

5. Los conceptos de los estudiantes de Secundaria sobre el subjuntivo

Carmen Durán Rivas

5.1. Introducción

Desde la Educación Primaria, se enseña a los niños y niñas el paradigma verbal y, por consiguiente, se introducen de manera temprana términos como *indicativo* y *subjuntivo*. A pesar de ello, los chicos y chicas llegan a la Secundaria Obligatoria –y la acaban– sin entender qué hay detrás de esa distinción, qué valores aporta el uso de un modo u otro, para qué sirve saber distinguir, por ejemplo, el presente de indicativo del presente de subjuntivo más allá de poder dar respuesta a una actividad del libro de texto.

Ello es debido a que, tradicionalmente, el paradigma verbal no se ha enseñado en las aulas desde el uso que hacemos de las formas verbales, sino que se ha focalizado en las marcas morfológicas que nos permiten identificarlas. La escuela se ha centrado sobre todo en asegurar contenidos morfológicos y sintácticos, y ha atendido poco a experimentar la relación entre las formas verbales y sus usos. Por eso, para muchos estudiantes, el término *subjuntivo* es solo una etiqueta más que se añade a la manera como denominamos a los tiempos verbales, pero no han construido un concepto elaborado sobre esta noción que les sirva para reflexionar sobre la lengua o para mejorar sus propios textos.

Además, hay que tener presente que el concepto de modo presenta una gran complejidad –y no solo para los estudiantes de Secundaria– como demuestra la numerosa literatura dedicada a este contenido gramatical (Pérez Saldanya, 1999; Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2009;

Luquet, 2004, entre otros). La complejidad de la noción está relacionada con aspectos diversos. Por un lado, tiene que ver con la propia morfología del verbo en que el modo aparece fusionado con los morfemas de tiempo y aspecto, lo que dificulta la conceptualización por separado de estas tres nociones. Por otro, está relacionada con aspectos semántico-pragmáticos, como los diversos valores que aporta el subjuntivo en contraste con el indicativo, valores que dependen en última instancia del contexto discursivo y de las intenciones del emisor. Por último, esta dificultad también viene determinada por las estrechas relaciones entre la categoría de modo verbal y la noción de modalidad: el modo verbal es una marca morfológica del verbo que ayuda a interpretar la modalidad del discurso, entendiendo esta última como la manifestación lingüística de la actitud del hablante en relación al contenido del mensaje (RAE, 2009), por lo que las fronteras entre ellas es difusa. A pesar de la complejidad que hemos referido, sorprendentemente se trata de una noción que pasa desapercibida en las aulas de secundaria.

Partimos de la hipótesis, avalada por numerosos estudios (Camps *et al.*, 2005; Camps, 2010; Zayas, 2011; Rodríguez Gonzalo, 2012, entre otros), de que la manera de abordar la enseñanza de la gramática –también la enseñanza del paradigma verbal– pasa por plantear su aprendizaje a partir de la reflexión. Es precisamente la capacidad de los estudiantes de pensar sobre la lengua en uso la que hace posible un aprendizaje consciente del funcionamiento del sistema lingüístico, un saber que –como no podría ser de otro modo en la educación básica– siempre está en construcción. Desde esta perspectiva, se concibe la actividad metalingüística de los aprendices como una vía de acceso al conocimiento sobre la lengua y su uso, la cual surge de la misma actividad verbal cuando las necesidades de comunicación hacen necesario tomar la lengua como objeto de consideración, pero alcanza un alto grado de conciencia cuando se enmarca en una intervención educativa que guía el proceso.

La investigación que presentamos tiene como objetivo describir el conocimiento construido por estudiantes de la Secundaria Obligatoria (12-16 años) sobre el modo verbal y entender cómo conceptualizan el subjuntivo y qué valores le otorgan. Pone el foco en cómo los chicos y chicas reflexionan sobre algunas características del subjuntivo a partir del contraste entre oraciones como herramienta didáctica y analiza las dificultades con que se encuentran. La intención última es que el conocimiento que se deriva sobre los conceptos gramaticales de los estudian-

tes y sobre la actividad metalingüística que llevan a cabo cuando observan la lengua permita avanzar algunas líneas de actuación en el aula.

