentales son estructuras parciales que aparecen cuando pensamos y hablamos y que permiten una compartimentación sofisticada de nuestro discurso y del conocimiento de las estructuras (Fauconnier, 1997: 11). Por ejemplo, cada uno de los tipos de oraciones condicionales que existen en inglés correspondería a un espacio mental. Los 'space builders' son expresiones gramaticales que abren nuevos espacios o dirigen la atención hacia un espacio ya existente. Por otro lado, los tiempos y los modos también juegan un papel importante a la hora de determinar en qué espacio tenemos que fijar la atención (Fauconnier, 1997: 40-41). Por ejemplo:

- (1a) ¿No crees que es un poco tarde?
(1b) No creo que sea un poco tarde.

El 'space builder' 'no creo' abre un espacio mental y el 'space builder' de modo compuesto por el verbo en indicativo (es) o subjuntivo (sea) abre otro espacio que va determinando el significado. En el caso del indicativo el hablante nativo va a entender que se trata de una declaración y en el caso del subjuntivo que no se está declarando. Por el contrario, el hablante nativo de inglés organiza esa misma realidad (la de declarar o no declarar) en espacios mentales, pero en su caso, el 'space builder' de modo (indicativo-subjuntivo en español) no aparece en estas estructuras. Habrá otra, pero no esa y es por eso por lo que no es capaz de transferir esa categorización cuando habla español de forma natural desde su propia lengua materna. En este caso es necesaria la intervención y la enseñanza explícita de la gramática centrada en la forma y el significado. Sin embargo, como hemos mencionado antes, los profesores hemos intervenido con explicaciones que no tenían en

cuenta el significado y los contextos de uso y, como consecuencia, la intervención no ha resultado efectiva, ya que, tradicionalmente, no se ha sabido hacer ver al estudiante que el uso de indicativo-subjuntivo tiene un significado y no resulta redundante.

En resumen, la gramática cognitiva aporta una serie de ventajas a la hora de presentar la gramática a los alumnos entre las que podemos destacar las siguientes:

GRAMÁTICA COGNITIVA	GRAMÁTICA TRADICIONAL
La gramática responde a unas reglas vinculadas con nuestra experiencia e interacción con el mundo que nos rodea y con una intención de comunicar significados. La gramática no es aleatoria, tiene una razón de ser 'motivated'.	La gramática es un grupo de reglas y excepciones que no tienen un orden claro: percepción aleatoria de la lengua.
No hay una correspondencia unívoca entre sintaxis y determinados verbos. Las formas se relacionan con la función y el significado. Por lo tanto, no es necesario memorizar estructuras y verbos.	La percepción aleatoria de la gramática lleva a la necesidad de memorizar las estructuras y las formas que van con dichas estructuras.
Al no tener que memorizar estructuras sin una explicación coherente se aprende de una forma más acorde con los procesos cognitivos ya que el conocimiento lingüístico no se almacena de manera aleatoria, sino que se organiza en esquemas.	La memorización de listados de estructuras y verbos sin una explicación clara y coherente resulta un método más costoso y menos efectivo de aprendizaje.
Se ofrece a los alumnos una explicación más clara y precisa de cómo funciona la lengua. Esto puede ser una fuente de motivación y de apreciación de la lengua como instrumento que organiza y articula la realidad que nos rodea y tiene implicaciones a la hora de entender las diferencias interculturales.	Los alumnos no cuentan con una idea clara de cómo funciona la lengua y esto puede provocar frustración y, por lo tanto, desmotivarlos.
Los docentes disponemos de explicaciones claras de cómo funciona la lengua.	Los docentes se encuentran en situaciones en las que no saben cómo dar respuesta a preguntas que hacen los alumnos sobre casos de gramática que no encajan con las reglas propuestas por el enfoque tradicional.

