



Universidad de Jaén

Centro de Estudios de Postgrado

**La importancia de la gramática
en la enseñanza de lenguas: el
tratamiento de las oraciones
concesivas con *aunque* en
gramáticas de ELE.**

Alumno/a: Espejo Yáñez, David

Tutor/a: María Martínez-Atienza de Dios

Dpto: Ciencias del Lenguaje (Universidad de
Córdoba)

Noviembre, 2019

La importancia de la gramática en la enseñanza de lenguas: el tratamiento de las oraciones concesivas con *aunque* en gramáticas de ELE.

Resumen

Este trabajo pretende demostrar la importancia de la gramática en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera, a través del análisis de un aspecto en particular como es la alternancia modal en las oraciones concesivas. Así pues, con este objetivo se analizará un corpus constituido por 13 manuales de ELE. Analizaremos varios aspectos relativos a las construcciones concesivas con *aunque* y demostraremos que la variación metodológica que presentan las gramáticas determina la explicación gramatical que ofrecen.

Palabras clave: método, ELE, enseñanza-aprendizaje de lenguas, concesividad.

The importance of grammar in language teaching-learning process: the concessive sentences with *aunque* treatment in handbooks of Spanish as a foreign language.

Abstract

The aim of this work is to demonstrate the grammar's importance on the teaching-learning process of Spanish as a foreign language through the analysis of a particular aspect such as the modal alternation in concessive sentences. Then, we will examine a corpus formed by 13 handbooks of ELE and we will analyse several aspects related to concessive constructions with *aunque*. Moreover, we will demonstrate that the methodological variation presented in the handbooks determines the grammatical explanation.

Key words: method, Spanish as a foreign language, teaching-learning process of languages, concession.

Tabla de contenido

ÍNDICE DE GRÁFICOS	1
ÍNDICE DE TABLAS	1
1. INTRODUCCIÓN	1
1.1 Motivación legal del trabajo de fin de máster	1
1.2. Motivación académica del trabajo de fin de máster	1
2. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS.....	2
3. METODOLOGÍA.....	3
3.1. Descripción del corpus.....	3
3.1.1. Marco teórico de las gramáticas	3
3.1.2. Destinatarios	4
3.1.3. Niveles	5
3.2. Objeto de análisis	5
4. ESTADO DE LA CUESTIÓN: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	6
4.1. La gramática: consideraciones terminológicas	7
4.2. La enseñanza de la gramática en ELE: metodologías y enfoques.....	8
4.2.1 Método tradicional	9
4.2.2. Método situacional	10
4.2.3 Enfoque comunicativo.....	11
4.3. El tratamiento de la gramática en el aula: ¿cómo debemos enseñar la gramática?	13
4.4. El subjuntivo	15
4.4.1. Criterios de definición y su relación con otros modos del sistema verbal español.....	15
4.4.2. El subjuntivo y su uso en estructuras sintácticas	19
4.5. Las oraciones concesivas	22
4.5.1. La expresión de la concesividad y adversatividad	22

4.5.2. Clasificación de las oraciones concesivas	24
4.5.3. Alternancias modo-temporales en las oraciones concesivas con <i>aunque</i>	27
5. ANÁLISIS Y RESULTADOS	32
5.1. La terminología	32
5.2. Definición de las oraciones concesivas en las gramáticas de ELE.....	35
5.3. Clasificación de las oraciones concesivas.....	36
5.4. Alternancia del modo subjuntivo/indicativo	40
5.5. Contrastes	44
5.6. Ejemplos	45
6. RECAPITULACIÓN Y CONCLUSIONES	48
7. BIBLIOGRAFÍA	51
7.1. Corpus	51
7.2. Fuentes básicas	51

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Enfoques de las gramáticas de ELE	4
Gráfico 2: Destinatarios de las gramáticas de ELE.....	4
Gráfico 3: Terminología utilizada en las gramáticas de ELE	34
Gráfico 4: Criterios de las construcciones oracionales	35
Gráfico 5: Clasificación de las oraciones concesivas	38
Gráfico 6: Presencia de los criterios de selección modal.....	40
Gráfico 7: Criterios de alternancia modal en las gramáticas de ELE.....	44
Gráfico 8: Contraste de las construcciones concesivas en las gramáticas de ELE. 44	
Gráfico 9: Contrastes de las construcciones concesivas en las gramáticas de ELE 45	

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Gramáticas de ELE divididas según el destinatario	5
Tabla 2: Clasificación de las oraciones concesivas (Flamenco García, 1999)	24
Tabla 3: Definiciones de las gramáticas de ELE	36
Tabla 4: Definiciones de las gramáticas de ELE	36
Tabla 5: Alternancia modal de las concesivas en las gramáticas de ELE	41
Tabla 6: Alternancia modal de las concesivas en las gramáticas de ELE	42
Tabla 7: Alternancia modal de las concesivas en las gramáticas de ELE	43
Tabla 8: Ejemplos descontextualizados en las gramáticas de ELE	46
Tabla 9: Ejemplos en contexto de las gramáticas de ELE	46
Tabla 10: Ejemplos con explicación en las gramáticas de ELE	47
Tabla 11: Ejemplos traducidos a otro idioma en las gramáticas de ELE	47

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Motivación legal del trabajo de fin de máster

El presente trabajo se enmarca dentro de la asignatura obligatoria Trabajo de Fin de Máster (en adelante, TFM) en el tercer módulo del máster universitario en Lengua española y literatura: investigación y aplicaciones profesionales de la Universidad de Jaén (Curso académico 2018/2019).

Tal y como se expone en la normativa de trabajos de fin de título¹, el TFM supone:

La realización de un proyecto, memoria o estudio en el que se integran y desarrollan los contenidos formativos recibidos y debe estar orientado a la aplicación de las competencias asociadas al título en el que se inserta.

Del mismo modo, se pretenderán desarrollar las competencias presentadas en la guía docente de la asignatura² — CB6, CE6, CG2, CG3, CG4, CG5, CT1, CT5 y CT6 — así como los resultados de aprendizaje — R35 y R36 —.

1.2. Motivación académica del trabajo de fin de máster

El aprendizaje de una segunda lengua (en adelante, L2) es algo necesario en el contexto social en el que vivimos. Esto es debido, en gran parte, a la fase de globalización en la que nos encontramos que, a su vez, provoca que cada vez más personas se integren en contextos bilingües, ya sea en ámbitos escolares, laborales, etc.

Tal y como afirma el *Instituto Cervantes* en uno de sus informes³, más de veintiún millones de personas estudian español como lengua extranjera (en adelante, ELE) y es la segunda lengua materna del mundo por número de hablantes. Martín y Nevado (2009: 6) exponen lo siguiente:

La enseñanza de lenguas extranjeras es un tema que ha estado siempre presente a lo largo de la historia, ya que es un denominador común en la historia del hombre la necesidad de comunicare y establecer lazos de unión entre diferentes pueblos y culturas.

Nuestro estudio gira en torno a uno de los aspectos que mayor problemática suscita en el proceso didáctico de nuestro idioma: la gramática. A lo largo de nuestra investigación vamos a profundizar en la importancia de la gramática en ELE y analizaremos las diferentes modelos/enfoques que se han utilizado para su puesta en

¹Disponible online en: http://eps.ujaen.es/pfc/normativa/2017_Normativa%20de%20Trabajos%20Fin%20de%20Grado%20y%20Trabajos%20Fin%20de%20M%C3%A1ster.pdf [Fecha de consulta: 04/06/2019].

²Disponible online en: https://dv.ujaen.es/goto_docencia_file_916749_download.html [Fecha de consulta: 04/06/2019].

práctica en el aula. De igual modo, hemos tomado como elemento principal de nuestro trabajo el estudio del subjuntivo, ya que la explicación de su funcionamiento es bastante compleja para los alumnos extranjeros. Por último, con el fin de ahondar aún más nuestra investigación, estudiaremos este modo verbal a través de la sintaxis, concretamente en las oraciones concesivas con el nexa *aunque*.

En definitiva, con este TFM pretendemos realizar un análisis exhaustivo del subjuntivo y de su uso en el ámbito sintáctico. Del mismo modo, observaremos cómo presentan las gramáticas de ELE este aspecto gracias al estudio de un corpus lingüístico y, a su vez, apreciaremos cómo influyen los enfoques metodológicos en ello.

2. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

En la presente investigación, tratamos la gramática en la enseñanza de ELE. Para ello, hemos concretado en el uso del subjuntivo en las oraciones concesivas con nexa *aunque*, partiendo de una serie de hipótesis. Por un lado, (1) se defiende la idea de que la gramática es necesaria para el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno. De igual modo, (2) la formación del docente y su propia gramática⁴ son claves en el proceso didáctico. Por otro lado, (3) consideramos que la alternancia del modo subjuntivo o indicativo en las oraciones concesivas no responde únicamente a un único criterio. Asimismo, (4) las combinaciones modo-temporales en oraciones concesivas con *aunque* no se explican exclusivamente por el contraste entre el contenido *factual* o *no factual*. Por último, (5) interpretamos que las gramáticas de ELE presentan las oraciones concesivas y adversativas dentro de un mismo bloque, debido a sus propiedades comunes.

Una vez mencionado lo anterior, los objetivos del trabajo son los siguientes:

- Demostrar la importancia de la gramática en ELE.
- Establecer una base teórica y profundizar en los métodos de la enseñanza de la gramática en ELE.
- Profundizar en los criterios sintácticos que determinan el uso del subjuntivo en español.
- Realizar un estudio de las oraciones concesivas con *aunque*.
- Analizar un corpus de gramáticas de ELE de diferentes enfoques para observar el tratamiento de este tipo de oraciones.
- Confeccionar un banco de datos a través de un corpus de gramáticas de ELE.

⁴ Con la gramática del profesor nos referimos a sus conocimientos gramaticales y a su conocimiento de las gramáticas de ELE.

- Ayudar a los docentes y alumnos en la enseñanza y estudio de este aspecto gramatical.

3. METODOLOGÍA

En esta sección se pretenden explicar los procesos del análisis que hemos realizado en la investigación. Por ello, nuestro estudio resulta una aportación más, desde un punto de vista científico, al ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera. En definitiva, este tema es un asunto muy tratado debido al plurilingüismo y multiculturalidad de la sociedad actual.

3.1. Descripción del corpus

La primera cuestión sobre la que debemos reflexionar es: ¿qué es un corpus? Santalla (2005: 45-46) define este término como:

Un conjunto de textos de lenguaje natural e irrestricto, almacenados en un formato electrónico homogéneo, y seleccionados y ordenados, de acuerdo a criterios explícitos, para ser utilizados como modelo de un estado o nivel de lengua determinado, en estudios o aplicaciones relacionados en mayor o menor medida con el análisis lingüístico.

Tras esto, mostraremos una explicación detallada del corpus analizado a lo largo de nuestro estudio. En cuanto a las referencias bibliográficas de las gramáticas que hemos analizado, se pueden consultar en el apartado de referencias bibliográficas (véase apartado 7.1.).

Las gramáticas con las que hemos trabajado ya habían sido utilizadas en otra investigación sobre el futuro simple y las preposiciones (Espejo, 2018). Nuestro corpus constará de 13 gramáticas de ELE. Entre ellas, encontramos autores destacados en el ámbito de la enseñanza de lenguas, tales como: Sánchez Pérez (1991) o Castañeda Castro (2006), entre otros. Con el fin de que nuestro corpus fuera lo más abarcador posible, se han analizado gramáticas de publicación reciente (entre la década de los noventa y la actualidad). Asimismo, es importante mencionar que las gramáticas están dirigidas tanto a alumnos, como a profesores sin determinar su lengua materna. Sin embargo, algunas están destinadas a aprendientes franceses, ingleses e italianos.

3.1.1. Marco teórico de las gramáticas

Hemos podido comprobar que las gramáticas no tienen un marco teórico/metodológico definido. La mayor parte de ellas presentan un enfoque ecléctico, es decir, proponen una mezcla de enfoques. En concreto, percibimos rasgos del

enfoque estructural y del enfoque comunicativo. A continuación, presentamos un gráfico en el que se muestra el enfoque predominante:

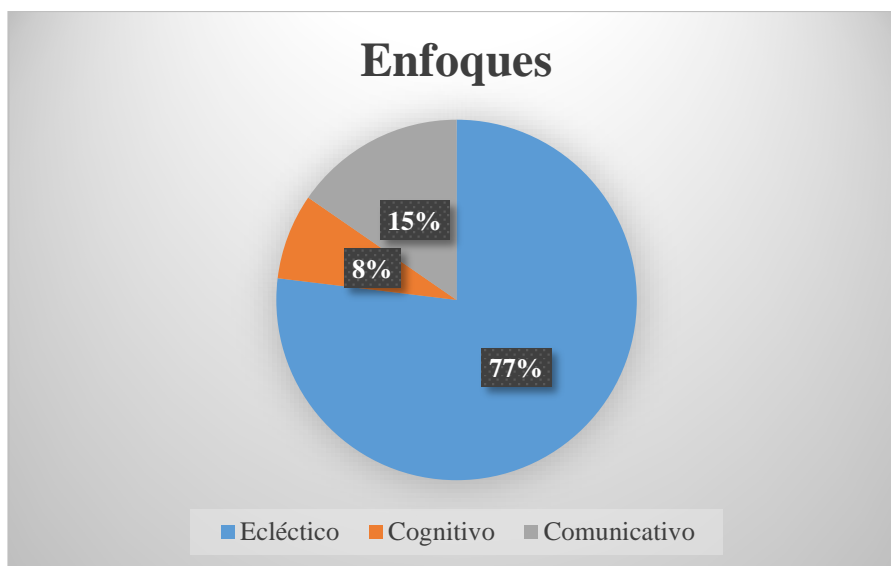


Gráfico 1: Enfoques de las gramáticas de ELE

Como podemos observar, la mayor parte de las gramáticas presentan eclecticismo en su metodología (77 %). Asimismo, observamos que dentro de este grupo también se presentan algunas diferencias. Por una parte, algunas presentan cierto formalismo como Lozano Zahonero (2010, 2011). Por otra parte, algunas obras aportan una mayor importancia al contenido semántico como Aragonés y Palencia (2009).

3.1.2. Destinatarios

En nuestro corpus podemos diferenciar las gramáticas que se dirigen al alumnado, y otras que se dirigen al profesorado. A su vez, podemos diferenciar entre las que se dirigen a un alumnado de ELE en general o a un alumnado anglófono, francófono e italófono. A continuación mostramos el siguiente gráfico con los datos extraídos:



Gráfico 2: Destinatarios de las gramáticas de ELE

<p>Alumnado y profesorado de ELE (46 %)</p>	<p>-De Molina Redondo (2011). -López García (2005). -Lozano Zahonero (2010, 2011). -Matte Bon (1995). -Pavón Lucero (2007).</p>
<p>Alumnado de ELE en general (23 %)</p>	<p>-Aragonés y Palencia (2009) -Sánchez Pérez, Martín y Matilla (2006) -Sarmiento (2009)</p>
<p>Alumnado francófono, anglófono e italofoño (31 %)</p>	<p>-Bedel (2015) -Butt y Benjamin (1988) -Gerboin y Leroy (2015) -Barbero y San Vicente (2006)</p>

Tabla 1: Gramáticas de ELE divididas según el destinatario

3.1.3. Niveles

Las gramáticas de nuestro corpus abarcan todos los niveles del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (desde el nivel inicial (A1) hasta el nivel más avanzado (C2). Tal y como mencioné en otro trabajo en el que se analizaron estas gramáticas⁵, algunas de ellas no establecen este criterio, sino que proponen la siguiente división: nivel inicial, intermedio o superior.

3.2. Objeto de análisis

Nuestra investigación se ha centrado en uno de los aspectos que mayor problemática suscita en la enseñanza/aprendizaje de ELE: el subjuntivo. En concreto, nos hemos centrado en la expresión de la concesividad en las oraciones con el nexa *aunque*. Los criterios que hemos escogido para nuestro análisis son los siguientes:

- (a) En primer lugar, analizaremos la terminología que han empleado las gramáticas para hacer referencia a este tipo de oraciones. Para la realización de este apartado, hemos tenido en cuenta las palabras de Calero (2007), quien sostiene que la terminología en la sintaxis es uno de los ámbitos que mayor problemática ha causado en los estudios lingüísticos. Asimismo, analizaremos

⁵ Espejo (2018: 31).

los criterios (sintáctico, semántico, etc.) que han tenido en cuenta los autores en su terminología.

- (b) En segundo lugar, hemos analizado si las gramáticas presentan una definición sobre las construcciones concesivas. Además, hemos comprobado el criterio de definición que han seguido.
- (c) En tercer lugar, hemos comprobado la clasificación que lleva a cabo cada una de las gramáticas de nuestro corpus. Para ello, hemos tomado como base el artículo de Calero (2007) en el que presenta ciertos criterios de clasificación. Asimismo, hemos realizado un gráfico en el que se muestran los criterios utilizados por nuestras gramáticas.
- (d) En cuarto lugar, hemos analizado la alternancia modal en las secuencias concesivas dentro de nuestro corpus. Para ello, hemos extraído ejemplos y hemos tenido en cuenta los criterios que han utilizado para explicar el uso de indicativo/subjuntivo.
- (e) En quinto lugar, hemos comprobado si las gramáticas presentan las construcciones concesivas en contraste con otras unidades del sistema lingüístico español, o con unidades lingüísticas de otros idiomas.
- (f) Por último, hemos analizado los ejemplos presentes en las gramáticas. En primer lugar, hemos tratado si se presentan de manera individualizada o, por el contrario, en contexto. A su vez, comprobamos si las gramáticas incluyen algún tipo de explicación o variedad para un mejor entendimiento y si las gramáticas con destinatarios extranjeros ofrecen una traducción a su lengua materna.