Las preguntas que guiaban la investigación eran las siguientes:

- ¿Qué conocimiento han construido los estudiantes de Secundaria sobre el modo verbal y, más concretamente, sobre el subjuntivo durante su escolarización?
- ¿Qué incidencia tiene la intervención didáctica propuesta en la emergencia de la actividad metalingüística de los estudiantes?

5.2. ¿Qué hicimos para indagarlo?

La actividad que propusimos a estudiantes de primero, segundo y cuarto de la ESO (53 estudiantes distribuidos en 17 grupos) era una tarea escrita en pequeño grupo a partir de cuatro pares de oraciones en las que solo cambia el modo verbal (cuadro 1).

Oraciones	Aspecto lingüístico planteado
(1a) <i>Busco a un alumno que sepa italiano</i> (1b) <i>Busco a un alumno que sabe italiano</i>	Alternancia modal en las oraciones de relativo especificativas. <ul style="list-style-type: none"> • (1a) El hablante busca a alguien que sepa italiano. No está pensando en una persona concreta sino en una persona cualquiera que tenga esta característica. • (1b) El hablante busca a una persona concreta a la cual identifica por los conocimientos que tiene sobre la lengua italiana, pero no quiere decir que la busque por ese motivo.
(2a) <i>Aunque cueste caro, me lo voy a comprar</i> (2b) <i>Aunque cuesta caro, me lo voy a comprar</i>	Alternancia modal en las oraciones subordinadas concesivas. <ul style="list-style-type: none"> • (2a) El hablante no sabe el valor de aquello que se quiere comprar o no lo considera relevante. • (2b) El hablante tiene información sobre el precio, sabe que es caro, pero aun así se lo comprará.
(3a) <i>Quisiera una barra de pan</i> (3b) <i>Quiero una barra de pan</i>	Alternancia modal en las oraciones simples. Se pueden interpretar de manera diferente según el contexto. <ul style="list-style-type: none"> • (3a) Puede ser la verbalización de un deseo difícil de realizar o una petición concreta con un marcado valor de cortesía. • (3b) Puede ser la verbalización de un deseo realizable o una demanda concreta formulada como una aserción.
(4a) <i>Quiero que me lo cuentes</i> (4b) <i>*Quiero que me lo cuentas</i>	La alternancia modal no es posible en el caso de oraciones subordinadas sustantivas introducidas por verbos volitivos como <i>querer</i> , el cual selecciona sintácticamente el modo subjuntivo. La oración (4b) es agramatical.

Cuadro 1. Oraciones y aspecto lingüístico que se plantea

El diseño de la tarea responde a estas características: parte del uso lingüístico de los estudiantes, por lo que se utilizan oraciones prototípicas, activa sus conocimientos previos y plantea una problematización de la lengua a partir del contraste como herramienta de reflexión (Bosque, 1994). Se parte de la hipótesis de que el contraste entre oraciones hará *opaca* la lengua –siguiendo la metáfora de Anna Camps– y hará visible el contenido gramatical motivo de estudio, y que la interacción oral en grupo y la propia escritura actuarán como motores de reflexión meta-lingüística y de reelaboración de los conocimientos previos.

Para elaborar el texto donde los estudiantes expresan las diferencias que perciben entre las oraciones cuentan con unas preguntas que guían la reflexión y que les permiten focalizar tanto en el significado como en la forma lingüística: ¿Cuál es la diferencia entre (a) y (b)? ¿Significan lo mismo? ¿Qué palabra cambia? ¿En qué consiste el cambio? ¿Por qué seleccionamos una forma u otra? Los estudiantes tienen que plantearse las preguntas oralmente como motor de la reflexión y de la discusión en grupo y después tienen que escribir las respuestas en una plantilla (cuadro 2).

La diferencia entre las oraciones consiste en

.....

.....

La primera (a) y la segunda (b) (significan/no significan) lo mismo porque

.....

.....

La palabra que cambia es

Este cambio se produce (para/porque)

.....

Decimos o escribimos la primera en esta situación

y la segunda

Cuadro 2. Plantilla para comentar las oraciones por escrito

5.3. ¿Cómo caracterizan el subjuntivo los estudiantes de Secundaria?