Tabla 1. Ventajas de aplicar una gramática cognitiva vs. un enfoque tradicional.
(Basado en Tyler, 2012)

Así pues, la gramática cognitiva puede ayudar tanto a estudiantes como a profesores a entender y aprender la gramática como se aprende y entiende el vocabulario (Achard, 2008), es decir, con un significado que se atribuye a las formas de los verbos y motivado por la intención comunicativa y el contexto de uso. En definitiva, la contribución de la gramática cognitiva reside en que asocia formas y significados para que los estudiantes entiendan la manera que tenemos los hablantes nativos de procesar el mundo (Llopis-García, 2011: 97). Este enfoque resulta especialmente útil a los docentes a la hora de explicar construcciones gramaticales que resultan particularmente difíciles de aprender a los estudiantes de español como el contraste entre el indicativo y el subjuntivo. No obstante, para alcanzar este objetivo los docentes y creadores de materiales tenemos que "cambiar el chip" (Llopis-García, 2011: 99) y diseñar actividades que consideren la instrucción gramatical desde este punto de vista de la gramática cognitiva. Y es precisamente este giro en el diseño de materiales el que se propone en el diseño de la actividad que se presenta en este artículo.

La enseñanza de una gramática cognitiva por sí sola resulta más eficaz que los enfoques tradicionales en la creación de actividades. No obstante, el diseño de la actividad propuesta en este artículo se ha basado en la combinación de varios elementos entre los que se encuentran también los principios del constructivismo social y del aprendizaje mediante el diálogo y la colaboración y que se han explicado con anterioridad en la presentación de materiales similares (Molina-Vidal, 2016 y 2019).

3. CONSTRUCTIVISMO SOCIAL

Junto a la enseñanza de una gramática cognitiva, otro de los factores que han influido en el diseño de esta actividad es una concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la colaboración y el diálogo. Según la perspectiva sociocultural del desarrollo intelectual, la lengua tiene tres funciones fundamentales (Mercer *et al.*, 1999: 96):

- Herramienta cognitiva: la lengua se utiliza para procesar el conocimiento.
- Herramienta cultural o social: la lengua se emplea para compartir el conocimiento.
- Herramienta pedagógica: una persona puede usar la lengua para ofrecer a otra conocimiento o como guía intelectual.

Por lo tanto, la lengua puede servir como instrumento para crear conocimiento, como herramienta para aprender y para crear conexiones entre el conocimiento previo que tenemos y nuevas ideas que nos aportan otros (Bayer, 1990). Vygostky (1978: 33) con su propuesta de ZPD (*Zone of Proximal Development*) y Krashen (1982: 21) con la teoría del *input* por la cual la adquisición viene de la mano de un *input* que incluye $i+1$ constituyen el andamiaje teórico en el que se basa una concepción del aprendizaje como un proceso de diálogo e intercambio de ideas entre varios participantes y que se puede ilustrar como se muestra en la figura 1.

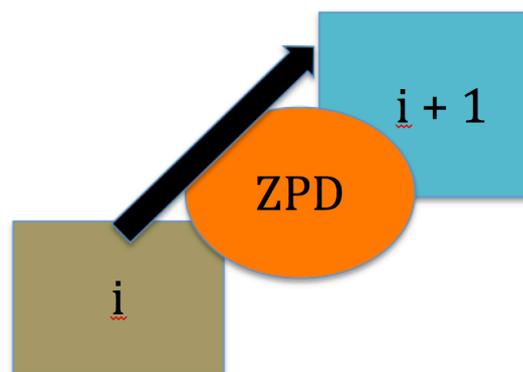


Figura 1. Expansión de la zona de desarrollo próximo por la interacción.

En este artículo se propone una explotación de la actividad que se presenta basada en la colaboración y la reflexión conjunta mediante el empleo de la herramienta digital del foro. Pero, ¿por qué resulta pertinente emplear herramientas digitales para fomentar la

enseñanza de una gramática cognitiva? En el siguiente apartado se exponen algunas de las aportaciones de las herramientas digitales a la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

4. ¿POR QUÉ USAR HERRAMIENTAS DIGITALES?

Conole (2008) advierte de las contradicciones que se dan entre los enfoques empleados en la enseñanza y aprendizaje y el potencial que ofrece la Web 2.0. Las posibilidades de colaboración, de participación o de compartir información que ofrecen las herramientas digitales actuales entran en conflicto con concepciones tradicionales de aprendizaje rígidos y basados en la memorización y en la acumulación de conocimiento sin una aplicación práctica. Por el contrario, las interacciones e incluso las posibilidades lúdicas que ofrecen las herramientas digitales hoy en día están más al servicio que nunca de enfoques de enseñanza que priorizan la reflexión y el uso significativo de la lengua en contexto como la perspectiva cognitiva. En este sentido, el mundo digital puede mejorar y complementar a la enseñanza presencial siempre y cuando tengamos clara nuestra concepción de en qué consiste la enseñanza-aprendizaje de la lengua y seleccionemos las herramientas digitales que mejor van a servir a nuestros objetivos didácticos y no al contrario, es decir, un uso de la tecnología como fin en sí mismo Boyle y Ravenscroft (2012).