4. ESTADO DE LA CUESTIÓN: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este apartado llevaremos a cabo una sucinta revisión crítica de la gramática en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera. En primer lugar, realizaremos una breve explicación de la evolución de la gramática en ELE a través de los distintos modelos y enfoques. Asimismo, analizaremos el papel del profesor en el aula y la importancia de saber qué tipo de gramática enseñar. En segundo lugar, trataremos el modo verbal español, en concreto el subjuntivo. Aportaremos fundamentos teóricos sobre su definición teniendo en cuenta diferentes criterios y su relación con la sintaxis. Por último, estudiaremos diversos aspectos de las oraciones concesivas tomando como base a Flamenco García (1999) en Bosque y Demonte (1999): criterios de

clasificación, semántica de las concesivas, entre otros. En concreto, nos centraremos en las concesivas con *aunque*.

4.1. La gramática: consideraciones terminológicas

Como muchos autores afirman, la gramática siempre ha estado presente en el proceso didáctico de una L2. Martín Peris (1998) explica que el papel de la gramática ha ido evolucionando debido a los cambios que ha experimentado la lingüística y a las aportaciones de otras disciplinas. En definitiva, como ya advierte Pastor Cesteros (2008: 9), «las fuentes en que bebe la metodología del E/LE en la actualidad no sólo se encuentran en el terreno lingüístico sino también en el área de las teorías educativas y del aprendizaje».

Antes de continuar, debemos cuestionarnos lo siguiente: ¿qué es la gramática? A lo largo de historia de la enseñanza de lenguas, el concepto de *gramática* ha sido objeto de estudio y ha experimentado ciertos cambios en cuanto a su definición. Martín Peris (1998) argumenta que, en los inicios, la gramática ha sido considerada como uno de los principales niveles de descripción y explicación de los sistemas lingüísticos. Asimismo, esta disciplina se relacionaba de forma directa con los componentes sintácticos y morfológicos. Junto a ella, existían otros dos niveles de descripción de la lengua: la semántica (que estudiaba el léxico y el significado) y la fonética (ocupada de los sonidos). Posteriormente, se añadió la pragmática, que se encargaba de la descripción y explicación del uso de la lengua. Tras esto, con la aparición de la lingüística generativa de Chomsky, el término *gramática* se modificó y pasó a designar «el conjunto de reglas que rigen todo el sistema de la lengua, relacionando morfosintaxis con léxico y semántica, por un lado, y con la fonética y fonología, por otro». Durante esta época se acuñó el término «Gramática Universal» entendida como el conocimiento interiorizado que poseen los hablantes de una L2. A partir de este concepto, surgieron otros como *interlingua* (Selinker), *sistemas aproximados* (Nemser), entre otros. A partir de aquí, se puede considerar a la gramática como el conjunto de herramientas pedagógicas que favorecen el desarrollo de la *interlingua*.

Como bien indica Martín Peris (1998), el término *gramática*, a lo largo de la historia de la didáctica de lenguas, se ha utilizado para referirse:

Al tratamiento puramente didáctico de la morfología y sintaxis, por oposición al tratamiento del vocabulario y de la pronunciación, y contraponiendo el tratamiento de

todos estos aspectos al tratamiento didáctico del uso de la lengua, efectuando en actividades de conversación y de las distintas destrezas.

En la actualidad, esto ha cambiado y se han superado todas estas oposiciones. Las reglas del sistema lingüístico se integran con las de uso de Hymes. Además, se tienen en cuenta, en descripción y tratamiento didáctico, los otros niveles de la lengua: fonético-fonológico, morfosintácticos y léxico-semánticos.

4.2. La enseñanza de la gramática en ELE: metodologías y enfoques

Para la realización de este apartado, hemos tomado como base los artículos de Martí y Ruiz (2014) y Martín (2010). Estos autores exponen la sucesión de los diferentes métodos y enfoques que se han llevado a cabo en la enseñanza de ELE a lo largo de la historia. Martín Sánchez (2010: 64) explica que los diferentes métodos siguen una evolución, es decir, toman como base las ideas de los modelos anteriores. Por tanto, podemos afirmar que no son métodos que propongan una nueva revolución, sino que proponen una evolución del modelo anterior. Además, se observa que la gramática ocupa diferentes papeles (central, periférico, centrado en la comunicación, entre otros) a lo largo de la historia de la enseñanza del español.

Por una parte, algunos métodos presentan la gramática de forma deductiva. En este proceso el profesor es el encargado de presentar las reglas gramaticales y de uso. Asimismo, presenta una serie de ejemplos que acompañan la explicación. Tras esto, los alumnos ponen en práctica lo aprendido con los ejercicios propuestos en el aula. Por otra parte, observamos que otros métodos utilizan un procedimiento inductivo. Aquí, observamos que el papel central que ocupaba el profesor cambia totalmente y es ocupado por el alumno. En este procedimiento, el alumno, a través de situaciones reales de la lengua, tiene que realizar hipótesis sobre la regla gramatical que después serán verificadas por el profesor.

Ante esta dicotomía, muchos profesores dudan sobre cuál es el mejor procedimiento para llevarlo a la clase de ELE. Nuestra postura coincide con la del autor y consideramos que nuestras clases deben adaptarse a las necesidades y características del alumnado. Además, sería conveniente seguir una propuesta ecléctica de ambos procedimientos con el fin de obtener éxito en esta ardua tarea.

Partiendo de esta idea, nos disponemos a realizar un recorrido por los principales métodos de la enseñanza de ELE. A pesar de que hay numerosos modelos,

distinguiremos, al igual que Martí y Ruiz (2014), tres grandes corrientes: método tradicional, métodos situacional y enfoque comunicativo.

4.2.1 Método tradicional

A partir del siglo XIX, se empezó a desarrollar este método en la enseñanza de algunas lenguas como el inglés o el francés. Más adelante, pasó a ser uno de los métodos de enseñanza de otras lenguas como el español. Este enfoque de enseñanza establece sus bases en la gramática tradicional y, por tanto, se consideraba que la lengua era un conjunto de reglas con sus excepciones. En definitiva, el alumno debía memorizar toda esta información a través de los textos escritos y literarios de la época. Como ya afirmamos en Espejo (2018: 13): «El objetivo principal no era hablar la L2 y la práctica oral solo incluía la lectura de las frases que el alumno traducía».

En cuanto al tratamiento que se realiza en el ámbito gramatical podemos observar lo siguiente:

- La enseñanza tiene como eje vertebral la instrucción gramatical.
- Tal y como hemos explicado anteriormente, la gramática tiene una finalidad prescriptiva y se estudia de forma deductiva tras la explicación previa del profesor.
- El profesor es el protagonista en clase y el alumno es un agente pasivo en el aula.
- En cuanto a las actividades y ejercicios, se aprecia cierta repetición. Algunas de las más destacadas son: la memorización de las reglas y listas de vocabulario, formar frases a partir de las reglas gramaticales y su traducción directa e inversa.

Este método se llevó a cabo en España a mediados del s. XX y se vio reflejado, entre otros, en manuales como: *Español para extranjeros. Conversación, traducción y correspondencia* de M. Alonso (1962 [1949]) y *Curso breve de español para extranjeros* de F. de B. Moll (1978 [1954]). Asimismo, Richards y Rodgers (2003) exponen que el método tradicional se desarrolló desde la segunda mitad del s. XIX, sin embargo, llegó a España unos años más tarde. En definitiva es un enfoque que deja a un lado el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno y recibe una gran influencia de las corrientes lingüísticas tradicionales. Como bien afirma Calero (2018: 42), «dominar la gramática de una L2 equivalía a dominar esa lengua (en sus reglas y usos)».

4.2.2. Método situacional

Con el asentamiento de las bases estructuralistas se produjo un cambio en la enseñanza de lenguas extranjeras (en adelante, LE). Richards y Rodgers (2001: 15-16) exponen que, a partir del movimiento de reforma a finales del s. XIX, una serie de lingüistas⁶ se rechazaron las bases del enfoque tradicional. Estos lingüistas revolucionaron la didáctica de lenguas y modernizaron las premisas del método tradicional. En Calero (2018: 44-45), aparecen algunas de ellas: el foco de estudio pasa de la lengua escrita a la lengua oral, se incluyen ejercicios de pronunciación⁷, se tiene en consideración la conversación en el aula, entre otros.

En España, la consolidación de estos métodos en los años setenta produjo un gran cambio metodológico⁸, en concreto, con la aparición del método situacional. En cuanto a al nacimiento de este método hay una cierta contradicción. Por una parte, Sánchez Pérez (2009: 79) expone que «el método situacional cobró forma y vida sobre la base de la metodología audio-oral, de base estructuralista» y, por otra parte, Richards y Rodgers (2003: 39) consideran que es anterior al método audio-oral. Cabe destacar que los principios pedagógicos y teóricos de ambos métodos son muy parecidos. Sin embargo, el enfoque situacional recoge algunas premisas de las teorías funcionalistas (J. R. Firth y M. A. K. Halliday) en las que se otorga una gran importancia al contexto para la correcta comprensión de los actos comunicativos.

La enseñanza de la gramática se lleva a cabo de la siguiente manera:

- En primer lugar, se presenta una situación en la que se selecciona una serie de estructuras, es decir, la gramática se presenta en diálogos que representan una situación de la vida cotidiana. De este modo, las estructuras se exponen de manera esquemática y, por tanto, la lengua se utiliza con una finalidad situacional.
- El objetivo principal del proceso didáctico se centra en los elementos gramaticales, así como el léxico y el sistema fonético-fonológico.
- Al contrario que el método tradicional, la gramática se presenta de una forma inductiva e implícita. Asimismo, tiene una finalidad descriptiva.

⁶ H. Sweet (Inglaterra), W. Viëtor (Alemania) y P. Passy (Francia), entre otros.

⁷ Esto se debe principalmente a que se estableció la lingüística como disciplina y la fonética como subdisciplina gracias a la constitución de la Asociación Fonética Internacional (1986).

⁸ Algunas de las principales obras son: *Español en directo* de A. Sánchez *et al* (1974) y *Español 2000* de J. Sánchez Lobato y N. García Fernández (1981).

- Los estudiantes aprenden las reglas a través de la memorización de los diálogos y la práctica de ejercicios de corte estructuralista.
- Por último, se le otorga una gran importancia a la creación de actividades orales creativas y el empleo de dibujos e imágenes.

En definitiva, podemos observar una clara influencia de las teorías lingüísticas estructurales. Sin embargo, este método se caracteriza por la importancia que otorga al contexto y la situación comunicativa. Tal y como expone Calero (2018: 49):

El método situacional asignaba preeminencia al concepto de «situación» (de ahí su nombre) antes que al de «formación de hábitos», mostrando ciertas reticencias respecto a la mera repetición mecánica de los patrones lingüísticos.

4.2.3 Enfoque comunicativo

En la década de los setenta se desarrolló en Gran Bretaña un nuevo método: el enfoque comunicativo. El rechazo de EE. UU. hacia el método audio-lingüístico provocó que los británicos se cuestionaran la eficacia del método situacional. Todo esto corroboró lo que ya había expuesto Chomsky (1957): las particularidades de la lengua, tales como la singularidad y creatividad, no se pueden explicar a través de los enfoques estructuralistas. Debido a esto, la enseñanza de lenguas se centró en el desarrollo de la competencia comunicativa (Richards y Rodgers 2001: 67-68). A su vez, Calero (2018: 54) expone que otra de las causas por la cual emerge este enfoque es la creación del Consejo Europa.⁹ En definitiva, la proliferación de estos métodos está relacionada con la aparición de la sociolingüística y de la pragmática. Como veremos posteriormente, reciben una gran influencia tanto de los funcionalistas británicos¹⁰, como de la sociolingüística estadounidense¹¹ y la pragmlingüística¹².

4.2.3.1. Metodología nocio-funcional

Martí y Ruiz (2014: en línea) afirman que puede considerarse la primera manifestación del enfoque comunicativo. Este método, como bien afirma Calero (2018:

⁹ Uno de los principales objetivos del Consejo Europa era el desarrollo de la «competencia comunicativa» en los aprendientes de LE.

¹⁰ J. R. Firth y M.A. K. Halliday.

¹¹ Dell Hymes, W. Labov, entre otros.

¹² Teoría de los actos de habla de Austin y Searle.

55), considera «la lengua como un sistema de comunicación interpersonal, cuya finalidad última es la transmisión eficaz de un contenido, lo que hace posible la comunicación».¹³

En cuanto al componente gramatical, se afirma que no es el eje vertebral, sino que «forma parte del exponente lingüístico subordinado a la función comunicativa» (Martí y Ruiz, 2014). Asimismo, los contenidos se organizan según las funciones lingüísticas y su gradación va creciendo según la complejidad de los contextos presentados a los aprendientes. Por otra parte, la gramática es descriptiva y su aprendizaje es inductivo e implícito.

Por último, cabe destacar que Sánchez Pérez (2009: 106), a pesar de que es autor de uno de los libros que lleva a cabo esta metodología¹⁴, no considera que el programa nocio-funcional sea un método. El autor expone que es una larga lista de estructuras sin una metodología propia.

4.2.3.2. Métodos comunicativos

En estos métodos se introdujo por primera vez el término *competencia comunicativa* gracias a D. Hymes (1972). Este autor definía este concepto como la capacidad que permite que los hablantes sean capaces de interactuar en cualquier situación comunicativa sin ninguna dificultad (Calero, 2018: 56)¹⁵. Posteriormente, M. Canale y M. Swain (1980) dividieron el concepto de Hymes en cuatro componentes que se relacionan entre sí: «competencia gramatical, discursiva, sociolingüística y estratégica». (Espejo, 2018: 25).

En España, esta metodología encontró su momento cumbre a finales de los años ochenta. Además, provocó que el alumno, que hasta entonces se consideraba como un agente pasivo en el aula, tuviera el protagonismo absoluto en el proceso didáctico.

En cuanto al tratamiento de la gramática, observamos lo siguiente:

- La gramática se convierte en un instrumento necesario para lograr la comunicación, es decir, la gramática no es un fin en sí mismo. Esto no significa que esté ausente en el proceso didáctico, sino que se supedita al desarrollo de la *competencia comunicativa*.

¹³ En definitiva, el desarrollo de la *competencia lingüística* que acuña Chomsky (1957) ocupará un lugar secundario, en favor de la *competencia comunicativa*.

¹⁴ *Entre nosotros* de A. Sánchez *et al* (1981).

¹⁵ Anteriormente, el concepto de *competencia* ya había sido definido por la lingüística generativa como las capacidades que tiene un hablante para elaborar enunciados gramaticalmente correctos (Calero: 2018: 56).

- Las actividades propuestas son reales y comunicativas. De igual modo, fomentan la interacción comunicativa entre el alumnado para poner en práctica las cuatro destrezas.
- Las estructuras se incluyen en contextos y situaciones seleccionados previamente para desarrollar las funciones lingüísticas con eficacia.

Por último, estos métodos los podemos apreciar en manuales como *Antena* del Equipo Avance (1986 y 1988) o *Intercambio* de L. Miquel y N. Sans (1989 y 1990). Sin embargo, estos métodos perdieron popularidad durante los años noventa con la aparición del enfoque por tareas¹⁶. Este enfoque se considera un progreso de estos métodos¹⁷.

4.3. El tratamiento de la gramática en el aula: ¿cómo debemos enseñar la gramática?

Algunos autores, como Ruiz Campillo o Llopis García, exponen que el problema en el proceso de enseñanza de una LE no es la gramática en sí, sino la visión que se ofrece de ella. Uno de los grandes problemas para los estudiantes es que pueden saber todas las formas y tiempos verbales, pero les resulta muy complicado utilizarlos en contextos reales. Tal y como afirma Brucart (1997: 18) *apud* (Martí 2015: 172):

Ser hablante competente de una lengua implica no solo dominar aisladamente su léxico y sus estructuras gramaticales, sino también saberlos articular en un discurso polifónico y saberlos utilizar de manera apropiada a los fines que el hablante intenta conseguir y al contexto social en que aquel se produce.

El conocimiento teórico de la gramática y su uso son unas de las mayores dificultades en la didáctica de una L2. Como bien afirma Martí (2015: 174), los alumnos tienen que adquirir concienciación gramatical. En definitiva, estos deben estar expuestos a un *input* estructurado y, además, se deben tener en cuenta las necesidades específicas de los aprendientes, así como su contexto de aprendizaje.