Los resultados del análisis de los textos muestran que los estudiantes de todos los cursos, desde los más pequeños (12 años) a los que están a punto de acabar la Secundaria Obligatoria (16 años), tienen una compe-

tencia lingüística como usuarios de la lengua que les permite distinguir los diferentes valores semántico-pragmáticos que aporta el subjuntivo en contraste con las formas verbales en indicativo. La mayoría de las respuestas muestran que los chicos y las chicas saben detectar diferencias de significado entre las parejas de oraciones planteadas, y en ocasiones son capaces de explicarlo de una manera muy precisa, parecida a la que nos encontramos en gramáticas de referencia. Veamos algunos ejemplos de ello (cuadro 3):

Oraciones	Comentario de los estudiantes
(1a) <i>Busco a un alumno que sepa italiano</i> (1b) <i>Busco a un alumno que sabe italiano</i>	«La primera (1a) y la segunda (1b) no significan lo mismo porque [en] la oración (a) no busca a una persona en concreto, en cambio en la (b) busca a una persona en concreto que ya conoce y que sabe que sabe italiano.» (Grupo 2D, segundo curso de la ESO)
(2a) <i>Aunque cueste caro me lo voy a comprar</i> (2b) <i>Aunque cuesta caro me lo voy a comprar</i>	«La diferencia entre las oraciones (2a) y (2b) consiste en que cueste es que no sabes si va a costar caro o barato [mientras que] cuesta ya sabes que costará caro.» (Grupo 1A, primer curso de la ESO)
(3a) <i>Quisiera una barra de pan</i> (3b) <i>Quiero una barra de pan</i>	«La diferencia entre las oraciones (3a) y (3b) consiste en la variación del verbo, cambiando así el registro de formal a informal respectivamente.» (Grupo 2D, segundo curso de la ESO)
(4a) <i>Quiero que me lo cuentes</i> (4b) <i>*Quiero que me lo cuentas</i>	«La diferencia entre las oraciones (4a) y (4b) consiste en que la (4b) no es correcta porque en la frase la palabra <i>cuentas</i> no encaja con las demás.» (Grupo 1D, primer curso de la ESO)

Cuadro 3. Ejemplos de comentarios de los estudiantes ante el contraste modal

En el primer ejemplo, los estudiantes señalan que la diferencia entre las oraciones consiste en que el referente de la oración de relativo no es conocido en (1a), mientras que en (1b) el referente es concreto y específico, y lo explican con un lenguaje común, alejado de la terminología específica, pero en el que se entiende la distinción que hay detrás de la selección modal en las oraciones de relativo. En el segundo detectan que la diferencia –aún más sutil– tiene que ver con la información que el hablante tiene sobre aquello que enuncia. En el tercero, los estudiantes muestran que perciben claramente el valor de cortesía de la forma en subjuntivo y se refieren al cambio de registro como aspecto destacado que distingue una oración de otra. En el último, los chicos y chicas de este grupo de primero detectan un problema sintáctico («no encaja con las demás») aunque lo verbalizan de una manera vaga, sin apoyarse en la terminología específica.

Los estudiantes vinculan claramente el valor modal de las oraciones a los contextos en los que se producen. Es decir, no abordan las oraciones de manera descontextualizada (a pesar de que se plantean como oraciones aisladas), sino que imaginan un contexto donde las oraciones son posibles para dotarlas de significado. Muestran en sus observaciones que conciben la lengua de una manera dinámica, que se ajusta al contexto en que aparece, y para ello remiten a su propia experiencia y su conocimiento del mundo para interpretar los enunciados. Es el caso de la tercera pareja de oraciones, (3a) y (3b), las cuales pueden adquirir significados diferentes en contextos distintos como muy bien han visto algunos estudiantes:

Decimos o escribimos la primera en esta situación [:] cuando estás en la tienda y pides la barra de pan y la segunda la utilizaríamos para lo mismo que en la primera. (Grupo 4D, cuarto curso de la ESO)

La palabra que cambia es el verbo *querer*. El cambio se produce porque uno lo expresa como un deseo y la otra como una orden. [...] Pero hemos observado que si lo miramos desde un país desarrollado, lo vemos como un deseo alcanzable, y no hay mucha diferencia de significado. En cambio, en un país subdesarrollado es un deseo difícil de alcanzar porque no lo puedes conseguir. (Grupo 4B, cuarto curso de la ESO)