Por su parte, Warschauer (1997: 472) ya indicaba los beneficios de la comunicación mediada por ordenadores CMC (*computer-mediated communication*) basada en la escritura como medio que propicia la colaboración y la construcción de significados de forma colaborativa según la propuesta del constructivismo social mencionada anteriormente. Así pues, una de las razones por las que decantarnos por el uso de herramientas digitales como el foro es la posibilidad de diálogo, intercambio de ideas y la posible expansión de las zonas de desarrollo próximo de los participantes.

Por otro lado, la ubicuidad de las herramientas digitales y la posibilidad de participar en foros en línea a distancia y desde cualquier lugar siempre y cuando contemos con una conexión a internet permiten un aprendizaje más personalizado y que se ajusta al ritmo de aprendizaje de cada alumno al mismo tiempo que se fomenta la reflexión y la inducción, ya que estamos dando al alumno tiempo suficiente para que piense en la gramática.

Por último, también tenemos que tener en cuenta el posible componente lúdico de la actividad que se propone en este artículo. Como se describe con más detenimiento en el siguiente apartado, la herramienta digital *Twine* permite crear historias encadenadas en las que el lector tiene que elegir entre dos opciones dadas y dependiendo de la opción que escoja la historia continuará o llegará a un callejón sin salida (Molina-Vidal, 2016 y 2019). En este sentido, la actividad se puede considerar lúdica en tanto en cuanto el participante tiene que tomar las decisiones adecuadas para conseguir un objetivo. Es como si se encontrara dentro de un laberinto del que solo se puede salir si se da con la ruta adecuada y esa ruta viene dada en la actividad por las opciones que se le presentan al lector, en este caso formas de indicativo o subjuntivo. Según Godwin-Jones (2014: 11), este tipo de juego se ajustaría a la definición de "serious games" o juegos serios porque se diseñan con un propósito didáctico muy específico, frente a otro tipo de juegos que tienen como objetivo más el entretenimiento que el aprendizaje de contenidos concretos. Una de las ventajas de

los juegos serios es que se pueden diseñar para adaptarse a necesidades de aprendizaje concretas. Sin embargo, esta misma ventaja constituye también una contrapartida, ya que si el objetivo didáctico es muy evidente pierden la espontaneidad y no son tan sofisticados o entretenidos como otro tipo de juegos. No obstante, otra de las ventajas de este tipo de herramienta es la posibilidad que tiene el participante de obtener retroalimentación inmediata, puesto que si no escoge la opción correcta la historia no va a progresar y el lector entenderá por qué esa ruta no era la adecuada. El componente de retroalimentación inmediata, además de resultar útil para el aprendizaje de la lengua, resulta motivante y significativo (contextualizado) para los estudiantes porque van a saber en todo momento por qué se han equivocado y cuáles son las consecuencias e implicaciones comunicativas de sus decisiones.

En resumen, los principios en los que nos hemos basado para el diseño de la actividad mediante la herramienta digital *Twine* (individualmente o en combinación con el foro) se resumen en la figura 2.



Figura 2. Principios que han influido en el diseño de la actividad con la herramienta digital *Twine*

5. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA CON LA HERRAMIENTA DIGITAL *TWINE*

La herramienta digital *Twine* (<https://twinery.org>) permite crear historias con diferentes rutas, es decir, en un punto del relato al lector se le da la oportunidad de elegir entre dos opciones y dependiendo de la opción que escoja la historia irá por un camino o por otro tal y como ocurre en los conocidos libros de “elige tu propia aventura”.