Ortega Olivares (1998: 138) expone una serie de problemas en relación con el trabajo de la gramática en la clase de ELE. Para este autor, en la presentación de la

¹⁶ Richards y Rodgers (2003: 224-236) exponen que este método aporta el *input* y *output* necesarios para el aprendizaje de una LE. Asimismo, fomentan la motivación entre los aprendientes debido a que es una comunicación interactiva y real. Por último, afirman que es uno de los métodos más usados en la didáctica de lenguas, ya que las *tasks* propician un uso real del lenguaje.

¹⁷ Para más información, le recomendamos al lector dos obras que consideramos esenciales y en las que nos hemos basado para este breve recorrido por los métodos de enseñanza de lenguas: *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques* de Sánchez Pérez (2009) y *Approaches and Methods in language teaching* de Richards y Rodgers (2001).

gramática se deben tener en cuenta diversos factores: por una parte, se ha de dar importancia a la forma en la que el profesor presenta la gramática (implícita o explícita) y, por otra parte, la manera en la que los alumnos la adquieren (explícita o implícita). Por tanto, es de vital importancia prestar atención a ambos ejes. A continuación mostramos una figura en la que se explica el conocimiento que desarrollan los estudiantes:

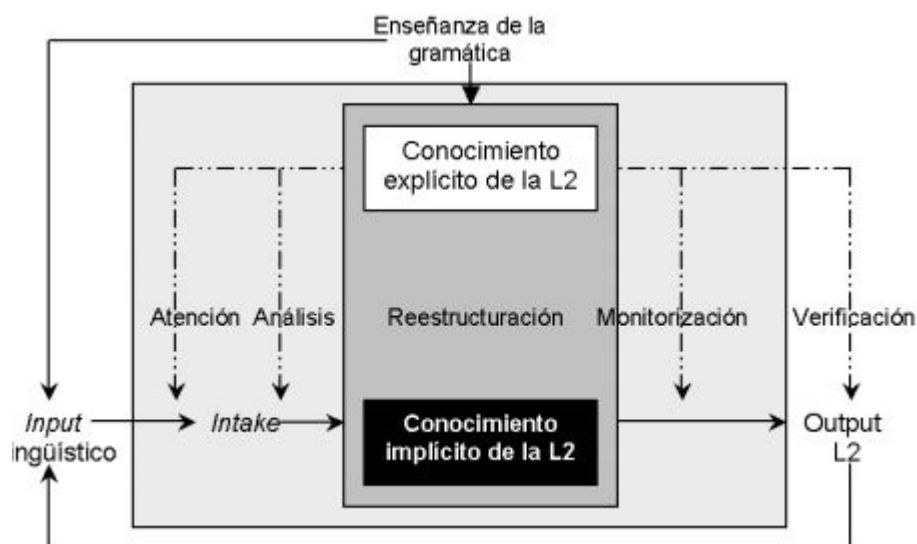


Ilustración 1: Conocimiento implícito y explícito de la gramática (Martí 2015: 184)

Como podemos observar, el conocimiento explícito subyace de una enseñanza explícita de la gramática, es decir, la explicación de las reglas, listas de vocabulario, entre otros. Por otra parte, el conocimiento implícito es un proceso que conlleva una mayor dificultad. Gómez y Zanón (1999: 82-84) explican los mecanismos para adquirir este conocimiento, que serían: el análisis del *intake*¹⁸ de los aprendientes, la reestructuración de la interlingua del alumno o, incluso la interacción comunicativa en diferentes situaciones. Asimismo, también se podría llegar a través del conocimiento explícito. Sin embargo, este proceso no es tan fácil, ya que depende de diversos factores.

En conclusión, la pedagogía de LE se centra en que las actividades propuestas en el aula deben potenciar los procesos inductivos. A pesar de esto, no debemos descartar la enseñanza deductiva de la gramática. Nuestra postura coincide con la propuesta por el *Diccionario de términos Clave de ELE, aprendizaje deductivo* [fecha de consulta: 25/ 07/ 2019]:

Quando el contenido gramatical sólo presenta un número limitado de variables y la regla de su funcionamiento es evidente, la enseñanza inductiva puede ser la más apropiada. Por

¹⁸ El *Diccionario de términos clave de ELE, aducto* [fecha de consulta: 20/ 07/ 2019] lo define como la porción de datos que el alumno es capaz de comprender y almacenar en su memoria a corto plazo.

el contrario, cuando el contenido lingüístico o pragmático que se quiere enseñar presenta muchas irregularidades o la regla no es obvia, entonces la enseñanza inductiva puede ser demasiado costosa en tiempo y esfuerzo en comparación con la deductiva. Por tanto, la estrategia más eficaz puede ser la combinación de la enseñanza inductiva y deductiva.

4.4. El subjuntivo

A continuación, dedicaremos este apartado al modo subjuntivo. Esto se debe a que uno de los puntos claves de nuestra investigación es la alternancia modal en las oraciones concesivas con *aunque*. Aquí encontraremos los diferentes criterios que han seguido los estudiosos a lo largo de la historia gramatical y nos servirá como sustento teórico para el análisis.

Como bien sabemos el modo verbal es uno de los elementos de nuestro sistema lingüístico que más problemática causa a los docentes de ELE, así como a los aprendientes. En este apartado nos centraremos en la crítica lingüística de este modo verbal. Para ello, hemos tomado como principal fuente a Zamorano Aguilar (2005), quien realizó un estudio del subjuntivo en la historia de la gramática española (1771-1973). A lo largo de este apartado pretendemos exponer teorías y rasgos característicos del subjuntivo en relación con los otros modos del español, así como su materialización en las diferentes construcciones sintácticas.

4.4.1. Criterios de definición y su relación con otros modos del sistema verbal español

Este autor nos explica que, desde un punto de vista descriptivo, el subjuntivo ha sido uno de los aspectos más importantes en la crítica lingüística. Además, afirma que «la variedad de criterios y la pluralidad de enfoques es directamente proporcional a la cantidad de estudios» (*Ibid.* 2005: 19).

Por una parte, se observa que una de las teorías más defendidas es la de Navas Ruiz (1990). Este autor (1990: 141) *apud* Zamorano (2005: 20) defiende que el modo indicativo y subjuntivo se oponen teniendo en cuenta unos criterios: lo semántico y lo individual (factual/ virtual, objetividad/ subjetividad); la presencia/ ausencia de ciertos elementos (ahora que/ para que); la negación (es que no/ no es que) y la interrogación. En otras palabras, defiende que el subjuntivo es el modo de la virtualidad y sostiene que una explicación exhaustiva depende de dos principios:

- Aceptar la subdivisión del modo subjuntivo en dependiente e independiente.

-La clasificación del subjuntivo dependiente según las estructuras en las cuales se integra.

A pesar de ser uno de los modelos con más incidencia, algunos autores como González Calvo (1995) lo han criticado y afirman que es necesario tener en cuenta los aspectos textuales y pragmáticos. En relación con esto último, Sánchez Ramírez (1990) llega a la conclusión de la existencia de un solo subjuntivo y lo define de la siguiente manera:

[...] conjunto de formas que aparecen en contextos subordinados. Son elementos ilocucionariamente vacíos, ya que no implica la realización de una actividad por parte del sujeto referente o referido (Zamorano, 2005: 20).

Al igual que esta autora, Bolinger (1974) se cuestiona la existencia de dos subjuntivos y afirma que no hay pruebas sintácticas ni semánticas para confirmar la dualidad en dicho modo. Asimismo, este autor defiende la simetría entre los tiempos de indicativo y subjuntivo. Otra postura interesante que propone este autor es que la selección del subjuntivo no depende únicamente del significado del verbo, sino de la idea que envuelve en sí mismo.

Por último, en años posteriores, Bolinger (1976) expone la dificultad que supone el estudio del subjuntivo y afirma la imposibilidad de crear un marco teórico de sus contenidos. Asimismo, expone «[...] the determining factor between indicative and subjunctive is the speaker's meaning» (Bolinger, 1976: 48, *apud* Zamorano, 2005: 22).

En relación con el criterio pragmático, otro de los autores más influyentes ha sido Miyoshi (1981). Este autor plantea una nueva hipótesis de selección en el proceso. Propone el término *tema* para referirse a la proposición de la subordinada y afirma que si el interlocutor puede corroborar la proposición se debe utilizar el modo subjuntivo en la subordinada. Sin embargo, este modelo de trabajo supone algunas dificultades, ya que para cada estructura y excepción habría una teoría posible.

Como hemos podido observar, todos estos autores optan por una vertiente semantista. Este eje tiene sus bases en el concepto de *presuposición* de Rivero (1979b), quien afirma que «el subjuntivo se asocia con una actitud neutral respecto a ese mismo valor veritativo (en indicativo) expuesto» (Zamorano, 2005: 23).

Porto Dapena (1991) apoya la idea de que la alternancia indicativo/ subjuntivo depende del contenido de la modalidad y este, a su vez, está influido por la actitud del hablante. Junto con Hernández Alonso (1986), rechaza la idea de irrealidad y propone una nueva regla: el indicativo se asocia a la demostración de un hecho objetivo, mientras

que el subjuntivo se relaciona con una acción de cuyo cumplimiento el hablante no está seguro. Cabe destacar que este autor introduce el término virtualidad en el subjuntivo y está en contra de la dicotomía realidad/ irrealidad. Por tanto, la tesis de este autor es, en gran parte, contraria a la idea de Alarcos (1978b) de irrealidad-subjetividad. Pues, en definitiva, «Porto Dapena considera que los términos *virtualidad*, *hipótesis* y *subjetividad* no son lo mismo como elementos de subjuntivo» (Zamorano, 2005: 24).

Otro de los autores que cabe mencionar en las teorías semantistas es Terrell-Hooper (1974). Este autor defiende que la negación en los verbos asertivos conlleva la utilización del subjuntivo. Además, las presuposiciones admiten subjuntivo en los comentarios, pero en los actos mentales se inclinan por el indicativo. Por último, otro de los aspectos notables de este autor es el uso del subjuntivo en secuencias no asertivas como los mandatos o la duda. Ante esto, Blake (1985) realiza un planteamiento diferente para el uso del subjuntivo tomando como base la didáctica y semántico-pragmática. Esto ocurre porque considera que los criterios semánticamente puros son insuficientes. A pesar de ello, algunos autores como Bergen (1974) o Lozano (1972) proponen un criterio único y puramente semántico.

Por último, otro de los autores influyentes en la vertiente semántica es Godblin (1974) cuya teoría es de base psicológica. Este lingüista introduce los términos *reaction* y *presupposition* como los principios básicos del subjuntivo. En relación, con este autor encontramos el psicomecanicismo de Guillaume que considera al subjuntivo como «el miembro marcado de la oposición» (Zamorano, 2005: 28).

Como podemos observar, todos los autores mencionados anteriormente no han tenido en cuenta el criterio sintáctico en la selección del subjuntivo. En cuanto a este criterio, expondremos las ideas de Alarcos (1978). Este autor, cuyas bases son estructuralistas, defiende que el subjuntivo es el modo de la irrealidad que implica acciones con un matiz subjetivo. Zamorano (2005: 28) nos explica que Alarcos realiza una crítica al psicomecanicismo y establece unas categorías que delimitan las formas verbales de nuestro idioma. Por una parte, Alarcos (1978b) clasifica las formas verbales según estos criterios: señalan tiempo, persona y modo, frente a las que no lo indican; formas que indican irrealidad y formas que indican no irrealidad. Además de este criterio semántico, adopta un criterio sintáctico. Para Alarcos (1978b: 62), «la presencia de morfemas de indicativo o subjuntivo depende de una noción expresada con otro nexos (=frase)». Por último, Alarcos (1978c) reflexiona sobre la organización del sistema verbal en cuatro dimensiones (modo, perspectiva, aspecto y anterioridad).

Zamorano (2005: 30) afirma que uno de los aspectos más influyentes en la caracterización de los postulados relacionados con la sintaxis ha sido el rasgo *dependencia*. Además, el concepto de subjuntivo como el modo de la subordinación está muy arraigado en la teoría general de la lengua. Cabe destacar que algunos autores como Fente *et al.* (1975) o Fernández Álvarez (1984) defendieron esta idea al tomar como eje principal un método didáctico en el que los receptores serían los hablantes no nativos. Sin embargo, Mariner (1971) realizó algunas críticas, ya que afirma que no podemos considerar el subjuntivo como un modo verbal.

Zamorano (2005: 31) expone que una de las teorías más amplia y abarcadora es la de Martinell (1985). La autora propone cuatro criterios de caracterización para el subjuntivo: criterio de dependencia, de la virtualidad, de realidad y de la objetividad. Asimismo, esta autora incluye algunos aditamentos que muestran lo que defiende el autor cordobés: la polifuncionalidad del subjuntivo. Por otro lado, la lingüística generativa también ha tratado este aspecto a través de la visión sintáctica. Shawl (1975) establece su teoría sobre las críticas a los criterios puramente semánticos. A su vez, defiende la importancia de una teoría con coherencia que sea válida para los estudiantes de ELE.

Otra de las autoras más influyentes en el estudio del subjuntivo es Igualada (1989). Su teoría es bastante innovadora, ya que se ubica en postulados lógico-morfológicos. Su hipótesis se centra en la diferenciación de tres tipos de contextos: (a) alternancia indicativo/ subjuntivo; (b) exclusivamente subjuntivos; (c) de alternancia subjuntivo/ infinitivo. Para la autora, el subjuntivo es un modo no marcado y defiende que la no temporalidad es una forma de irrealidad. Sin embargo, debemos matizar esto último. Como bien indica Zamorano (2005: 35):

La ausencia de temporalidad pudiera ser un elemento característico del subjuntivo español; sin embargo, creemos que no es exclusivo ni excluyente: se trata de una cuestión que delimita el funcionamiento del subjuntivo.

A partir de lo anterior, podemos observar que las relaciones de alternancia indicativo/ subjuntivo son uno de los pilares básicos para una explicación coherente del sistema modal español. En definitiva, estamos de acuerdo con la idea de Zamorano (2005: 37) «las caracterizaciones en torno al subjuntivo deben estar basadas en su contraste con el modo indicativo». Este mismo autor afirma que es importante tener en cuenta el concepto de *gradualidad* a la hora de tratar este tema, ya que esto permitiría la explicación de ciertos rasgos a los que muchas teorías no pueden dar respuesta. En

relación con esto, hay algunos trabajos muy sugerentes como Lope Blanch (1990), Flórez (1993) y Bosque (1990b), que también menciona el citado estudioso.

4.4.2. El subjuntivo y su uso en estructuras sintácticas

Zamorano (2005: 46-53) propone una división para localizar el subjuntivo en las diferentes construcciones sintácticas: *secuencias independientes*, *secuencias dependientes* y *secuencias interdependientes*¹⁹.

4.4.2.1. *Secuencias independientes*

Nos explica el citado estudioso que algunos autores como Navas Ruiz (1990) defienden el estudio del subjuntivo en las estructuras independientes, ya que aparece con bastante frecuencia. Como mencionamos en el apartado anterior, Fente *et al.* (1972) proponen un modelo didáctico en el que se preocupan por los estudiantes del español como lengua extranjera. En dicho modelo se establecen los siguientes contextos de uso:

- a) Negación y secuencias afirmativas con «usted, nosotros y la tercera persona del singular y plural»: ej. ¡No corras!, ¡Prepare la comida usted!, etc.
- b) Con «quizá (s), tal vez y acaso»: en este tipo de estructuras el uso del subjuntivo es opcional, ya que la «no experiencia» está marcada por los adverbios. Ej. «Quizás vaya (voy) al partido de fútbol de mañana» Martinell (1985: 24) apunta que la elección de un modo u otro depende del grado de seguridad del hablante.
- c) Frases exclamativo-desiderativas con «ojalá, así que, quien»: el uso del subjuntivo es obligatorio por su expresión de deseo. Ej. ¡Ojalá vengas a la fiesta de cumpleaños de Miguel!
- d) Oraciones exclamativas con «que»: normalmente expresan un deseo. Ej. ¡Que tengas un buen día!
- e) Fórmulas reduplicativas: ej. ¡Te guste o no te guste...! ¡Hagas lo que hagas!
- f) Expresiones de aceptación con «como y lo que»: ej. ¡Lo que quieras!, ¡Como le plazca!
- g) «Según» con valor condicional o concesivo: ej. Mamá vamos a ir al cine - ¡Según te comportes!

¹⁹ Únicamente abordaremos las secuencias independientes y dependientes, ya que las consideramos de mayor interés para nuestra investigación.

- h) Expresiones entre valor concesivo o condicional²⁰: ej. Que yo sepa, que yo recuerde.

Junto a estas, Martinell (1985) añade el uso del subjuntivo en las interjecciones como, por ejemplo: ¡Diga!, ¡vaya!, entre otras. Asimismo, Sastre (1997) también se interesa por el tema y establece la siguiente clasificación:

- a. Expresión de deseo.
- b. Expresión de la posibilidad y probabilidad.
- c. Expresión del ruego, consejo y mandato.
- d. Expresiones lexicalizadas («que» + presente del subjuntivo/ interjecciones).

4.4.2.2. *Secuencias dependientes*²¹

4.4.2.2.1. *Nominales*

La alternancia del indicativo/subjuntivo en las oraciones sustantivas ha sido un objeto de estudio muy importante a lo largo de la crítica lingüística. En un primer lugar, la alternancia de uso fue tratada por Fente *et al.* (1972) desde un punto de vista formalista y con un criterio descriptivo. Estos autores establecieron la siguiente estructura:

Verbo principal + «que» + verbo dependiente (indic. o subj.)