Como vemos, se trata de una aproximación eminentemente pragmática. Es decir, los estudiantes realizan un proceso de inferencia del contexto como estrategia principal para interpretar los enunciados: recrean una situación habitual (comprar el pan) y muestran que conocen las características de las situaciones comunicativas en que estos enunciados son posibles: la intención, el punto de vista, la actitud del hablante o la atención al destinatario, como podemos ver en este otro ejemplo:

La primera (3a) y la segunda (3b) significan lo mismo porque están en un diferente contexto. Decimos o escribimos la primera en esta situación [:] cuando no conoces a la persona que te atiende hablas con más respeto y la segunda cuando tienes una relación de más confianza. (Grupo 1D, primer curso de la ESO)

Ahora bien, la estrategia de recurrir a su conocimiento del mundo a veces les lleva a imaginarse la situación de una manera tan vívida que «olvidan» en el camino la forma lingüística que vehicula el con-

tenido, de manera que aparecen comentarios que hacen referencia a otras estructuras posibles en esas situaciones pero que ya no son las que aparecen en las oraciones propuestas. Es el caso de esta misma pareja de oraciones, (3a) y (3b), donde algunos grupos han visto un tratamiento de *usted* o una pregunta inexistentes. En estos casos, lo que prevalece es la función, mientras que la forma lingüística se ha vuelto transparente, lo que los lleva a confundir las estructuras lingüísticas.

La diferencia entre las oraciones (3a) y (3b) consiste en que la oración (3a) habla de usted y la oración (3b) no. (Grupo1B, primer curso de la ESO)

Como hemos dicho, *quiero* parece una orden y *quisiera* una pregunta. (Grupo1C, primer curso de la ESO)

En cuanto a los valores que perciben en las formas verbales en subjuntivo, son muchos y pertenecientes a niveles de lengua distintos, lo que nos permite inferir que los estudiantes abordan la alternancia modal desde perspectivas complementarias. Esta multiplicidad de criterios muestra una mirada rica que atiende a la complejidad del contenido gramatical en cuestión. Ahora bien, ello no va acompañado de una organización que les permita entender las relaciones que se establecen; los distintos criterios se utilizan de manera acumulativa y no crítica.

Es el caso de este grupo de segundo curso que utiliza tanto argumentos morfológicos, sintácticos o semánticos como juicios de gramaticalidad para justificar la diferencia entre el último par de oraciones, aunque ello no es suficiente para permitirles concluir que el verbo de la oración principal solo permite seleccionar el modo subjuntivo:

La diferencia entre las oraciones (4a) y (4b) consiste en la variación del verbo que en la segunda frase no es coherente. [Estas frases] no significan lo mismo, porque te obliga de alguna manera a contarles lo que ellos quieran. La palabra que cambia es el verbo *contar*. Este cambio se produce porque se cambia el tiempo de la frase y acaba sin tener sentido en el segundo caso, ya que pide que se lo cuente en ese mismo instante. (Grupo2D, segundo curso de la ESO)

Las respuestas muestran una gran fragilidad en los conocimientos que los estudiantes han construido sobre la categoría verbo a lo largo de su escolarización, pero también sobre otros conceptos gramaticales. Por ejemplo, cuando aluden al criterio sintáctico para descartar la

gramaticalidad de la oración (4b) **Quiero que me lo cuentas*, observamos que tienen grandes dificultades para verbalizar en qué consiste el problema. Por ejemplo, un grupo confunde la rección sintáctica con la concordancia:

No concuerda la primera parte de la oración compuesta con la segunda parte en género y número. (Grupo 4B, cuarto curso de la ESO).

Un ejemplo de esta dificultad de utilizar los aprendizajes gramaticales para hablar de la propia lengua es el hecho de que ninguno de los estudiantes (57 en total) hacen referencia a términos como *modo*, *indicativo* o *subjuntivo* para justificar qué ha cambiado en estas oraciones; cuando, en realidad, es el único aspecto que ha variado en las oraciones propuestas. Creemos que esto se debe a que no han construido una noción de modo verbal, sino que la aglutinan con las nociones de tiempo y aspecto y la incluyen en un concepto más amplio, el de *tiempo verbal*, en función del lugar que ocupa dentro del paradigma.