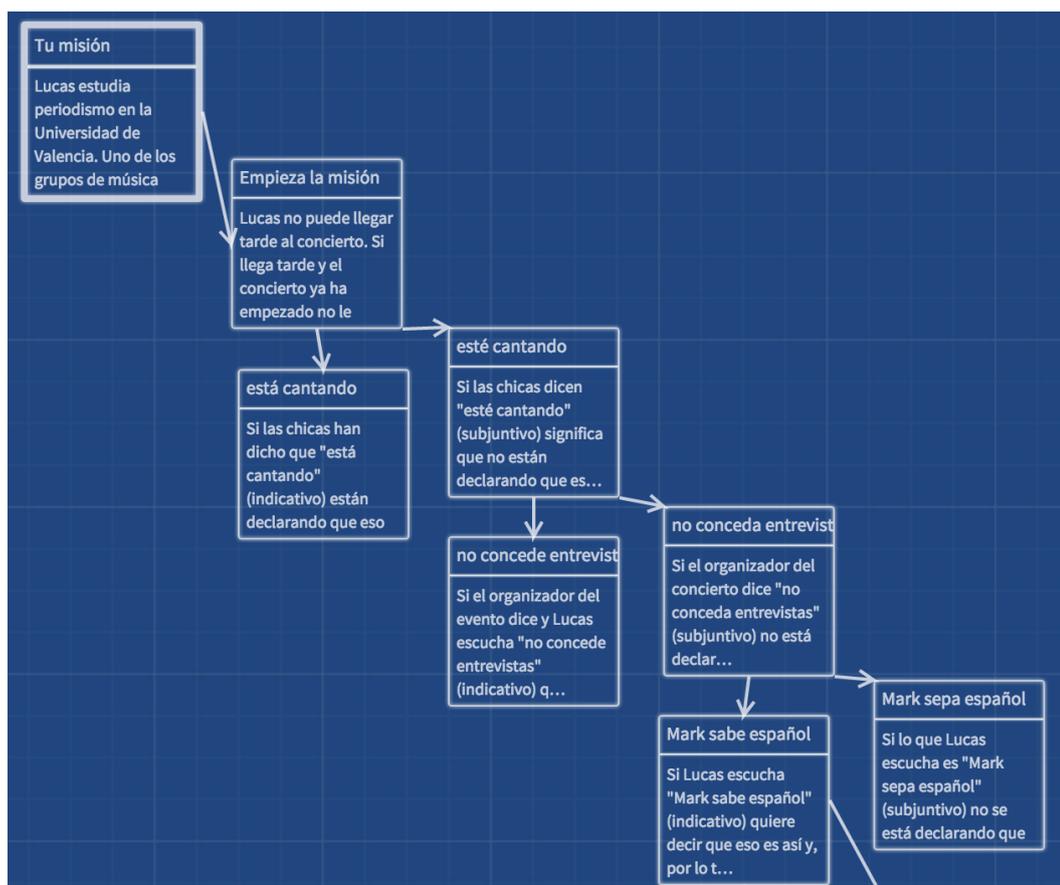


Figura 3. Edición de la historia con la herramienta digital *Twine*.

La actividad que se propone en este artículo tiene por objetivo la práctica del uso del indicativo (declaración) y del subjuntivo (no declaración) y se presentan dos modalidades:

- a) Individual: la actividad se encuentra alojada en la plataforma digital del centro de enseñanza y el alumno puede acceder a ella y practicarla cuando quiera y desde donde quiera.
- b) En grupo: la actividad se encuentra alojada en la plataforma digital del centro de enseñanza y los alumnos pueden acceder a ella pero tienen que decidir conjuntamente qué opción de las dadas escogen y para ello usarán un foro de discusión en el que reflexionarán y argumentarán qué opción es la correcta.

La propuesta de realizar la actividad en grupo resulta interesante porque del análisis de las conversaciones que tengan lugar en el foro podremos obtener información sobre los procesos de reflexión del alumnado con respecto a la gramática y comprobar si las lógicas que siguen se corresponden con las explicaciones que les hemos dado en las clases de gramática. Además, se podrían identificar ejemplos de constructivismo social y aprendizaje colaborativo y, por añadidura, estamos fomentando un aprendizaje de la lengua basado en la reflexión y la creación de hipótesis que, en última instancia, contribuye al aprendizaje autónomo de los estudiantes.

La actividad que se propone se titula “La entrevista” y se inicia con una introducción en la que se plantea al usuario el objetivo que tiene que alcanzar y que es el factor que tiene que determinar la toma de decisiones. En este caso el protagonista es un estudiante de periodismo que quiere hacer una entrevista a un cantante. La historia transcurre en los pasillos de salas de conciertos y bares en los que la música dificulta el escuchar con claridad las conversaciones. Es en estos puntos de confusión en los que el protagonista no está seguro de si está escuchando una forma de indicativo o de subjuntivo y es el lector el que para alcanzar ese objetivo va a tener que ir tomando decisiones dependiendo de si lo que le conviene al protagonista es una declaración o una no declaración. En la secuencia de imágenes en el anexo se puede ver la actividad y el despliegue de pantallas dependiendo de las opciones seleccionadas.