Para ellos, el uso del subjuntivo dependía de dos criterios fundamentales: (a) que la acción que expresa el verbo principal influya en la actuación, estado o situación del sujeto del verbo dependiente y (b) que establezca un sentimiento o emoción del hablante. (Zamorano, 2005: 49). En estructuras impersonales es necesario que se constituya una apreciación o juicio de valor.

Martinell (1985) también ofrece su visión sobre el tema y lo aborda desde una perspectiva más amplia (exigencia del indicativo o subjuntivo en las subordinadas). En las oraciones completivas distingue dos grupos: (a) en función del sujeto del verbo en subjuntivo²² y (b) en función del COD. En definitiva, el uso del subjuntivo se materializa en verbos de sentimiento, apreciación y verbos que implican una exigencia en el

²⁰ Martinell (1985) las denomina «construcciones fijas».

²¹ Como se puede comprobar en la bibliografía citada, el número de estudios y autores es muy extenso. Por tanto, hemos escogido los autores que nos han parecido más relevantes e interesantes para nuestro estudio. Para más información sobre el tema pueden consultar fuentes como Zamorano (2005).

²² Dependiendo de si el verbo principal implica o no cumplimiento real de los sucesos.

interlocutor (recomendar, aconsejar, etc.). Por otra parte, otros verbos admiten ambos modos (ej. decidir, comprender, etc.).

Otra de las autoras más influyentes y con un buen criterio de selección es Sastre (1997). Ella las denomina «cláusulas subordinadas complementarias» y propone los siguientes criterios de selección: (a) análisis de los contextos que no admiten indicativo o subjuntivo, (b) secuencias en las que se pueden alternar los modos (afectando o no al sentido de la oración). Por tanto, establece dos grupos de verbos: verbos en los que el hablante constituye un hecho y verbos de voluntad, influencia, duda, etc. Por último, esta autora también realiza un estudio sobre las reglas de uso.

4.4.2.2.2. *Adjetivas o relativas*

En cuanto a las secuencias adjetivas o relativas Fente *et al.* (1972) proponen la siguiente estructura: Sustantivo/pronombre + que (o demás pronombres relativos) + verbo (indic. o subj.). Además, estos autores defienden que la alternancia de indicativo/subjuntivo se basa en la experiencia o no experiencia.

Otros autores que han estudiado estas secuencias son Borrego-Gómez y Asencio-Prieto (1985) que establecieron una serie de reglas para la alternancia modal. Por un lado, distinguen contextos en los que la alternancia con indicativo no es aceptada y, por otro lado contextos en los que sí es admitida. De igual modo, Fernández Álvarez (1984) siguió las ideas de Fente *et al.* (1972) pero añadió otra estructura en la que sustituye el «que» por «como, donde, cuanto y según». Asimismo, lo más significativo de su teoría es que el contexto es un factor decisivo a la hora de utilizar subjuntivo/indicativo en las oraciones de relativo (Zamorano, 2005: 54).

Martinell (1985) tiene una visión diferente y expone que el rasgo de selección radica en el grado de determinación del objeto, ser o acción del que estamos hablando. En otras palabras, el conocimiento o desconocimiento sobre lo que hablamos. Porto Dapena (1991) sigue la misma metodología y las clasifica en tres grandes grupos según la utilización del indicativo, subjuntivo o de ambos modos.

Sastre (1997) realiza un análisis de estas estructuras a través de la alternancia de indicativo/ subjuntivo:

- a. Cláusulas explicativas: según la autora, normalmente aparecen en indicativo. Sin embargo, también podría utilizarse subjuntivo si existe un matiz de duda, deseo, etc.
- b. Cláusulas especificativas: puede utilizarse tanto indicativo como subjuntivo. En el caso del subjuntivo, Sastre (1997: 128) expone que lo

usamos cuando hacemos referencia a «personas o cosas o hechos o situaciones no conocidas, cuando el antecedente no es específico y el hablante no se compromete con la realidad de su existencia»²³.

4.4.2.2.3. *Adverbiales*

Al igual que Zamorano (2005: 57), incluiremos solo las secuencias adverbiales que pueden calificarse como verdaderas adverbiales. Fente *et al.* (1972) proponen la siguiente estructura:

Verbo principal + partícula subordinante+ verbo dependiente (indic. o subj.)

Estos autores defienden que los criterios para seleccionar el subjuntivo son: la anticipación para las oraciones temporales y la no experiencia para las concesivas, finales y condicionales. A su vez, la postura de Fernández Álvarez (1984) es similar a la de estos autores. Sin embargo, considera que las oraciones causales y consecutivas solo pueden con el indicativo²⁴.

Por otro lado, Martinell (1985) considera como estructuras adverbiales: las construcciones causales, finales, consecutivas, concesivas, temporales y condicionales. Además, afirma que la utilización de subjuntivo e indicativo es válida en dichas construcciones. Porto Dapena (1991) también ofrece una visión heterogénea y amplia sobre esto y presenta los elementos a través de criterios semánticos y por su constitución gramatical. Como apunta Zamorano (2005: 59) puede deberse a razones didáctico-pedagógicas.

Por último, Sastre (1997) propone una visión bastante acertada sobre las adverbiales. Ofrece un capítulo para la alternancia modal en estas oraciones. Aun así, las oraciones consecutivas y comparativas las trata en un capítulo diferente debido a sus características y particularidades.

4.5. Las oraciones concesivas

4.5.1. La expresión de la concesividad y adversatividad

El *Esbozo* (1973: §3.22.7.a) define que «en el período concesivo, la subordinada expresa una objeción o dificultad para el cumplimiento de lo que se dice en la oración principal; pero este obstáculo no impide su realización». Por ejemplo:

²³ Cabe destacar que el uso del subjuntivo no implica que el hablante no pueda especificar o conocer el contenido de la oración subordinada.

²⁴ Como bien afirma Zamorano (2005: 58), «habría que precisar esta afirmación, ya que es evidente que este tipo de estructuras admiten tanto indicativo como subjuntivo».

- (1) Aunque no tenga dinero, iré al concierto.
- (2) Aunque esté lloviendo, el partido no se cancelará

Como podemos observar en ambos ejemplos, la «objeción» no perjudica al cumplimiento de la acción. Desde la tradición gramatical, este tipo de oraciones han sido comparadas tanto con las oraciones adversativas, como con las condicionales. Esto se debe a sus características definitorias son bastante similares.

La relación entre la concesividad y adversatividad se remonta a Bello (1847) que reflexionó sobre la similitud entre el nexos *aunque* y *pero*. Se suele considerar que la equivalencia de estas oraciones subyace en la idea de oposición entre dos miembros de una estructura verbal. Todo esto provoca que se deba llevar a cabo una perspectiva de estudio que englobe aspectos lógico-semánticos, gramaticales y pragmáticos.

Flamenco García (1999) expone que estas construcciones poseen una relación sintáctica diferente. Por ello, los modelos tradicionales introdujeron los términos *parataxis-hipotaxis* que dieron lugar a que las oraciones concesivas se englobaran dentro de las subordinadas adverbiales y las oraciones adversativas en las estructuras coordinadas. Desde un punto de vista alejado, las nuevas teorías gramaticales niegan la relación entre las concesivas y la subordinación, al igual que las oraciones adversativas y la coordinación. Estos métodos proponen un nuevo modelo que las engloba en oraciones *bipolares o interordinadas*²⁵. Este tipo sintáctico se encuentra en un punto intermedio entre las subordinadas y las coordinadas. Todo esto se debe a que las oraciones coordinadas y subordinadas presentan un cierto grado de jerarquía que no está presente en las adversativas y concesivas. A pesar de esto, Cuenca (1991: 97) *apud* Flamenco García (1999: 3810) afirma que las adversativas presentan aspectos afines con las coordinadas y las concesivas con las subordinadas.

Otra de las vías de investigación se ha centrado en el contenido semántico de dichas oraciones. Flamenco García (1999: 3810) expone:

Lo característico de una relación concesiva o adversativa no es tanto una estructura sintáctica particular, sino más bien la existencia de una información ‘implícita’ que contradice el contenido proposicional expresado en cada uno de los miembros de que consta.

²⁵ Esto se debe al carácter bimembre de las estructuras y a su interdependencia semántica (Flamenco García, 1999: 3809).

Esto ha provocado que la caracterización de estas estructuras tenga como base la pragmática. Muchos estudios consideran el discurso como el principal fundamento de estas nociones que forman una única categoría funcional (Flamenco García, 1999: 3810). Por tanto, las diferencias entre ellas, si es que existen, se verán reflejadas en el intercambio comunicativo que realicen los interlocutores. Por último, otra de las vías de investigación es la centrada en la tipología e interlingüística. Según estas investigaciones, la adversatividad es una noción más básica que la concesividad. En definitiva, se puede apreciar que la concesividad presenta una gran cantidad de modos a la hora de expresarse, así como la cantidad de estructuras con un valor concesivo.

Debido a esto, tomaremos como modelo de clasificación a Flamenco García (1999). Este autor clasifica las oraciones concesivas en *propias* e *impropias*. En cuanto a las primeras, hacen referencia a las construcciones en las que el valor concesivo está gramaticalizado, mientras que las segundas se relacionan con las construcciones híbridas concesivo-condicionales y cualquier estructura con que pueda adquirir valor concesivo en el discurso.

4.5.2. Clasificación de las oraciones concesivas

Como hemos mencionado en el capítulo anterior, clasificaremos las oraciones concesivas según la propuesta presentada por Flamenco García (1999):

Concesivas	Propias	Factuales No factuales
	Impropias	Factuales: construcciones concesivo-condicionales No factuales: concesivas paratácticas

Tabla 2: Clasificación de las oraciones concesivas (Flamenco García, 1999)

Por un lado, las oraciones propias son aquellas cuyo significado concesivo está gramaticalizado y, por tanto, no depende del contexto en el que se presenten. Por otro lado, las concesivas impropias hacen referencia tanto a las construcciones concesivo-condicionales, como a las estructuras cuyo valor concesivo depende del contexto en el que se presenta. Además, si tenemos en cuenta el modificador concesivo de la prótasis, se clasifican en factuales o no factuales, dependiendo de su grado de cumplimiento. En

definitiva, son dos clasificaciones que se rigen por criterios diferentes: sintáctico (en el caso de las propias) y semántico-pragmático (en el caso de las impropias).

4.5.2.1. Oraciones concesivas propias

4.5.2.1.1. Oraciones concesivas propias factuales: valor semántico

Cuando se emite una oración concesiva, el hablante da a entender que existe una cierta incompatibilidad entre lo expresado en la oración subordinada y la oración principal. Asimismo, esta incompatibilidad también puede presentarse a través de una construcción condicional con negación en la apódosis.

(3) Aunque Ramón estaba resfriado, fue al concierto de ópera.

(4) Si alguien está resfriado, normalmente no va a un concierto.

Como podemos apreciar, los dos contenidos de las proposiciones son verdaderos y, por tanto, de carácter factual. Esto permite que la oración concesiva pueda expresarse con la conjunción «y».

(5) Ramón estaba resfriado y fue al concierto de ópera.

En definitiva, la información presentada en ambas oraciones tiene que ser verdadera para que su valor lógico-semántico sea correcto. En el caso de que alguna de las informaciones fuera falsa, la oración se consideraría errónea. Tal y como afirma Flamenco García (1999: 3823):

Los contenidos de las dos proposiciones son ‘entrañados’ (ingl. *entailed*) por la enunciación de la construcción, de ahí que la verdad de ambos sea necesaria para que el conjunto total sea verdadero.

Como hemos podido observar, los ejemplos que hemos tratado en este apartado muestran un contraste directo entre los acontecimientos expresados en la oración subordinada y en la principal. Sin embargo, esto no siempre ocurre:

(6) Aunque el producto es de gran calidad, es demasiado caro.

(7) Si un producto es de muy buena calidad, normalmente no es muy caro.

En dichas oraciones se puede afirmar que existe un contraste. Pese a ello, observamos que se trata de un contraste indirecto entre las conclusiones que se pueden obtener del contenido proposicional en un determinado contexto. En otras palabras, el

contenido de la primera oración podría ser un argumento a favor de la compra del producto, mientras que el precio excesivo de ese producto podría ser un inconveniente si lo relacionamos, por ejemplo, con las dificultades económicas que puede sufrir una familia. En conclusión, debemos tener muy presentes las palabras de Flamenco García (1999: 3824): «un cambio en el universo del discurso puede decidir qué oraciones idénticas reciban una interpretación directa o indirecta».

4.5.2.1.2. *Concesivas de enunciación y de enunciado*

Hasta ahora hemos comprobado que entre la situación denotada en la oración subordinada y la oración principal (apódosis) se establece cierta implicación. En la oración principal se presenta un efecto contrario o no esperado de la condición que se expresa en la oración subordinada (prótasis). Esto provoca que haya una dependencia sintáctica de la subordinada que funciona como un elemento adjunto. Otra de las características que presentan las oraciones concesivas es que en algunas ocasiones el acontecimiento que se expresa en la prótasis no se relaciona con lo expresado en la apódosis, sino con las «circunstancias de la enunciación», al igual que los atributos oracionales. Flamenco García (1999: 3825) utiliza la denominación de concesivas de enunciado para las que hemos estudiado en el apartado (4.5.2.1.2.) y concesivas de enunciación para estas últimas.

(8) Aunque hacía mucho frío, estuve jugando al fútbol → concesiva de enunciado

(9) Aunque no lo creas, te he echado de menos → concesiva de enunciación

En definitiva, consideramos, al igual que Flamenco García (1999), que las concesivas de enunciado solo permiten una interpretación indirecta. Por un lado, las concesivas de enunciación pueden ocupar posiciones sintácticas diferentes²⁶ y, además, actúan como modalizadores²⁷. Así pues, comprobamos que no se da correlación modal-temporal alguna, ya que estas oraciones presentan independencia sintáctica y semántica. Por último, una posible interpretación de estas oraciones podría ser considerar al primer elemento de la secuencia como una conclusión negativa y al segundo como una conclusión positiva (Flamenco García, 1999: 3825).

²⁶ Tendrían una posición más periférica que las del enunciado.

²⁷ Esto se debe a que expresan la evaluación del hablante sobre su propio enunciado (Flamenco García, 1999: 3825).

4.5.3. Alternancias modo-temporales en las oraciones concesivas con *aunque*

4.5.3.1. Consideraciones generales

En nuestra investigación vamos a centrarnos en las secuencias con *aunque*, ya que son el principal objeto de estudio. Como afirma Flamenco García (1999: 3824), este tipo de oraciones pueden aparecer tanto en indicativo, como en subjuntivo. A continuación, presentamos algunos de los autores que han trabajado en ello.

Borrego (1990: 166-167) expone que la alternancia del sistema modo-temporal en las construcciones concesivas está condicionada por el carácter de hecho posible o no posible y del carácter informativo o no de la prótasis. Por tanto, según este autor el indicativo aparece cuando es un hecho real o cuando el emisor se compromete con lo que ha dicho. Asimismo, utilizaríamos indicativo cuando se aporta información al receptor.

(10) Aunque me duele la cabeza, estudiaré para el examen.

Aquí podemos apreciar que el emisor expresa una realidad («me duele la cabeza»), pero que no impide la realización de la otra actividad («estudiaré para el examen»).

Por otro lado, este autor defiende la utilización del subjuntivo cuando hablamos de un hecho que se percibe como irreal o posible o en el que el hablante no se compromete con lo manifestado. También defiende el uso del subjuntivo cuando la información ya es conocida por el hablante.

(11) Aunque tenga dolor de cabeza, iré al cumpleaños de María.

Este ejemplo nos muestra el valor de posibilidad («aunque tenga dolor de cabeza»). Aquí el hablante no sabe si va a tener dolor de cabeza o no. Sin embargo, sí afirma que acudirá al cumpleaños²⁸.

Algunos de los autores que han seguido el modelo de Borrego (1986) son: Navas Ruiz (1986), Sastre (1997) y Porto Dapena (1991). Otros autores como Marín *et al.* (1998) exponen que el indicativo señala que el obstáculo es real y el subjuntivo que el obstáculo es hipotético.

Una vez explicado lo anterior, expondremos los criterios de Flamenco García (1999), ya que ha realizado un exhaustivo trabajo sobre la alternancia modal a través de su clasificación de las oraciones concesivas (véase 4.5.2.).

²⁸ Cabe destacar que la alternancia modal en estos ejemplos no modifica el hecho de que expresen la existencia de un obstáculo que no impide la realización de la otra acción.

4.5.3.2. Alternancia modo-temporal en las concesivas factuales

Según este autor, las construcciones concesivas propias admiten el uso de indicativo (IND-0) y subjuntivo (SUB-0). Esta alternancia viene determinada principalmente por la actitud del hablante respecto al grado de cumplimiento de los hechos manifestados. A pesar de ello, este tipo de estructuras tienen algunas peculiaridades. Nos explica que en la expresión de contenidos factuales podemos hacer uso tanto de los tiempos verbales de IND-0, como de los tiempos de SUB-0²⁹. Tal y como afirma, es muy frecuente observar estos usos del subjuntivo no hipotético.