Por otro lado, los estudiantes se muestran conscientes de los muchos valores del subjuntivo en contraste con el indicativo. En función del problema lingüístico planteado, detectan los rasgos no específico, no asertivo y no actual; valores que coinciden con los que muchos lingüistas atribuyen al subjuntivo. También son capaces de darse cuenta de la rección sintáctica en algunas construcciones y del marcado valor de cortesía de algunas formas en subjuntivo. Por último, son capaces de relacionar la selección modal con las intenciones comunicativas del hablante.

5.4. ¿Qué papel desempeña la intervención didáctica en la emergencia de la actividad metalingüística?

La tarea de contraste entre oraciones que proponíamos se muestra como una actividad eficaz que hace emerger la reflexión de los estudiantes y que les obliga a desautomatizar la mirada a la lengua, a verla como objeto de estudio interesante en él mismo. Los estudiantes, en pequeño grupo, discuten a lo largo de una hora de clase para dar cuenta por escrito del problema planteado. Todos los grupos se muestran activos y participativos ante una tarea que les supone una intensa actividad cognitiva y que, por su diseño, se aleja de las actividades gramaticales a las que estos estudiantes están habituados.

Ahora bien, no en todos los casos la actividad propuesta hace emerger la toma de conciencia. Precisamente observamos que los grupos que no perciben diferencias entre las oraciones no han sido capaces de representarse los enunciados en su contexto. Se quedan en el sentido literal de las oraciones y, desvinculadas de la situación discursiva, no son capaces de entenderlas. Ello les impide reflexionar sobre ellas, como vemos en el ejemplo siguiente:

La primera (1a) y la segunda (1b) oración [significan] lo mismo porque se trata del mismo verbo y cambia la conjugación verbal. La palabra que cambia es *sepa* y *sabe*. (Grupo 2B, segundo curso de la ESO)

Las oraciones descontextualizadas no tienen sentido para estos estudiantes y esa incompreensión del significado les impide la reflexión sobre la forma lingüística. Es decir, para poder reflexionar sobre las oraciones es necesario entenderlas, y para ello tienen que partir de situaciones reales de uso.

Por otro lado, la interacción entre iguales aparece como necesaria para hacer emerger la reflexión sobre la lengua, pero también se muestra insuficiente para resolver de manera satisfactoria la actividad propuesta. Los estudiantes presentan dificultades que difícilmente pueden solventar por sí mismos a causa de la complejidad del contenido que se aborda y deja en evidencia la necesidad de intervención del experto —el profesor como mediador y guía— que recoja lo que emerge de los estudiantes y les acompañe en un proceso de abstracción y de sistematización que les ayude a comprender el modo verbal no como una cuestión arbitraria, una cuestión de nombres que les ponemos a los verbos, sino como una manera de comprender la estructura y los valores de las distintas formas del paradigma verbal, como una manera de entender las sutilezas del lenguaje en función de aquello que se quiere comunicar.

Por último, la introducción de una frase agramatical en el diseño de la actividad nos lleva a otra consideración: la detección del error no exige un nivel alto de reflexión. Los estudiantes apelan a la competencia lingüística que tienen como usuarios de la lengua para rechazar la forma agramatical, pero a menudo lo hacen sin justificar el motivo, algo que implicaría un nivel alto de conciencia metalingüística. Ahora bien, el diseño de la actividad les obliga a volver a mirar las oraciones para dar respuesta a las preguntas planteadas. En definitiva, podemos considerar que se trata de un dispositivo didáctico eficaz para poner en marcha la

actividad metalingüística de los estudiantes, ya que no les permite una respuesta automática, sino que les obliga a reconsiderar la diferencia entre las oraciones desde distintas perspectivas.

En este camino de construcción de un discurso metalingüístico que los estudiantes llevan a cabo, destaca la dificultad de hablar sobre la lengua con un metalenguaje apropiado. En algunas ocasiones, los estudiantes intentan reflexionar sobre las oraciones con sus propias palabras porque no encuentran los términos para referirse a ellas, como es el caso de estudiantes que observan que no es posible seleccionar el modo indicativo en la oración (4b) por un motivo sintáctico, pero no saben formularlo con un lenguaje específico y recurren a un lenguaje común:

La diferencia entre las oraciones (4a) y (4b) consiste en que la (4b) no es correcta porque en la frase la palabra *cuentas* no encaja con las demás. (1D, primer curso de la ESO)

Otras veces utilizan una terminología específica, pero ello no siempre indica que hayan comprendido los conceptos que hay detrás de esa terminología, como en un ejemplo que citábamos más arriba en que los estudiantes confunden concordancia con rección.