6. CONCLUSIONES

En este artículo se ha presentado una actividad que presenta la instrucción gramatical desde el punto de vista de la lingüística cognitiva por la que la forma verbal se relaciona con el significado, se presenta en contexto y se vincula a la intención comunicativa. Asimismo, la actividad se ha diseñado empleando una herramienta digital y se proponen dos formas de explotación: una individual y otra en grupo y usando la herramienta del foro de discusión. Cada una de las decisiones tomadas en el diseño de la actividad se apoya en concepciones específicas de cómo se produce el aprendizaje de una lengua de manera más eficaz y se resumen en los siguientes beneficios y aportaciones para la enseñanza efectiva de la lengua:

- 1) Un enfoque cognitivo en la enseñanza de la lengua contribuye a que tanto docentes como estudiantes comprendan la relación entre forma gramatical y significado y entiendan las implicaciones que conllevan el uso de unas formas u otras en contextos de comunicación. Es decir, lo que los hablantes nativos entienden según se estén empleando unas formas u otras.
- 2) La enseñanza de la gramática desde el punto de vista cognitivo evita la memorización de listas de verbos o matrices y propone una lógica en la selección de las formas verbales que dota en última instancia al alumno de autonomía para enfrentarse al aprendizaje y mejora de la lengua de forma autónoma cuando ya no disponga de un profesor o una gramática a mano para resolver las dudas.
- 3) El empleo de herramientas digitales flexibiliza y personaliza el proceso de aprendizaje e instrucción ya que permite al alumno trabajar a su propio ritmo y puede reflexionar sobre los casos de gramática que se estén tratando sin la presión de las clases presenciales.
- 4) El empleo de una herramienta como el foro de discusión promueve el aprendizaje colaborativo y la posible expansión de ZPDs. Al mismo tiempo dota a los alumnos de habilidades para resolver problemas puesto que tienen que proponer hipótesis que expliquen los casos de gramática que se están planteando y tienen que dar con respuestas que aclaran dichos casos.

5) El empleo de una herramienta digital como *Twine* en la que se le plantea un objetivo al estudiante no solamente supone una forma diferente de presentar contenidos sino que, además, puede resultar motivadora para el estudiante por el reto que supone conseguir el objetivo (componente lúdico). Asimismo, se está presentando la gramática de forma contextualizada y casi inmersiva en tanto en cuanto se coloca al lector de la historia dentro de una secuencia de situaciones ante las que tiene que tomar decisiones y que bien podrían darse en la realidad.

No obstante, y a pesar de los posibles beneficios de trabajar con actividades de este tipo, uno de los aspectos mejorables del diseño propuesto podría ser la inclusión de imágenes o ilustraciones dentro del relato relacionadas con las formas de indicativo y subjuntivo. De esta manera se estaría reforzando todavía más la relación entre forma, significado, intención comunicativa y todo lo que esto conlleva en la situación real. Por otro lado, la propuesta de este artículo deja abiertos algunos aspectos que deben ser objeto de futuros trabajos. En primer lugar, se debería estudiar la repercusión que tiene la actividad en los estudiantes en sus dos modalidades individual y grupal. Sería necesario evaluar si la actividad resulta útil y contribuye a que los estudiantes entiendan mejor la gramática o si les resulta motivadora. De hecho, se han obtenido resultados positivos sobre el uso de una actividad similar pero tratando los usos de indicativo-subjuntivo en oraciones de relativo en la modalidad individual (Molina-Vidal, 2019). Por último, se podrían analizar igualmente las transcripciones de las conversaciones en los foros de discusión para observar las reflexiones de los estudiantes y si se dan ejemplos de expansión de zonas de desarrollo próximo.

REFERENCIAS

Achard, M. (2008). "Teaching Construal: Cognitive Pedagogical Grammar", en P. Robinson, y N.C. Ellis (eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. Nueva York: Routledge, 432-455.

Alonso Raya, R., A. Castañeda Castro, P. Martínez-Gila, L. Miquel López, J. Ortega Olivares y J.P. Ruiz Campillo (2011). *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión.

Bayer, A.S. (1990). *Collaborative-apprenticeship learning: Language and thinking across the curriculum, K-12*. Mountain View, CA: Mayfield.