(12) A: No estudies, mañana no habrá clase.

B: Aunque no haya/ hay clase mañana, tengo que estudiar para el examen.

En definitiva, Flamenco García (1999: 3827) afirma lo siguiente:

La alternancia indicativo/subjuntivo viene regulada básicamente por aspectos pragmáticos. Dos son los factores que determinan la aparición de este último: por una parte, el carácter factual o no de la prótasis, y por otra, el carácter informativo o no de esta.

4.5.3.2.1. Estructuras concesivas factuales con indicativo

Este tipo de secuencias señalan el cumplimiento efectivo de un hecho (tanto en presente, como en pasado) o la certeza de un hecho temporalmente enfocado hacia el futuro. Flamenco García (1999: 3828) expone que estas oraciones se enmarcan en el siguiente contexto comunicativo: el hecho expresado en la subordinada es conocido por el hablante y este asume que el oyente lo desconoce. El uso del indicativo se justifica por la intención del emisor de transmitir información nueva al interlocutor. Por ello, las oraciones con *aunque* pueden introducir todas las formas de indicativo en sus usos temporales:

(13) Aunque hace mucho calor, iré a ver a Marcos.

(14) Aunque hace mucho calor en verano, salgo a correr todos los días

(15) Aunque tengo todos los conocimientos necesarios, el examen de ayer me salió fatal.

Como podemos observar en (13) y (14), las cláusulas poseen una correlación interna. Esto se debe a que a una prótasis en presente le corresponde una apódosis con

²⁹ De igual modo, nos presenta las equivalencias entre los tiempos del IND-0 y SUB-0: (1) canto/ cantaré = cante; (2) he cantado/ habré cantado = haya cantado; (3) canté/ cantaba/cantaría= cantara (se); (4) había cantado/ habría cantado = hubiera (se) cantado (Flamenco García: 1999: 3826).

formas de simultaneidad o posterioridad. Sin embargo, también puede darse el caso en el que las cláusulas se orientan independientemente y a una prótasis en presente le corresponda una apódosis de anterioridad (15).

En cuanto a las formas en pasado, el autor nos indica que pueden combinarse con formas de simultaneidad (16), así como posterioridad (17) y anterioridad (18).

(16) Aunque el compositor realizó una gran obra, no recibió ningún elogio por parte del público.

(17) Aunque no quería decir que copió en el examen, se lo dirá mañana a la profesora.

(18) Aunque era bastante pequeño, ya había tenido muchos problemas con la policía.

Por último, las prótasis que se orientan hacia el futuro se combinan generalmente con apódosis de posterioridad o simultaneidad. Sin embargo, es imposible que se expresen con apódosis de anterioridad:

(19) Aunque tendré mucho dinero a final de mes, no lo compartiré.

(20) Aunque antes de esta tarde ya habré visto la película, la veré mañana de nuevo con mi amiga.

(21) *Aunque tendré mucho dinero a final de mes, no lo comparto/ compartía.

4.5.3.2.2. Estructuras concesivas factuales con subjuntivo

Flamenco García (1999: 3829) explica que las oraciones concesivas factuales con SUB-0, al igual que las factuales con IND-0, presentan el cumplimiento efectivo de un hecho presente o pasado, así como la convicción de cumplimiento de un hecho futuro. Sin embargo, el contexto comunicativo en el que se engloban estas secuencias es diferente: aquí, el hablante conoce el hecho expresado y da por hecho que el interlocutor lo conoce también. Por el contrario, el emisor podría considerar que no es necesario informarle de ello, o bien le es indiferente si conoce la información o no. En estos contextos factuales las secuencias con *aunque* pueden utilizar las cuatro formas del subjuntivo (no hipotético) en correlación con las formas de IND-0.

Los contextos comunicativos en los que se presenta el subjuntivo son los siguientes: cuando el emisor conoce perfectamente la situación manifestada en la prótasis y utiliza subjuntivo para refutarse a sí mismo (22); también se utiliza subjuntivo para hacer referencia a un hecho real que el hablante y el oyente ya conocen (23); por último,

hay algunos casos en los que el hablante expresa un hecho de cumplimiento efectivo que puede ser asumido (admitiendo) o rebatido (actitud polémica) por el oyente (24).

(22) No quiero parecer el más listo de la clase, aunque lo sea.

(23) Aunque no soportes a mi ex novio, tienes que aceptar que somos amigos.

(24) Aunque Pepe no tenga dinero, va a ir al cine → en este caso el oyente puede refutar esta oración «Aunque Pepe no tenga dinero, va a ir al cine porque se lo pidió su novia».

Cabe mencionar que no debemos confundir el uso no hipotético del subjuntivo con el uso temático³⁰ del mismo. En el siguiente diálogo, observaremos un uso temático de este:

(25) A: No deberías ir al partido porque has estado enfermo.

B: Lo sé, pero aunque haya estado enfermo, tengo que ir porque es el partido más importante del año.

4.5.3.3. Alternancia modo-temporal en las concesivas no factuales

4.5.3.3.1. Estructuras concesivas semifactuales³¹

Al contrario que los casos anteriores, en las oraciones concesivas semifactuales el hablante desconoce el hecho que se expone en la prótasis. Debido a esto, no se manifiesta sobre su cumplimiento, sino que lo contempla con un grado de posibilidad mayor o menor. Por tanto, si el emisor considera que el grado de cumplimiento es muy probable, utilizará las formas de IND-1. El uso de las formas de futuro o condicional indica que la probabilidad es alta.

(26) Aunque estará haciendo un descanso, debemos dejarlo tranquilo.

(27) Aunque habrían vuelto del viaje, no les dije nada sobre la cena.

El uso de las formas de SUB-1 se reserva para la expresión de hechos hipotéticos. En el caso de hechos en presente o futuro, el hablante puede utilizar el presente del subjuntivo o el imperfecto del subjuntivo. En el primer caso, el emisor considera que la realización es posible, mientras que en el segundo caso considera que es poco probable o improbable.

(28) Aunque me toque la quiniela, no pienso dejar de trabajar.

³⁰ Los usos temáticos del subjuntivo aparecen cuando el interlocutor usa una forma equivalente en subjuntivo para formular una réplica de la información dada.

³¹ Flamenco García (1999: 3830- 3831).

(29) Aunque me tocara la quiniela, no pienso dejar de trabajar.

Por último, cuando hacemos referencia a hechos hipotéticos en el pasado, nuestro sistema verbal permite la división entre probable o improbable. En el primer caso, el hablante puede hacer uso tanto del pretérito perfecto, como del imperfecto. Sin embargo, si el cumplimiento es muy difícil o imposible, se utiliza el pretérito pluscuamperfecto.

(30) El otro día hice el examen de matemáticas y todavía no hemos recibido los resultados. Aunque haya aprobado/ aprobase, voy a ir a la revisión del examen.

(31) Aunque tus padres te hubieran permitido ir a la fiesta, no habrías podido ir porque estabas enferma.

4.5.3.3.2. Estructuras concesivas contrafactuales³²

En este tipo de estructuras el emisor sabe perfectamente que el hecho expresado no se está cumpliendo en el presente, ni se ha cumplido en el pasado. Por ello, se trata de una negación implícita del hecho. Los tiempos de IND-2 que expresan contenidos de irrealidad son el condicional simple y compuesto³³:

(32) Aunque me gustaría vivir en Madrid, prefiero quedarme en una ciudad más tranquila.

(33) Aunque le habría ayudado con el trabajo, no lo hice por el qué dirán.

Por otro lado, los tiempos de SUB-2 que expresan irrealidad son el imperfecto y el pluscuamperfecto de subjuntivo. El primero hace referencia a contextos en presente, mientras que el segundo hace referencia a contextos en pasado. Cabe destacar que la apódosis suele ir en condicional³⁴.

(34) Aunque no tuviera dinero, siempre ayudaría a los más necesitados.

(35) No pude estudiar para el examen porque estaba resfriado. Sin embargo, pienso que, aunque hubiera estudiado, no habría aprobado.

Por último, Flamenco García (1999) expone una serie de formas conjuntivas que poseen valor concesivo: «aun cuando, así, siquiera, y eso que, a pesar de (que)». Asimismo, añade otras formas no conjuntivas como «por...que,» y fórmulas ponderativas

³² Flamenco García (1999: 3831- 3832).

³³ Se hace uso de estos tiempos para referirse al presente y al pasado.

³⁴ Flamenco García (1999: 3832) nos explica que el condicional suele sustituirse por pluscuamperfecto del subjuntivo en contextos de irrealidad en pasado. Asimismo, en los contextos coloquiales también se sustituye el condicional por imperfecto de indicativo.

«con...que, tanto...como». Nos gustaría añadir que este autor también explica las oraciones concesivas *impropias*³⁵.

5. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Como ya mencionamos en el apartado correspondiente a la metodología, nos vamos a centrar en el análisis de las oraciones concesivas con el nexos *aunque* en un corpus de gramáticas de ELE (véase apartado 3.1.2.). En concreto, revisaremos los siguientes puntos: la terminología utilizada, la definición, clasificación, explicación de la alternancia modo-temporal, los ejemplos y actividades, así como las otras formas que expresan concesividad.

5.1. La terminología

A lo largo de esta sección, analizaremos la terminología que utilizan las diferentes gramáticas de nuestro corpus. Consideramos que es uno de los elementos más problemáticos en la sintaxis española, ya que no hay un consenso establecido. Por ello, presentaremos la nomenclatura utilizada en la tradición gramatical, así como los términos que han utilizado los autores de nuestro corpus. Por último, propondremos un gráfico con los diferentes criterios a la hora de referirse a las construcciones sintácticas.

Calero (2007: 98) expone que existe una gran dificultad en la tradición hispánica en lo que se refiere a la terminología utilizada para las unidades sintácticas. En otras palabras, la nomenclatura que se ha utilizado a lo largo de la historia gramatical ha sido muy variada. Como es de esperar, es un tema que conlleva gran dificultad y, por ello, intentaremos trazar unas líneas generales para aclararlo.

En primer lugar, comenzaremos con el término más usado: *oración*. En los inicios de la tradición gramatical se concibe como una estructura (autónoma o no) que está formada por nombre y verbo. Tras esta concepción, se tuvo en cuenta el criterio semántico. Calero (2007: 99) nos explica que, desde esta percepción, la oración consiste en «la expresión de un pensamiento completo, caracterizada a la manera de la antigüedad clásica». Lo apreciamos en autores como Correas (1625 y 1627) o Villar (1651), que defienden que la oración es la «la suma enunciativa de nombre y verbo, elementos nucleares de tal estructura sintáctica».

³⁵ En nuestra investigación nos centraremos solo en las estructuras concesivas propias. Para más información, se puede consultar Flamenco García (1999).

El *Diccionario de términos clave de ELE* define *oración* [fecha de consulta: 8/10/2019] como:

La oración es la unidad máxima del análisis sintáctico. Se caracteriza, por un lado, por estar formada por la unión de un predicado y su sujeto. Un predicado es un verbo, un sustantivo, un adjetivo u otra categoría gramatical que exige obligatoriamente la presencia de uno o más complementos (el principal de los cuales es el sujeto), de los que predica una propiedad; así pues, la oración constituye el marco sintáctico en el que se establece la relación predicativa. Por otro lado, toda oración posee necesariamente un verbo.

Por otra parte, coincidimos con la idea propuesta por el *Centro Virtual Cervantes*. Este afirma que las aproximaciones de «sentido o pensamiento completo» que tenían en cuenta la tradición gramatical (expuestas anteriormente) resultan poco adecuadas.

Otro de los términos que se utilizan es *proposición* como sinónimo de «oración». Como bien apunta Calero (2007: 99), este concepto tiene su origen en el ámbito de la Lógica. El *Diccionario de términos clave de ELE* define *proposición* [fecha de consulta: 8/10/2019] como:

Una proposición es una oración considerada desde el punto de vista semántico. Se trata, pues, de una unidad semántica formada por la unión de un predicado (prototípicamente, un verbo) y sus complementos, de los cuales predica una propiedad. El término de proposición, no obstante, no presenta un uso unívoco en todos los autores: mientras que algunos estudios distinguen entre oración —unidad gramatical— y proposición —unidad de significado—, otros usan indistintamente ambos términos.

Asimismo, este concepto suele utilizarse en estudios gramaticales para hacer referencia al significado que tiene una unidad oración fuera de contexto (*Centro Virtual Cervantes, proposición*).

Por último, otro de los términos que aluden a las unidades sintácticas es el de *período*. Gutiérrez Ordoñez (2018: 12) expone que el período, en la sintaxis clásica, es:

Una construcción formada por varias oraciones unidas por relaciones sintácticas (de coordinación o de subordinación), que poseen unidad semántica, cierre formal y autonomía comunicativa.

A continuación, mostramos un gráfico con la terminología empleada por las gramáticas de nuestro corpus:

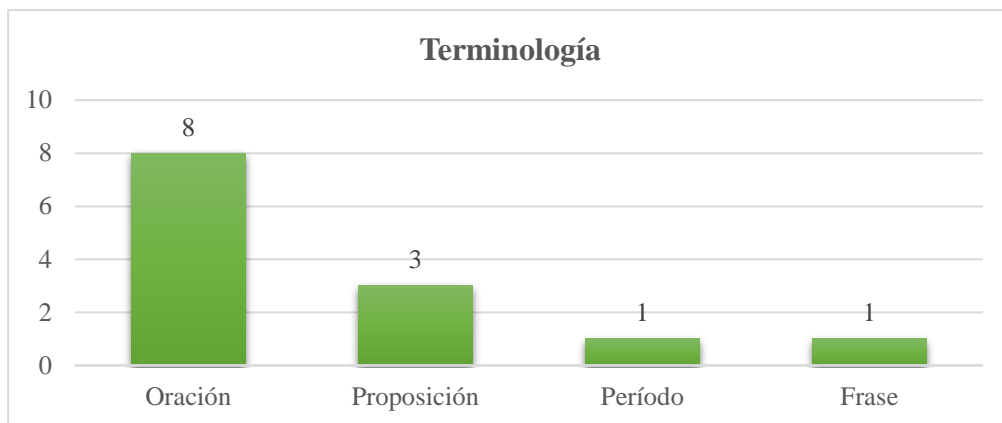


Gráfico 3: Terminología utilizada en las gramáticas de ELE

Como podemos observar, la mayor parte de las gramáticas (62 %) utilizan el término *oración*. Entre ellas, encontramos obras como Pavón Lucero (2007), Aragonés y Palencia (2009), entre otras. Esta terminología nos permite ver el criterio que siguen estas gramáticas a la hora de tratar las construcciones sintácticas. Hemos podido comprobar, a través de los ejemplos, que siguen un criterio formal. En otras palabras, la catalogan como la unión de un sujeto y un predicado. Por otra parte, encontramos que tres de las gramáticas (23 %) utilizan el término *proposición*. Estas obras son: Gerboin y Leroy (2015), Bedel (2015) y Lozano Zahonero (2011)³⁶. Podríamos pensar que todas estas gramáticas siguen un criterio lógico-semántico a la hora de tratar las construcciones sintácticas, sin embargo, hemos comprobado que dos de ellas siguen el mismo criterio anterior (formal). En definitiva, detrás del término lógico *proposición* se esconde un concepto sintáctico. Tan solo Gerboin y Leroy (2015) siguen un criterio puramente semántico al considerar los enunciados en sus ejemplos.

Solo una de las gramáticas (De Molina Redondo (2011)) hace referencia al término período. Además, este autor sostiene un criterio lógico-semántico, ya que también introduce términos como *interordinación* y *oración bipolar*. Asimismo, el autor (2011: 279) afirma lo siguiente:

Otros autores propusimos recuperar el término ‘período’ para referirnos a estas construcciones, y a añadir que creemos que los tres tipos que repasamos a continuación caben dentro de esta caracterización.

Por último, Butt y Benjamin (1988) utilizan el término *phrases*. Tal y como indica el *Diccionario de términos clave de ELE*, *oración* [fecha de consulta 10/10/2019], «es muy frecuente usar frase como sinónimo de oración».

³⁶ Lozano Zahonero (2011) hace referencia tanto a proposiciones, como a oraciones.