En definitiva, creemos que esta manera de concebir el trabajo gramatical en el aula puede contribuir a la emergencia de la actividad metalingüística de los estudiantes, a reflexionar sobre cómo la utilizan en función de los contextos discursivos, ya que les crea una conciencia sobre el fenómeno lingüístico –qué sutilezas del lenguaje hay tras la selección de un modo u otro–, permite que se hagan visibles algunas de las dificultades con las que se encuentran los estudiantes –y que en muchas ocasiones nos pasan desapercibidas a los docentes– y establece las bases para elaborar puentes entre los conocimientos de uso que tiene el propio estudiante como hablante de su lengua y los saberes más sistemáticos sobre la lengua –que solo se pueden adquirir en el ámbito escolar– cuando se observa la lengua como objeto de estudio.

5.5. ¿Qué puede aportar esta investigación a la enseñanza del verbo?

Los resultados expuestos en los apartados anteriores nos permiten plantear algunas implicaciones didácticas sobre la enseñanza y aprendizaje del modo verbal en particular y sobre la enseñanza de la gramática en general.

En primer lugar, la dificultad de los estudiantes de identificar la categoría gramatical modo verbal y las relaciones que establecen con la actitud del hablante sobre la cual informa el subjuntivo, nos lleva a plantear que el modo verbal no se tendría que presentar en las aulas desvinculado, por un lado, de los otros morfemas verbales con los que guarda una estrecha relación formal y de significado (el tiempo y el aspecto) y, por otro lado, de la noción de modalidad. La vinculación con las otras categorías gramaticales del verbo debería permitir a los estudiantes comprender que el paradigma verbal no tiene una distribución arbitraria, sino que responde a cuestiones formales que tienen repercusión en el significado y que estas formas pueden adquirir valores diferentes en función del contexto en el que aparecen. Las relaciones entre modo y modalidad también tienen que ser explícitas, y ello implica establecer relaciones entre la gramática de la oración y la gramática del texto, y entre gramática y pragmática, lo que permite concebir la enseñanza y aprendizaje de la gramática en relación con los usos discursivos. Además, la noción de modo verbal es una categoría que requiere de un alto nivel de abstracción y que se muestra compleja para los estudiantes. Es necesario conocer cuáles son esas dificultades para tenerlas en cuenta y graduar la dificultad, quizá empezando con ejemplos más prototípicos que permitan observar atributos esenciales para ir progresivamente a ejemplos de mayor complejidad.

En segundo lugar, la actividad metalingüística de los estudiantes tiene que ser el motor y la base para la enseñanza de la gramática, ya que es precisamente esta reflexión consciente sobre el funcionamiento de la lengua la que posibilita una mejor interpretación de los enunciados y, por tanto, permite avanzar en la mejora de los usos lingüísticos. Es necesario partir de los conocimientos previos de los estudiantes, de la observación y manipulación de estructuras lingüísticas, y de la capacidad de avanzar hipótesis sobre cómo funciona el sistema lingüístico que tienen los estudiantes para ir construyendo un conocimiento más sistemático sobre la lengua que integre la intuición lingüística de los aprendices, pero que, a la vez, trascienda esa intuición y que la convierta en un conocimiento explícito. En este sentido, el trabajo con pares mínimos se muestra como un instrumento idóneo para promover la reflexión sobre la lengua a partir de los saberes previos —más o menos intuitivos— de los estudiantes y la pauta de escritura que los acompaña permite orientar dicha reflexión hacia un razonamiento argumentado que atienda a criterios diferentes necesarios para abordar la complejidad

del contenido gramatical. Por otro lado, la interacción entre iguales, en pequeño grupo, se muestra necesaria como también han señalado otras investigaciones (Durán, 2009; Fontich, 2006), pero no suficiente. Se hace evidente la necesidad de la guía del docente para acompañar en el difícil proceso de sistematización.

En definitiva, consideramos que en la enseñanza del paradigma verbal es crucial diseñar dispositivos didácticos que hagan emerger la reflexión y que promuevan la interacción entre iguales y con el profesor, y dejar de lado definitivamente las tareas automatizadas y simplificadoras que a menudo encontramos en los libros de texto.