Boyle, T. y A. Ravenscroft (2012). "Context and Deep Learning Design". *Computers & Education* 59(4), 1224-1233. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.06.007>

Conole, G. (2008). "New Schemas for Mapping Pedagogies and Technologies". *Ariadne* 56. Disponible en: <http://www.ariadne.ac.uk/issue56/conole>

Ellis, N. y T. Cadierno (2009). "Constructing a Second Language: Introduction to the Special Section". *Annual Review of Cognitive Linguistics, Special section: Constructing a second language* 7, 111-139.

Ellis, R. (2015). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Evans, V. (2014). *The Language Myth. Why Language is not an Instinct*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fauconnier, G. (1997). *Mappings in Thought and Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Godwin-Jones, R. (2014). "Games in Language Learning: Opportunities and Challenges". *Language Learning & Technology* 18(2), 9-19.

Krashen, S.D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Londres: Phoenix ELT.

Langacker, R. (2008). *Cognitive Grammar: A basic introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Llopis-García, R. (2011). *Gramática cognitiva para la enseñanza de ELE: un estudio con aprendientes alemanes de español como lengua extranjera*. Monografías ASELE 14. Madrid. Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional.

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

Mercer, N., R. Wegerif y L. Dawes (1999). "Children's Talk and the Development of Reasoning in the Classroom". *British Educational Research Journal* 25, 95-111.

Molina-Vidal, I. (2016). "Thinking the Grammar: Teaching a Cognitive Grammar using digital tools in a blended-learning context". *The Language Scholar Journal* 0, 19-30. Disponible en:
<https://languagescholar.leeds.ac.uk/thinking-the-grammar-teaching-a-cognitive-grammar-using-digital-tools-in-a-blended-learning-context/>

Molina-Vidal, I. (2019). "Are our students ready for a shift in how grammar is taught and the format in which it is presented for practice?" *The Language Scholar Journal* 5, 2-31. Disponible en:
<https://languagescholar.leeds.ac.uk/are-our-students-ready-for-a-shift-in-how-grammar-is-taught-and-the-format-in-which-is-presented-for-practice/>

Robinson, P. y N. Ellis (2008). *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Nueva York: Routledge.

Ruiz Campillo, J.P. (2007). "El concepto de no-declaración como valor del subjuntivo. Protocolo de instrucción operativa del contraste modal en español", en C. Pastor (coord.), *Actas del programa de formación para profesorado de ELE 2006-2007*, Múnich: Instituto Cervantes de Múnich, 89-146. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2005-2006/04_ruiz.pdf

Tyler, A. (2012). *Cognitive linguistics and Second Language Learning*. Nueva York: Routledge.

Vygotsky, L. (1978). "Interaction between Learning and Development", en L. Vygotsky, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 29-36.

Warschauer, M. (1997). "Computer-Mediated Collaborative Learning: Theory and Practice". *Modern Language Journal* 81, 470-481.

APÉNDICE. DESARROLLO COMPLETO EN IMÁGENES DE LA ACTIVIDAD

Lucas estudia periodismo en la Universidad de Valencia. Uno de los grupos de música más influyentes del momento "Trump cards" está de visita en la ciudad y Lucas tiene una oportunidad única para entrevistar a su cantante Mark Davies. Tu objetivo es ayudar a Lucas a llegar hasta el cantante y que este acceda a contestarle a algunas preguntas y a darle alguna exclusiva si Lucas se muestra amable y simpático. Sin embargo, el volumen de la música hace que Lucas tenga problemas para entender algunas conversaciones y a veces no está seguro de lo que oye o de lo que otros pueden oír. Tú tendrás que decidir en cada momento qué ha oído o dicho Lucas para lograr el objetivo. ¡Mucha suerte!



Lucas no puede llegar tarde al concierto. Si llega tarde y el concierto ya ha empezado no le dejarán entrar y no tendrá la oportunidad de entrevistar al cantante. Lucas va corriendo por el pasillo de la sala y escucha a dos chicas que están hablando pero no está seguro de lo que dicen porque hay mucho ruido alrededor. ¿Qué tiene que escuchar Lucas para poder entrar al concierto? **está cantando esté cantando**



Si las chicas han dicho que "está cantando" (indicativo) están declarando que eso es así y, por lo tanto, que el concierto ha empezado. Si el concierto ha empezado Lucas no puede entrar y pierde la oportunidad de entrevistar al cantante de "Trump Cards". Fin de la aventura :(



Si las chicas dicen "esté cantando" (subjuntivo) significa que no están declarando que eso es así y existe la posibilidad de que el concierto no haya empezado. Lucas puede entrar a la sala.