En definitiva, podemos observar que el 85 % de las gramáticas, han seguido un criterio formal a la hora de hacer referencia a las construcciones sintácticas, mientras que tan solo el 16 % siguen otros criterios diferentes. Lo reflejamos en el siguiente gráfico:

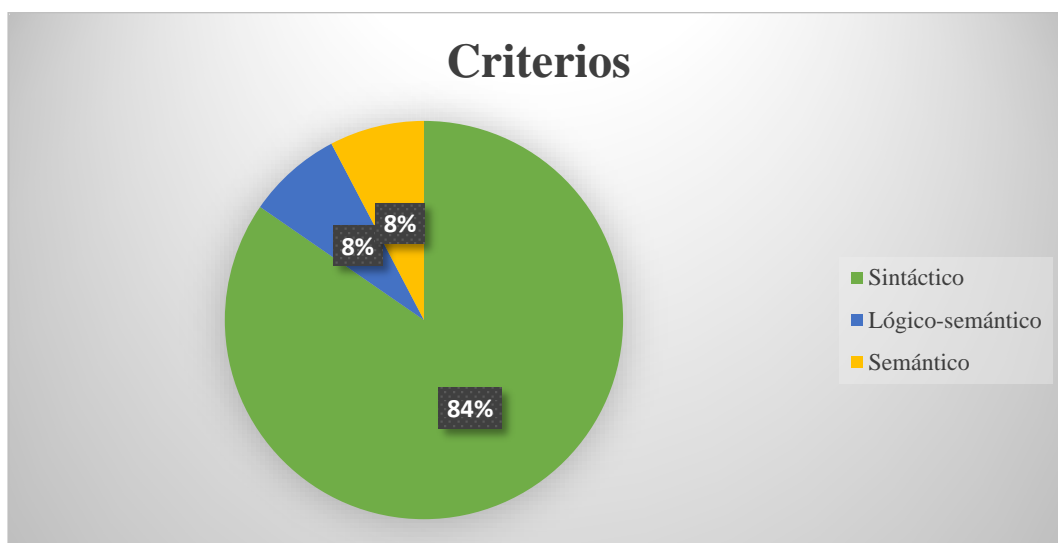


Gráfico 4: Criterios de las construcciones oracionales

5.2. Definición de las oraciones concesivas en las gramáticas de ELE

En lo referente a las definiciones que aportan las gramáticas respecto a las oraciones concesivas, hemos comprobado lo siguiente: por una parte, observamos que el 69 % de las gramáticas (9) presentan una definición clara de este tipo de oraciones. Sin embargo, el 31 % (4) de ellas, no presentan una definición, sino que exponen los nexos y estructuras necesarios para expresar concesividad.

En general, las gramáticas presentan cierto consenso en sus criterios de definición. El 67 % de las gramáticas que presentan una definición (6) han seguido el mismo patrón definitorio del *Esbozo* (1973: §3.22.7.a). A continuación, presentamos los ejemplos:

Obras	Ejemplos
Lozano Zahonero (2010: 212)	«Las oraciones concesivas oponen una dificultad al cumplimiento de lo expresado en la oración principal. La principal, sin embargo, se cumple».
Lozano Zahonero ³⁷ (2011: 192)	«[...] un obstáculo para la realización de lo que se dice en la oración principal, obstáculo u objeción que, sin embargo, son superables, pues lo característico de la expresión concesiva es precisamente que el impedimento no es suficiente para la realización de la acción denotada por la oración principal».

³⁷ Hemos percibido que, a pesar de ser la misma autora, la definición es más completa que la anterior. Consideramos que esto se debe a que es una gramática destinada a un alumnado con un nivel superior.

Sánchez Pérez/ Martín/ Matilla (2006: 180)	«En la oración subordinada concesiva se hace referencia a la existencia de una dificultad u obstáculo para realizar algo; en la oración principal se añade que tal acción se realizará, a pesar de la existencia de dicha dificultad».
Barbero y San Vicente (2006: 410)	«[...]expresan una objeción u obstáculo al cumplimiento de la acción de la oración principal de la cual dependen, pero sin impedir su realización».
De Molina Redondo ³⁸ (2011: 289)	«Las oraciones degradadas con sentido concesivo expresan una objeción o dificultad para lo dicho en la otra oración, sin que ello impida su cumplimiento».
Pavón Lucero (2007: 185)	«Las oraciones subordinadas concesivas indican una dificultad u obstáculo para lo expresado en la oración principal, sin que ello impida su cumplimiento».

Tabla 3: Definiciones de las gramáticas de ELE

Como podemos apreciar en los ejemplos, todas las definiciones presentan una gran similitud. Por otra, parte cabe mencionar las obras de Aragonés y Palencia (2006) y Gerboin y Leroin (2015). Estas obras añaden un matiz a las definiciones presentadas anteriormente y explican que esa objeción u obstáculo puede ser real o ficticio.

Obras	Ejemplos
Aragonés y Palencia (2006: 232)	«Dan información sobre algún obstáculo u objeción, real o posible, a una acción determinada, que no impide su realización».
Gerboin y Leroy	«Cette proposition exprime une objection, une opposition à la réalisation de ce qu'exprime la principale. Cette opposition peut porter sur un fait réel [...] ou sur un fait hypothétique [...]».

Tabla 4: Definiciones de las gramáticas de ELE

Por último, nos resulta característica la definición que propone Sarmiento (1999: 186). Este autor engloba las concesivas dentro de una idea principal: «dos aspectos diferentes de la realidad que se pueden contraponer». Sin embargo, matiza lo siguiente: «concediendo que la acción se cumpla, pese al obstáculo real o hipotético».

5.3. Clasificación de las oraciones concesivas

Antes de comenzar, nos gustaría aclarar que, en este apartado, realizaremos un análisis sobre la clasificación del estatus de las oraciones³⁹, así como del modo en que presentan las gramáticas las construcciones concesivas.

³⁸ Este autor toma como definición la propuesta de Alarcos (1994: 441).

³⁹ Con esto nos referimos a los conceptos que utilizan las gramáticas a la hora de referirse a estas determinadas secuencias.

En primer lugar, queremos mencionar el trabajo de Calero (2007: 107-110), quien realizó una muy buena reflexión sobre la clasificación de las oraciones en el desarrollo histórico de la sintaxis española. Esta autora afirma que los conceptos de «coordinación, subordinación, oración simple, oración compuesta, entre otros» son de reciente aparición en la tradición gramatical española. En primer lugar, se expone que los pioneros en establecer los conceptos de *oración simple* y *compuesta* fueron los tradistas. Estos conceptos se basan en criterios semánticos y se distinguen por la necesidad de un solo verbo conjugado (oración simple) o más de uno (oración compuesta) para expresar el pensamiento completo. En lo referente a la oración compuesta, Calero (2007) afirma que los gramáticos la conciben como una unidad sintáctica en la que se establece dos tipos de relaciones: una relación de dependencia unilateral o una interdependencia. Tal y como afirma Gómez Asencio (1987: 124) *apud* Calero (2007: 108), dentro de estas oraciones compuestas se encontraban las que están introducidas por un pronombre relativo, las enlazadas por la conjunción *que* y las que se unen con las demás conjunciones.

Llegados a este punto, las relaciones que podían establecerse entre sí empezaron a ser un objeto de estudio⁴⁰. Moreno de Alba (1979: 6) *apud* Calero (2007: 108) afirma que la función conjuntiva de los diferentes elementos racionales (preposiciones, conjunciones, etc.) provoca la necesidad de establecer dos niveles sintácticos básicos que ya mencionamos anteriormente: hipotaxis y parataxis.

Autores de la talla de Calderón (1843) o Bello (1847) fueron los primeros en referirse al concepto de subordinación oracional. Este último distingue dos tipos de relaciones: oraciones que tienen una relación jerárquica y oraciones del mismo rango. Sin embargo, Lope Blanch (1995: 48) expone que hasta años más tarde no se establecieron las oraciones subordinadas, considerando la función sintáctica (adjetiva, sustantiva o adverbial).

Años después, Cejador (1905) profundizó en los conceptos de *coordinación o parataxis* y *subordinación o hipotaxis*. Este autor expone (1905: 398) *apud* Calero (2007: 109):

En la parataxis cada una de las *proposiciones* yuxtapuestas forma sentido completo, es una *oración*; en la hipotaxis no es oración, sino el conjunto total de las proposiciones reunidas.

⁴⁰ Hasta entonces el estudio de la sintaxis se había centrado en la clasificación de las conjunciones. Este estudio va desde Nebrija (1492) con las conjunciones copulativas, disyuntivas, etc. hasta que fue ampliándose con Salvá (1830) y Bello (1847).

A partir de ahí, este mismo autor estableció una clasificación que se añadió a la *GRAE* en 1917. En esta clasificación se matiza lo siguiente: dentro de la parataxis encontramos el período copulativo, adversativo, disyuntivo y el causal, y la hipotaxis engloba oraciones sustantivas, adjetivas y adverbiales.

Una vez explicado esto, observaremos cómo han clasificado las oraciones concesivas las distintas gramáticas de nuestro corpus. En primer lugar, hemos percibido que el 54 % de las gramáticas (7) utilizan el concepto *oración subordinada*. Sin embargo, es necesario precisar algunos aspectos: dentro de esas siete gramáticas hay tres⁴¹ de ellas (43 %) que las engloban dentro de las oraciones subordinadas adverbiales; las otras tres (57 %) se limitan a clasificarlas en *oraciones subordinadas*.

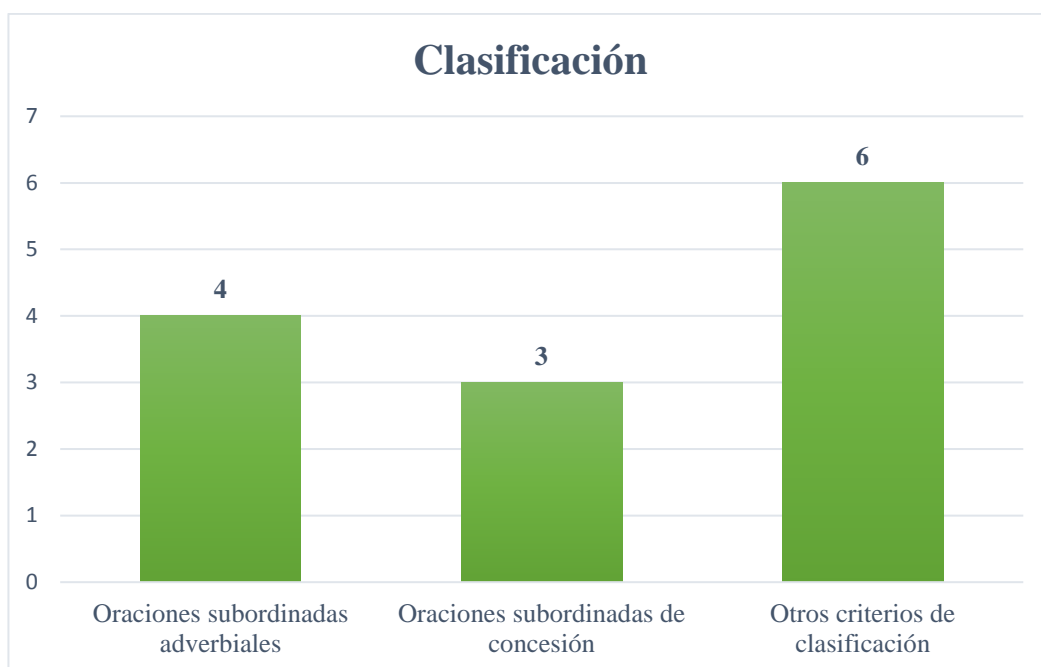


Gráfico 5: Clasificación de las oraciones concesivas

Como podemos apreciar en el gráfico, seis de las gramáticas (46 %) utilizan otros criterios de clasificación. A continuación, explicaremos los diferentes criterios de estas gramáticas.

En primer lugar, Sarmiento (1999: 185) utiliza un criterio lógico-semántico. Este autor dedica un apartado para la «expresión de las relaciones lógicas» y afirma lo siguiente: «para indicar las relaciones lógicas entre los elementos de la oración, se utilizan diferentes conectores que indican causa, consecuencia, finalidad u oposición». Tal y como se aprecia, no expone el estatus de las oraciones y se limita a presentar los diferentes conectores. Asimismo, es necesario mencionar que el apartado de la concesión lo incluye

⁴¹ Lozano Zahonero (2010; 2011) y Pavón Lucero (2007).

dentro de la oposición. Esto se debe a las relaciones que la tradición gramatical ha establecido entre la concesividad y adversatividad. A su vez, pese a que la obra de Barbero y San Vicente (2006: 410) hace referencia a «oraciones subordinadas concesivas», las presenta a través de «la expresión de la objeción mediante las conjunciones aunque/ a pesar de que».

Como mencionamos anteriormente, De Molina Redondo (2011: 279-288) hace referencia al término *período*. Este autor explica los términos de *interordinación* y *oración bipolar*. Además, explica que las oraciones *bipolares* son aquellas que se relacionan porque tienen una «dependencia mutua». Por último, afirma lo siguiente:

[...] aunque la opinión predominante en la gramática tradicional ha sido la de considerarlas ‘subordinadas’, algunos proponen hoy incluirlas entre las ‘bipolares’ [...] Sin que vayamos aquí a terciar teóricamente en la cuestión, nuestra postura está cercana a la acabada de mencionar.

Otra de las obras que presenta una manera características de clasificar las construcciones concesivas es López García (2005). Este autor presenta un capítulo dedicado a los conectores y dentro de este capítulo un apartado sobre las conjunciones. En esta clasificación, podemos observar un claro influjo del enfoque cognitivista que sigue esta gramática, ya que no se limita a presentar las oraciones a través de un criterio sintáctico o semántico. Por otro lado, nos hemos percatado de que las obras de Aragonés y Palencia (2006) y Matte Bon (1995) no establecen el estatus de las oraciones; únicamente, las denominan «oraciones concesivas».

Por último, nos gustaría mencionar que dos de las obras (15 %)⁴² establecen una clasificación más detallada. De Molina Redondo (2011: 289) sigue el modelo de Flamenco García (1999) y las clasifica en *concesivas propias* y *concesivas impropias*. Asimismo, explica los conceptos de «factuales» y «no factuales». Por otra parte, Pavón Lucero (2007: 177) divide las oraciones subordinadas adverbiales en *propias*⁴³ e *impropias*⁴⁴. Cabe destacar que la autora incluye las oraciones concesivas dentro de las adverbiales *impropias*.

⁴² De Molina Redondo (2011) y Pavón Lucero (2007).

⁴³ La autora afirma que estas oraciones poseen correlatos adverbiales. En otras palabras, existen adverbios que expresan el mismo tipo de relaciones que ellas.

⁴⁴ Este tipo de oraciones carecen de correlatos adverbiales y, por tanto, no existen adverbios que expresen el mismo tipo de relaciones.

5.4. Alternancia del modo subjuntivo/indicativo

Como hemos comprobado a lo largo de nuestra investigación, la selección modal en este tipo de oraciones supone una gran dificultad. Por ello, hemos tenido en cuenta este aspecto en el análisis de las gramáticas de nuestro corpus. Uno de los aspectos que más ha llamado nuestra atención ha sido que hay gramáticas que no presentan los criterios de selección modal en este tipo de oraciones. A continuación, mostramos el siguiente gráfico:

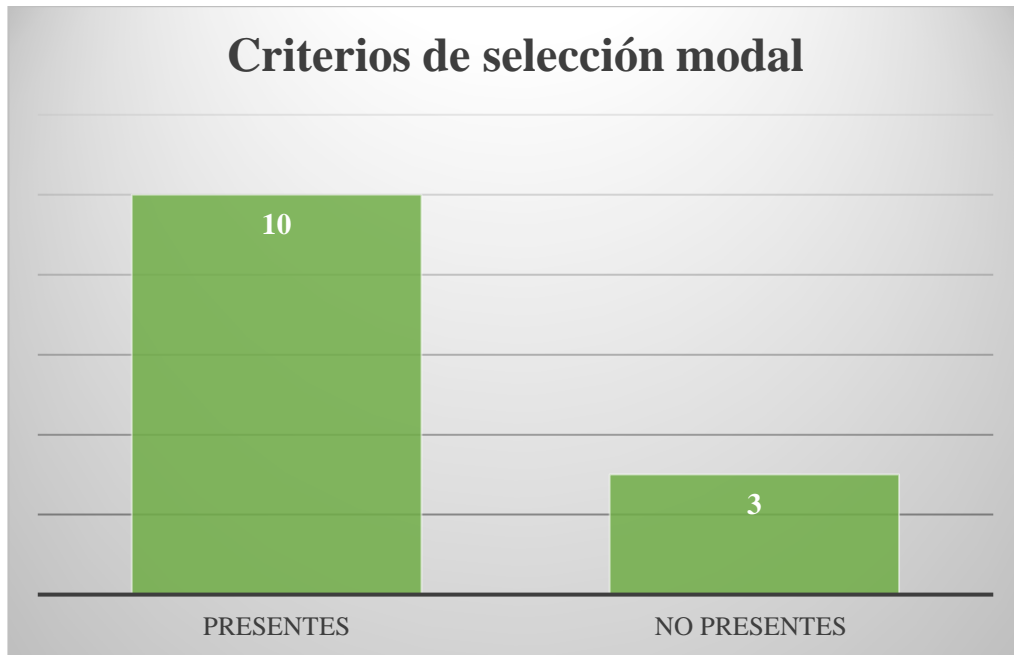


Gráfico 6: Presencia de los criterios de selección modal

Tal y como se observa, los criterios para seleccionar el modo subjuntivo/indicativo están presentes en el 77 % de las gramáticas. Sin embargo, el 23 %⁴⁵ de ellas se limitan a presentar las formas para expresar la concesividad, las conjunciones que suelen utilizarse, entre otras cosas. Consideramos que esto sucede porque solo quieren ofrecer una visión general al alumnado sobre este tipo de construcciones.

En primer lugar, hemos comprobado que hay 4 gramáticas (31 %) que presentan un mismo criterio a la hora de seleccionar el modo verbal. Para estas gramáticas, se hace uso del indicativo cuando el obstáculo u objeción es real. Sin embargo, defienden el uso del modo subjuntivo cuando el obstáculo u objeción son hipotéticos. A continuación mostramos una tabla con algunos ejemplos:

⁴⁵ Butt y Benjamin (1988), Sarmiento (1999) y Pavón Lucero (2007).

Obras	Ejemplos
Aragonés y Palencia (2006: 232)	«Se usa un verbo en indicativo cuando la acción o la situación expresada se considera cierta: el obstáculo o la objeción son reales». «Se usa un verbo en subjuntivo cuando la acción o la situación expresada se considera posible, no necesariamente cierta: el obstáculo u objeción son hipotéticos».
Gerboin y Leroy (2015: 484)	«Si la concession porte sur un fait réalisé ou considéré comme réalisé par le locuteur, c'est le mode indicatif qui est utilisé». «Si la concession porte sur un fait qui n'est pas – ou pas encore – réalisé ou considéré comme tel par le locuteur, c'est le mode subjonctif qui est utilisé».
Lozano Zahonero (2010: 212)	«Las oraciones concesivas con <i>aunque</i> van en indicativo cuando el verbo se refiere a hechos reales». «Van en subjuntivo cuando el verbo hace referencia a acciones contrarias a la realidad o a hechos cuyo cumplimiento no se ha verificado».

Tabla 5: Alternancia modal de las concesivas en las gramáticas de ELE

Cabe destacar que la obra de Bedel (2015) ofrece la misma visión que las citadas anteriormente. Como podemos observar, estas gramáticas siguen un criterio puramente semántico, ya que únicamente tienen en cuenta si la objeción es real o hipotética.

Por otra parte, Matte Bon (1995) establece un criterio diferente. Este autor, al igual que Hernández Alonso (1986) (véase apartado 5.1.), utiliza el término virtualidad en el subjuntivo. Por tanto, no establece la dicotomía realidad/irrealidad. Asimismo, tiene en cuenta el carácter informativo de las estructuras. Matte Bon (1995: 66) afirma lo siguiente:

Hay una serie de casos en los que se puede emplear tanto un tiempo informativo (indicativo o condicional) como el subjuntivo: se emplean aquéllos cuando el enunciador informa, y éste cuando no puede o no quiere informar o presupone la información.

Nos han resultado muy interesantes estas palabras del autor, ya que percibimos ciertas diferencias respecto al criterio que han utilizado las gramáticas anteriores. Se tiene en cuenta si lo dicho constituye información (indicativo)⁴⁶ o si, por el contrario, no constituye información (subjuntivo). A partir de estas palabras, podemos afirmar que se

⁴⁶ Cabe destacar que el autor afirma lo siguiente: «Cuando, además la información tiene carácter virtual se emplea un tiempo virtual (futuro o condicional)».

centra en un criterio pragmático, ya que considera los contextos comunicativos de su interlocutor. Esto podemos comprobarlo cuando hace referencia a «información nueva para su interlocutor» e «información presupuesta»⁴⁷. En definitiva, consideramos que esto se debe al enfoque comunicativo que sigue esta gramática.

De igual modo, hemos percibido que hay dos gramáticas (15 %) que presentan un criterio semántico-pragmático a la hora de utilizar indicativo/ subjuntivo. Estas gramáticas tienen en cuenta si lo expresado en la concesiva es verificable o no y si la información es conocida o no por su interlocutor, como reflejamos en la siguiente tabla:

Obras	Ejemplos
De Molina Redondo ⁴⁸ (2011: 289-290)	«El uso de indicativo obedece, por un lado, a que el hablante sabe que es real lo que se dice en la concesión y, por otra, sabe o cree saber que el oyente desconoce tal extremo; en los demás casos se usa, en general, el subjuntivo».
Lozano Zahonero (2011: 193-194)	«Las oraciones concesivas con <i>aunque</i> van en indicativo cuando: el hablante sabe que el contenido de la subordinada es cierto o verificable (valor factual) y cuando el hablante sabe o supone que el oyente no conoce el contenido de la subordinada». «Las oraciones concesivas con <i>aunque</i> van en subjuntivo cuando: el hablante sabe que el contenido de la subordinada es cierto o verificable y además sabe, cree o presupone que el oyente ya conoce dicho contenido y cuando el hablante no sabe si el contenido de la subordinada es cierto o verificable (significado hipotético)».

Tabla 6: Alternancia modal de las concesivas en las gramáticas de ELE

Como podemos apreciar, estas gramáticas ofrecen una visión más completa sobre el uso modal. Esto podría deberse a que se dirigen a un alumnado avanzado que ya posee un conocimiento elevado de nuestro idioma.

Dentro del corpus hemos encontrado dos gramáticas (15 %) que ofrecen también un criterio únicamente semántico. Sin embargo, presentan algunas diferencias con las obras mencionadas anteriormente. Barbero y San Vicente (2006) y Sánchez Pérez, Martín y Matilla (2006) exponen que la alternancia modal dependerá de la atención del hablante sobre el contenido de la subordinada:

⁴⁷ En otras palabras, la información que se presenta en la concesiva ya está en el contexto de su interlocutor.

⁴⁸ Cabe mencionar que este autor también presenta un criterio sintáctico, ya que presenta algunas conjunciones y el modo con el que deben ir acompañadas. «[...] hay otras conjunciones o locuciones conjuntivas que expresan el mismo tipo de relación: a sabiendas de que (sólo con indicativo), así (sólo con subjuntivo) [...]» (De Molina Redondo, 2011: 290).

Obras	Ejemplos
Barbero y San Vicente (2006: 411-412)	<p>«Van en modo indicativo cuando el hablante se refiere a hechos comprobados o cuando el hablante está de acuerdo con el contenido de la subordinada o cree que es cierto».</p> <p>«Van en modo subjuntivo cuando el hablante rechaza, no está de acuerdo o simplemente manifiesta indiferencia ante el contenido de la subordinada o cuando el hablante no tiene seguridad de que el contenido de la subordinada se cumpla».</p>
Sánchez Pérez, Martín y Matilla (2006: 180-181)	<p>«Se usa el Indicativo en la oración subordinada cuando el contenido de esta oración es algo real, y el hablante quiere informar de esa realidad».</p> <p>«Se usa el Subjuntivo cuando el contenido de la oración subordinada es algo de cuya certeza, realidad o veracidad, nada dice el hablante. Otras veces el Subjuntivo puede expresar que el hablante no concede ninguna importancia al contenido de la oración subordinada para que se realice o no la acción de la principal».</p>

Tabla 7: Alternancia modal de las concesivas en las gramáticas de ELE

En cuanto a la obra de López García (2005), podemos apreciar un gran influjo de la lingüística cognitiva. Para este autor, la alternancia modal se traduce en un matiz *polémico* (subjuntivo) y un matiz *confirmativo* (indicativo). En definitiva, este autor explica que la absorción que se da en algunas concesivas da lugar al valor polémico que provoca el uso del subjuntivo. Sin embargo, las concesivas de tipo confirmativo se construyen con indicativo y establecen una asociación entre el punto de vista del oyente y del hablante. Por tanto, se observa que tiene en cuenta tanto los valores semánticos, como los pragmáticos.

Por último, presentamos un gráfico con los criterios de alternancia modal en las gramáticas de nuestro corpus:

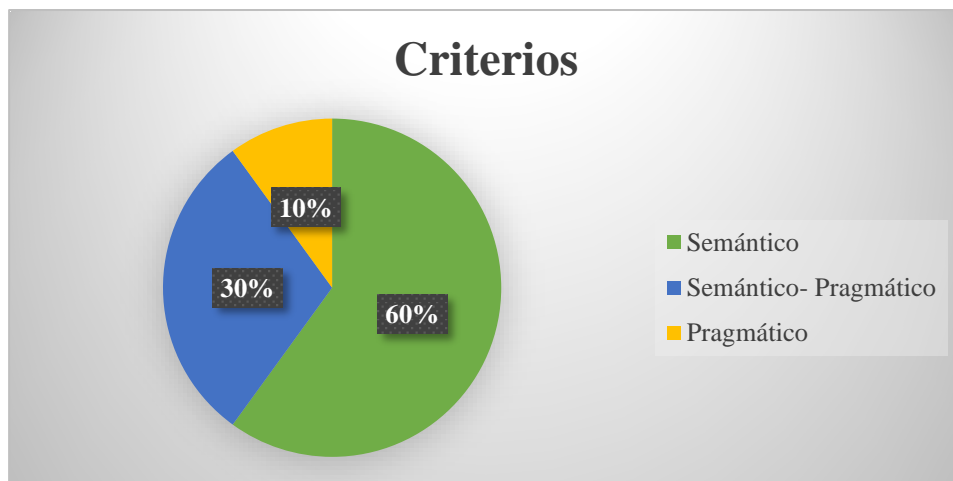


Gráfico 7: Criterios de alternancia modal en las gramáticas de ELE

5.5. Contrastes

El análisis del corpus nos muestra que el 77 % de las gramáticas presentan las construcciones concesivas en contraste con otras secuencias del sistema lingüístico español o con su equivalente en otro idioma.

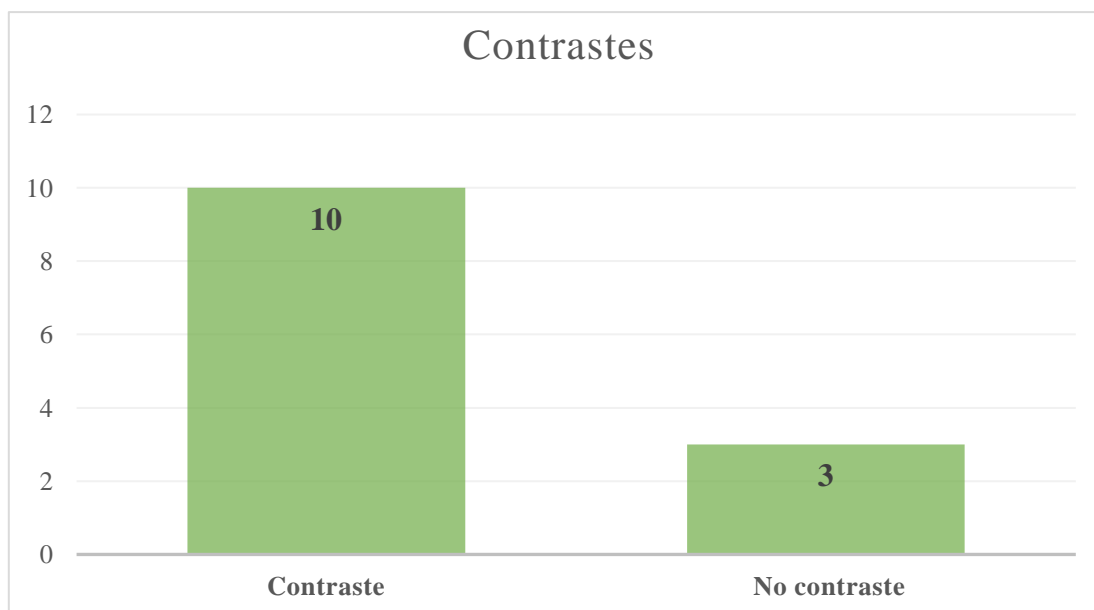


Gráfico 8: Contraste de las construcciones concesivas en las gramáticas de ELE

Como podemos observar en el gráfico, el 23% de las gramáticas presentan las oraciones concesivas de manera individual. Las obras son: Matte Bon (1995), Aragónés y Palencia (2006) y Lozano Zahonero (2010).

En cuanto a las obras que contrastan las oraciones concesivas, debemos precisar y diferenciar entre (a) las gramáticas que lo hacen con otras secuencias del sistema lingüístico español y (b) las que lo hacen teniendo en cuenta otro idioma.

- (a) El 54 % de las gramáticas de nuestro corpus contrastan las oraciones concesivas con las oraciones adversativas o con las oraciones condicionales. Esto se debe principalmente a las características comunes que poseen entre ellas (véase 4.5.1.).

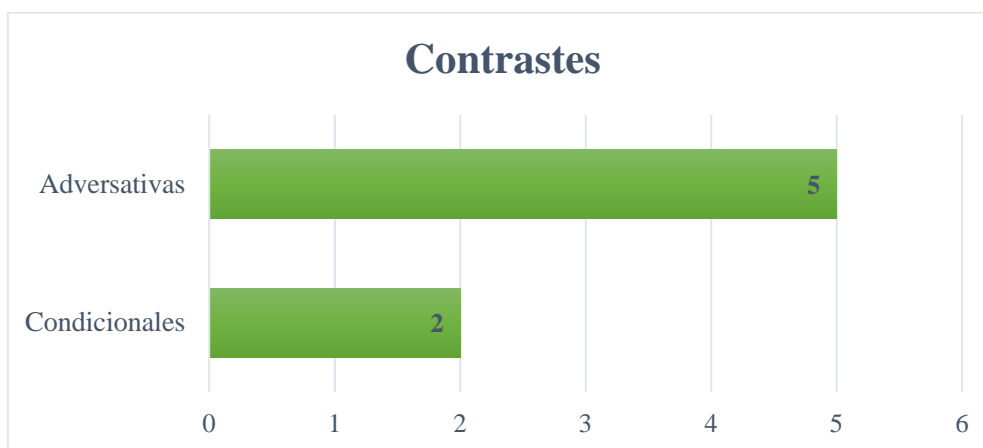


Gráfico 9: Contrastes de las construcciones concesivas en las gramáticas de ELE

- (b) Por otra parte, el 40 % de las gramáticas⁴⁹ contrastan las oraciones concesivas con las formas correspondientes en otros idiomas. Esto se debe a que sus destinatarios son francófonos, anglófonos o italo-fonos. Cabe destacar que las obras que se encuentran en otros idiomas se centran únicamente en la traducción de las conjunciones o locuciones conjuntivas, así como de los ejemplos. Sin embargo, la obra de Lozano Zahonero (2011) presenta un detallado estudio comparado entre la gramática italiana y española. Además, añade los errores más frecuentes que suelen cometer los italianos a la hora de abordar las oraciones concesivas.

5.6. Ejemplos

En este apartado del trabajo pretendemos analizar cómo presentan los ejemplos las gramáticas de ELE de nuestro corpus, es decir, su conceptualización prototípica. Tal y como mencionan Zamorano Aguilar y Martínez-Atienza (2018: 1172) consideramos que el ejemplo es un recurso de gran ayuda en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas. Asimismo, sirve para mostrar la información de una forma representativa.

Como hemos podido comprobar, todas las gramáticas analizadas presentan ejemplos en la explicación de las construcciones concesivas. A pesar de ello, apreciamos diferencias. Por una parte, el 68% de las gramáticas (8) presentan oraciones

⁴⁹ Gerboin y Leroy (2015), Bedel (2015), Lozano Zahonero (2011) y Butt y Benjamin (1988).

descontextualizadas. Sin embargo, el 32 % de ellas (5) presentan en algunas ocasiones ejemplos en diálogo. A continuación mostramos algunos ejemplos:

Obras	Ejemplos
Sánchez Pérez, Martín y Matilla (2006: 180)	«Aunque llueva, iré al cine». «A pesar de que no tiene dinero, ha comprado un coche».
Pavón Lucero (2007: 185)	«Aunque me lo suplique, no le haré caso». «No le volveré a dirigir la palabra, así me lo pida de rodillas».
Sarmiento (1999: 186)	«Continúo aunque no estés de acuerdo conmigo».
Barbero y San Vicente (2006: 411)	«Aunque el Vaticano ha prohibido el uso de los móviles, hay gente que los lleva a misa». «Aunque tiene setenta años, se conserva perfectamente».

Tabla 8: Ejemplos descontextualizados en las gramáticas de ELE

Obras	Ejemplos
Matte Bon (1995: 67)	«-¡No te puedes imaginar lo mal que viste! ¡De veras no sé cómo no le da vergüenza! -Pero, ¡cómo va a vestir mal, si es riquísima! -Ya, ya. Pero aunque tenga dinero tiene un gusto horrible».
De Molina Redondo (2011: 290)	«-Está lloviendo a mares. -Me da igual. <i>Aunque</i> hiciera buen tiempo, yo no saldría de casa».
Lozano Zahonero (2011: 194)	«-Hola, te llamo para decirte que el equipo de nuestro Instituto ha ganado el partido. -Pues aunque haya ganado este partido, no se ha clasificado para la final del partido».

Tabla 9: Ejemplos en contexto de las gramáticas de ELE

Otro de los aspectos que hemos encontrado es que el 46 % de las gramáticas (6) presentan una pequeña explicación u otra interpretación al lado del ejemplo. Esto lo hacen para que el alumno reflexione sobre lo expuesto y lo ayude en su proceso de aprendizaje. A continuación, mostramos algunos ejemplos:

Obras	Ejemplos
Aragonés y Palencia (2006: 232)	«Aunque he comido mucho, tengo hambre (sé o considero que he comido mucho). «Aunque llueva mañana, yo voy a la playa (puede que llueva mañana o puede que no, pero de todos modos pienso ir a la playa)».
Lozano Zahonero (2011: 194)	«Aunque llueva iré a dar una vuelta en bicicleta (el hablante no sabe si efectivamente llueve, o si va a llover o no, pero lo considera posible)».
De Molina Redondo (2011: 289)	«Aunque estoy enfermo, sigo trabajando [‘te informo de que estoy enfermo y te informo de que eso no me impide seguir trabajando]».
Sánchez Pérez, Martín y Matilla (2006: 181)	«Aunque llueva, iré (= a pesar de que mañana esté lloviendo, iré). «Aunque sepa escribir, no escribe (= puede ser que sepa escribir, pero si ello es cierto, la verdad que no escribe)».