Una vez en la sala, Lucas escucha al organizador del evento hablar con unos periodistas sobre el músico pero una vez más el ruido ambiental le impide escuchar con claridad. ¿Qué tiene que decir el organizador para que Lucas tenga oportunidades de entrevistar a Mark Davies? **no concede entrevistas no conceda entrevistas**



Si el organizador del evento dice y Lucas escucha "no concede entrevistas" (indicativo) quiere decir que eso es así y Lucas no va a poder entrevistar al músico porque este no responde a preguntas de los periodistas. Fin de la aventura :(



Si el organizador del concierto dice "no conceda entrevistas" (subjuntivo) no está declarando que no las concede, por lo que existe la posibilidad de Lucas pueda entrevistarle.

Lucas continua escuchando lo que comenta el organizador del concierto sobre el cantante pero están haciendo pruebas de sonido en el escenario y no está seguro de si el organizador ha dicho **Mark sabe español** **Mark sepa español**¿Qué tiene que haber dicho el organizador del evento para que Lucas, que tiene el inglés muy oxidado y no se atreve a hacer una entrevista en ese idioma, pueda comunicarse con el cantante Mark Davies?



Si lo que Lucas escucha es "Mark sepa español" (subjuntivo) no se está declarando que eso es así y, por lo tanto, no está claro si Mark puede hablar español o no. Cabe la posibilidad de que Mark no hable español y entonces Lucas no podrá comunicarse con él. Fin de la aventura :(



Si Lucas escucha "Mark sabe español" (indicativo) quiere decir que eso es así y, por lo tanto, Lucas se puede comunicar con él sin problemas porque Mark habla español.

Ahora son los guardias de seguridad los que hablan y responden a unos conocidos del cantante que quieren pasar a los camerinos para ver a Mark Davies después del concierto. Los guardias aseguran que el representante de Mark ha dicho que el cantante **descansa descanse** después del concierto.¿Qué tienen que haber dicho los guardias de seguridad para que Mark Davies tenga tiempo para conceder una entrevista a Lucas?

Si lo que dice el representante de Mark es que "Mark descansa" (indicativo) después del concierto significa que eso es así y que el cantante no va a recibir a nadie para una entrevista. Fin de la aventura:(

Si lo que dice el representante es que "Mark descanse" (subjuntivo) no está diciendo que Mark descansa. Se lo aconseja o se lo recomienda pero no está declarando que eso va a ser así. Por lo tanto, Lucas puede tener la posibilidad de entrevistar al cantante.

Los conocidos de Mark siguen comentando sobre las posibilidades de ver a su amigo después del concierto. Los gritos descontrolados de los fans del grupo que reclaman que comience el concierto hacen que Lucas escuche con interferencias lo siguiente: Mark **va vaya** al bar "4 gatos" para tomarse unas cervezas después del concierto. ¿Qué tiene que escuchar Lucas para saber el lugar dónde encontrar a Mark después del concierto?

Si lo que Lucas escucha es "vaya" (subjuntivo) no significa que eso sea así, es decir, no se está diciendo que Mark va al bar "4 gatos". Lo que se está comunicando con el subjuntivo puede ser un consejo, una instrucción o la expresión de una probabilidad. Por lo tanto no es seguro que Lucas pueda encontrar a Mark en el bar y entrevistarlo. Fin de la aventura :(

Si Mark "va" al bar "4 gatos" (indicativo) significa que eso es así. Probablemente a Mark le gusta ir a ese bar de la ciudad y lo hace con regularidad. Lucas puede encontrarlo allí y hacerle la entrevista.

Lucas va al bar "4 gatos" después del concierto pero el portero del establecimiento no está seguro de si dejarle pasar. Lucas le dice que es estudiante de periodismo, que admira al famoso cantante y que luchará por conseguir una entrevista con Mark Davies aunque **tengo tenga** que robar y matar. En ese mismo momento un grupo de chicas que están de despedida de soltera entra en el bar y Lucas no está seguro de lo que ha escuchado el portero ¿Qué tiene que haber escuchado el portero para pensar que Lucas no va a cometer ningún delito, no es un peligro y por lo tanto puede dejarle pasar?



Si el portero escucha "tengo" (indicativo) que robar o matar entenderá que Lucas tiene que hacerlo y se dispone a robar o matar. Lucas supone un peligro porque va a cometer un delito y no le dejará pasar. Fin de la aventura :(



Si el portero escucha "tenga" (subjuntivo) que robar o matar va a entender que Lucas no está declarando que "tiene" que robar o matar. Lucas no lo va a hacer. Lo que intenta comunicar Lucas con el subjuntivo "tenga" es una exageración para transmitir su empeño y ambición por conseguir su objetivo. Así pues, Lucas no representa un peligro ni va a cometer ningún delito y el portero le permite entrar en el bar.

Lucas entra en el bar y tras localizar al cantante se le acerca le dice **tiene una carrera poco brillante tenga una carrera poco brillante**. Pero Lucas no está seguro de lo que Mark ha oído porque se está celebrando una despedida de soltera. ¿Qué tiene que escuchar Mark para pensar que Lucas es un admirador de su trabajo y quiera responder a sus preguntas?



Si Mark escucha "tiene una carrera poco brillante" (indicativo) entenderá que Lucas está declarando que eso es así, se sentirá ofendido y no seguirá hablando con Lucas. Fin de la aventura :(



Si Mark escucha "tenga una carrera poco brillante" (subjuntivo) entenderá que Lucas no está diciendo que eso es así. Por el contrario, lo que Lucas puede estar haciendo es no declarar que eso es así, ponerlo en duda o incluso valorar como una estupidez el que otros periodistas hayan afirmado que la carrera de Mark es poco brillante. Mark considerará que Lucas es un periodista que lo admira y querrá seguir hablando con él.

Lucas se encuentra ante la oportunidad de su vida para decirle al cantante lo que piensa así que vuelve a hacerle un comentario con el que espera agradar a su interlocutor y arrancarle una exclusiva. Pero, otra vez, el volumen de la música y el griterío dentro del bar hacen que Lucas no esté seguro de si Mark ha escuchado **usted es usted sea** el cantante de rock más influyente de los últimos tiempos. ¿Qué tienen que escuchar Mark para considerar que Lucas es un tipo amable y que el músico quiera seguir hablando con él?



Si lo que escucha Mark es "usted sea" (subjuntivo) entenderá que Lucas no está declarando que eso es así. Lucas no está diciendo que "es" el artista rock más influyente de los últimos tiempos. Mark lo va a tomar como una crítica negativa más como las que ha estado sufriendo últimamente por parte de la prensa y va a decidir que no quiere seguir hablando con Lucas. Fin de la aventura :(



Si lo que escucha Mark es "usted es" (indicativo) entenderá que Lucas declara que eso es así, lo tomará como una elogio profesional y continuará hablando con Lucas.

Después de varios años sin grandes éxitos y con numerosas críticas negativas por parte de la prensa, Mark decide hacer unas declaraciones a Lucas aunque no está seguro de lo que escuchará Lucas con tanto ruido en el bar. Aunque lo he pensado mucho **Me retiro me retire** del mundo de la música. ¿Cuál de las dos opciones va a dejar a Lucas con la boca abierta y un poco decepcionado pero le dará su primera exclusiva?



Si lo que Lucas escucha es "me retire" (subjuntivo) entenderá que Mark no está declarando que eso es así y, por lo tanto, no quiere decir que vaya a abandonar la música. De hecho, es posible que esté diciendo justo lo contrario "no creo que me retire" o que se refiera a los deseos o recomendaciones de otros "algunos quieren que me retire" "me han aconsejado que me retire". En cualquier caso no está diciendo que lo va a hacer y no supone una noticia sorprendente o digna de especial mención. Lucas no ha conseguido la exclusiva que tanto esperaba. Fin de la aventura :(



Si lo que escucha Lucas es "me retiro" (indicativo) de la música, entenderá que eso es así, es decir, que Mark va a dejar de cantar y de dar conciertos. Supondrá una gran decepción para Lucas y le sorprenderá la decisión pero al mismo tiempo se dará cuenta de que Mark Davies le ha dado una noticia que nadie conocía y esa primicia va contribuir a su carrera como periodista y por eso está contento.

Enhorabuena. Has conseguido el objetivo que se proponía con esta misión :)