Tabla 10: Ejemplos con explicación en las gramáticas de ELE

Por otra parte, el 31 % de las gramáticas (4) presentan la traducción de los ejemplos al idioma de sus destinatarios. Las obras en cuestión son: Lozano Zahonero (2011), Bedel (2015), Gerboin y Leroy (2015) y Butt y Benjamin (1988). A su vez, cabe destacar que las obras que se encuentran en otro idioma también traducen las conjunciones que introducen concesividad:

Obras	Ejemplos
Lozano Zahonero (2011: 194)	«Aunque Luis está enamorado de Lucía se casará con Sandra. (it. Anche se Luis è innamorato di Lucia, sposerà Sandra)».
Bedel (2015: 654)	«Aunque el taxista se queja (...) la vida no le va del todo mal. (Bien que ce chauffeur de taxi se plaigne, la vie ne lui réussit pas si mal)».
Gerboin y Leroy (2015: 490)	«Aunque llegara tarde nos llamaría. (Quand bien même il rentrerait tard, il nous appellerait)».

Tabla 11: Ejemplos traducidos a otro idioma en las gramáticas de ELE

Por último, hemos percibido que algunas obras, en concreto tres (23 %), usan ejemplos analíticos (extraídos de periódicos, obras literarias, etc.). Sin embargo, el resto de gramáticas presentan ejemplos sintéticos (77 %). Algunos ejemplos los encontramos en Butt y Benjamin (1988: 417) «y eso que lo había visto saltar hasta los zapatos. (J. Cortázar, Argentina, dialogue». Gerboin y Leroy (2015: 484) «Aun cuando llegó tarde, fue bien recibido. F. Marsá», entre otros.

6. RECAPITULACIÓN Y CONCLUSIONES

Para la elaboración de este TFM hemos tomado una perspectiva teórica centrada en tres aspectos fundamentales: la importancia y tratamiento de la gramática en ELE, el uso del subjuntivo (criterios de definición y clasificación), así como la clasificación de las oraciones concesivas con *aunque*.

En primer lugar, hemos reflexionado sobre el tratamiento que recibe la gramática en la enseñanza del español como lengua extranjera. Para ello, hemos tratado algunas consideraciones terminológicas sobre el concepto *gramática*, tomando como base a Martín Peris (2018). A su vez, hemos realizado un breve recorrido sobre las metodologías y enfoques que se han llevado a cabo en la enseñanza de la gramática en ELE. En este caso, hemos recogido la información de dos fuentes principales: Martí y Ruiz (2014) y Martín (2010). Por último, dedicamos un apartado a uno de los aspectos que mayor problemática causa en el ámbito de ELE: ¿cómo debemos enseñar la gramática?

En segundo lugar, hemos dedicado otro apartado a la crítica lingüística del modo verbal español. Para ello, hemos tomado como base Zamorano (2005) y hemos explicado los criterios de definición y su relación con otros modos del sistema verbal español, así como el uso del subjuntivo en las estructuras sintácticas de nuestro sistema lingüístico.

En tercer lugar, hemos establecido un marco teórico para las oraciones concesivas con el nexa *aunque*. Para este marco teórico, hemos tomado como base Flamenco García (1999) y hemos explicado los siguientes aspectos: la relación entre concesividad y adversatividad, la clasificación de las oraciones concesivas y su alternancia modal.

Nuestro análisis está basado en un corpus de 13 gramáticas de ELE destinadas tanto al profesorado, como al alumnado del español como segunda lengua. En concreto, hemos tratado diferentes elementos de las oraciones concesivas: en primer lugar, la terminología que utilizan para referirse a las construcciones sintácticas; en segundo lugar, hemos comprobado si presentan una definición de las oraciones concesivas o, por el contrario, se limitan a presentar los nexos que expresan concesividad; en tercer lugar, hemos analizado los criterios de clasificación y su contraste con otras construcciones del sistema lingüístico español; en cuarto lugar, hemos comprobado los criterios que rigen la utilización del modo subjuntivo en las concesivas, ya que es uno de los aspectos más problemáticos para los estudiantes de ELE. Por último, hemos comprobado diversos aspectos de los ejemplos que se exponen en las gramáticas: si presentan ejemplos contextualizados o no; si se añade una breve explicación o interpretación y si las gramáticas en otros idiomas añaden la traducción a su idioma.

En definitiva, esta investigación pretende cumplir con los objetivos que expresamos en el apartado (2). Asimismo, el análisis de las gramáticas de ELE nos ha permitido demostrar si se cumplen o no las hipótesis iniciales. Sin embargo, no hemos pretendido realizar un análisis exhaustivo sobre el uso del subjuntivo y las oraciones concesivas. Para ello, tenemos una completa bibliografía, como Zamorano (2005), Borrego (1986) o Flamenco García (1999), los cuales han sido citados en varias ocasiones a lo largo de nuestro trabajo.

Tal y como hemos expuesto anteriormente, este trabajo pretende cumplir con los objetivos iniciales. En primer lugar, nuestra intención ha sido demostrar la importancia que tiene la gramática en la enseñanza de ELE. Como hemos podido observar, la gramática es uno de los aspectos más importantes en el proceso didáctico de una LE. Por ello, coincidimos con la idea de Martín (2010): «la competencia gramatical es fundamental para adquirir un uso correcto de la lengua, y por lo tanto la gramática se antoja fundamental e imprescindible en el proceso de aprendizaje de una L2». Pese a ser uno de los aspectos más importantes, genera una gran problemática en su tratamiento en el aula. En definitiva, debemos tener en cuenta que la gramática es una herramienta funcional que tiene el alumnado para el correcto desarrollo de la competencia comunicativa. Por ello, el docente debe supeditar la gramática a las funciones comunicativas y elegir actividades que propicien ese tratamiento.

De igual modo, hemos comprobado que la figura del profesor es clave en el proceso didáctico. Debido a esto, consideramos que el docente necesita una formación lingüística para poder resolver todos los problemas que puedan surgir en el aula, así como responder a las cuestiones de los alumnos. A su vez, estamos de acuerdo con las ideas que proponen Martín (2010) y Martín Peris (1998). Estos gramáticos justifican la necesidad de una formación pedagógica para el profesorado de ELE. Es obligatorio que el profesor posea una serie de conocimientos pedagógicos, ya que no es suficiente con tener el conocimiento lingüístico, sino que debe adaptar ese conocimiento a las necesidades del alumnado.

Tras el análisis de lo expuesto hasta aquí, hemos intentado responder a la siguiente pregunta: ¿utilizan las gramáticas de nuestro corpus diferentes criterios para la selección modal en las oraciones concesivas con *aunque*? La respuesta es negativa. El análisis muestra que, en su mayoría (60 %), solo se rigen por un criterio semántico. Por tanto, debemos refutar nuestra hipótesis inicial (3). Asimismo, un 10 % (1) de las gramáticas sigue un criterio pragmático y tan solo tres (30 %) presentan criterios semánticos-

pragmáticos. Cabe destacar que tres obras de nuestro corpus (23 %) no presentan ningún criterio de selección modal y se limitan a presentar los nexos que expresan concesividad. Otra de las hipótesis iniciales se refiere a que el uso del subjuntivo en oraciones con *aunque* no se explica exclusivamente por la factualidad o no factualidad de la oración. Como hemos podido comprobar, el 90 % de las gramáticas (9) incluyen este criterio de selección. Sin embargo, hemos percibido que no es el único, ya que hay un elevado porcentaje de gramáticas (40 %) que no solo tienen en cuenta la factualidad de la oración, sino que incluyen si la información de la concesiva es conocida o no por el hablante, así como la atención del hablante ante esa información.

Por otra parte, debemos refutar la hipótesis (5). Como explicamos anteriormente, las oraciones concesivas y adversativas comparten muchas similitudes. Nuestra idea consistía en que las gramáticas iban a presentarlas dentro de un mismo bloque y comparándolas. Sin embargo, los datos muestran que únicamente el 38 % (5) de las gramáticas exponen las oraciones concesivas y adversativas en conjunto. Asimismo, hemos comprobado que el 15 % (2) de ellas las contrastan con las oraciones condicionales. Cabe mencionar que no todas las gramáticas explican estas oraciones en contraste con otras secuencias del sistema lingüístico español, sino que el 31 % (4) lo hacen con el equivalente en otro idioma, y el 23 % (3) no presentan ningún contraste.

En cuanto a la terminología, hemos percibido que la mayor parte de las gramáticas (62 %, (8) utilizan el término *oración*, mientras que tan solo el 23 % (3) utilizan *proposición*. Asimismo, hay otras dos gramáticas que utilizan *período* y *frase* respectivamente. De este análisis, hemos podido comprobar que la mayor parte de las gramáticas (85 %) ha seguido un criterio formal en la nomenclatura. A su vez, hemos comprobado que el 69 % (9) de las gramáticas presentan una definición de este tipo de construcciones y, en su mayoría, siguen los mismos patrones definitorios que el *Esbozo* (1973).

En cuanto a la clasificación, tal y como expusimos anteriormente, hemos tomado como referencia a Calero (2007). Una vez comprobados los datos, podemos afirmar que el 54 % (7) de las gramáticas hacen referencia a oraciones subordinadas. En concreto, cuatro de ellas las incluyen dentro de las *adverbiales*. Por otra parte, el 46 % (6) de las gramáticas siguen otros criterios de clasificación (véase 5.3.)

Otro de los elementos de nuestro análisis han sido los ejemplos. Cabe destacar que todas las gramáticas presentan ejemplos, sin embargo lo hacen de una manera diferente. El 68 % (8) presentan ejemplos descontextualizados y el 32 % (5) exponen tanto ejemplos

descontextualizados, como en diálogo. Otro de los aspectos llamativos es que el 46 % (6) de las gramáticas ofrecen una pequeña interpretación o explicación del ejemplo con el fin de ayudar al alumnado en su proceso de aprendizaje. Por último, podemos afirmar que las gramáticas en otros idiomas (31 %) ofrecen la traducción a su lengua origen.

En conclusión, los datos que hemos obtenido nos permiten seguir planteando futuras líneas de investigación tales como el estudio de las demás formas del sistema lingüístico español.

7. BIBLIOGRAFÍA

7.1. Corpus

- Aragonés, L. y R. Palencia, R. (2009): *Gramática de uso del español. Teoría y práctica con solucionario*. B1-B2. Madrid: SM-Hoepli.
- Barbero, J. C. y San Vicente, F. (2006): *Actual. Gramática para comunicar en español*. Bologna: CLUEB.
- Bedel, J.-M. (2015): *Grammaire de l'espagnol moderne*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Butt, J. y Benjamin, C. (1988): *A new reference grammar of modern Spanish*. London: Edward Arnold.
- De Molina Redondo, J. A. (2011): *Gramática avanzada para la enseñanza del español*. Edición de Pedro Barros García y Encarnación Morales Manrique. Granada: Universidad de Granada.
- Gerboin, P. y Leroy, C. (2015): *Grammaire d'usage de l'espagnol contemporain*. Paris: Hachette, D.L.
- López García, Á. (2005): *Gramática cognitiva para profesores de español L2: cómo conciben los hispanohablantes la gramática*. Madrid: Arco / Libros.
- Lozano Zahonero, M. (2010): *Gramática de referencia de la lengua española. Niveles A1-B2 según las directrices del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Milán: Ulrico Hoepli.
- Lozano Zahonero, M. (2011): *Gramática de perfeccionamiento de la lengua española. Niveles C1-C2 según las directrices del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Milán: Ulrico Hoepli.
- Matte Bon, F. (1995): *Gramática comunicativa del español. Vol 1: De la lengua a la idea. Vol. 2: De la idea a la lengua*. Madrid: Edelsa.
- Pavón Lucero, M. V. (2007): *Gramática práctica del español*. Madrid: Espasa-Calpe (Colección Guías prácticas del Instituto Cervantes).
- Sánchez Pérez, A. Martín, E. y Matilla, J. (2006): *Gramática práctica de español para extranjeros*. Madrid: SGEL.
- Sarmiento, R. (1999): *Gramática progresiva de español para extranjeros*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

7.2. Fuentes básicas

- Borrego Nieto, J., Gómez Asencio, J. J. y Prieto de los Mozos, E. (1990 4ª ed. [1986]): *El subjuntivo. Valores y Usos*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Calero Vaquera, M. L. (2007): "Desarrollo de la sintaxis en la tradición gramatical hispánica". En Dorta, J., Corrales, C. y Corbella, D. (eds.): *Historiografía de la*

- lingüística en el ámbito hispánico. Fundamentos epistemológicos y metodológicos.* Arco Libros, 89-118. Disponible en línea en: https://www.academia.edu/3214240/Desarrollo_de_la_sintaxis_en_la_tradici%C3%B3n_gramatical_hisp%C3%A1nica.
- Calero Vaquera, M. L. (2018): “Las teorías lingüísticas como fundamento de los enfoques y métodos en la enseñanza de ELE”. En Zamorano Aguilar, A. y Martínez-Atienza, M. (coords.): *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE Vol.1*, Madrid: enClave-ELE, 39-66.
- Espejo Yáñez, D. (2018): *Teorías lingüísticas y enseñanza-aprendizaje de lenguas: el tratamiento de las categorías lingüísticas en manuales de ELE. El caso específico del verbo y la preposición*. Trabajo de fin de grado, Universidad de Córdoba.
- Flamenco García, L. (1999): “Las construcciones concesivas y adversativas”. En Bosque, I. & V. Demonte (eds.): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe, vol. 3: 3805-3878.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2018): “Sobre la sintaxis de enunciados en el período”. En *Círculo de lingüística Aplicada a la Comunicación*. Ediciones complutense, 3-18. Disponible en línea en: http://www.gruposincom.es/salvadorgutierrez/CLAC_periodo.pdf.
- López García, A. (1994): *Gramática del español. 1. La oración compuesta*. Madrid, Arco Libros.
- Martí Contreras, J. (2015): “¿Gramática implícita o gramática explícita en enseñanza de segundas lenguas? Estudio de campo”. En *Revistas Normas* (5), 171-195.
- Martí Sánchez, M. y Ruiz Martínez, A. M. (2014): “La gramática en la enseñanza del español como LE”. En *Linred: Lingüística en la red* (12). Disponible en línea en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5124357>.
- Martín Peris, E. (1998): “Gramática y enseñanza de segundas lenguas”. En *Carabela* (43), SGEL, Madrid, 5-32. Disponible en línea en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/gramatica/peris01.htm.
- Martín Peris, E. et al. (Coord.) (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL. [Disponible en línea en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm].
- Martín Sánchez, M. A. (2008): “El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE”. En *Ogigia: Revista electrónica de estudios hispánicos*. 29-41. Disponible en línea en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2510392>.
- Martín Sánchez, M. A. (2010): “Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: la enseñanza de la gramática”. En *Tejuelo* (8), 59-76.
- Martín Sánchez, M. A. y Nevado Fuentes, C. (2009): “La enseñanza de lenguas extranjeras en los siglos XVI. XVIII. El caso del español”. En *Ogigia, revista electrónica de estudios hispánicos*. 5-18. Disponible en línea en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2800813.pdf>.
- Ortega Olivares, J. (1998): “La instrucción gramatical en el enfoque comunicativo”. En *ASELE. Actas IX*, 133-140. Disponible en línea en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0136.pdf.
- Pastor Cestero, S. (2000): “Teoría lingüística actual y aprendizaje de segundas lenguas”. En *Cuadernos Cervantes* (26), 1-10.
- Real Academia Española (1973): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Richards, J. y Rodgers, T. S. (2001): *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Richards, J. y Rodgers, T. S. (2003): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* (Castrillo, J. M. y Condor, M., trads., García, Á. y Mas, J. M., eds.). Madrid: Cambridge University Press.
- Sánchez Pérez, A. (2009): *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.
- Santalla del Río, M. ^a P. (2005): “La elaboración de corpus lingüístico”. En Cal, M., Núñez, P. y Palacios, I. M. (eds.): *Nuevas tecnologías en Lingüística, Traducción y Enseñanza de lenguas*. Universidad de Santiago de Compostela, Servicio de Publicacións e Intercambio Científico, 45-63.
- Zamorano Aguilar, A. (2005): *El subjuntivo en la historia de la gramática española: 1771-1973*. Madrid: Arco Libros.
- Zamorano Aguilar, A. y Martínez-Atienza, M. (2018): “La forma cantaba en las gramáticas del español como lengua extranjera: propuestas teóricas y contraste de corpus”. En *Signa* (27), 1151-1179.
- Zanón Gómez, J., Gómez del Estal, M. (1999): “Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español”. En Zanón, J. (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid. Edinumen, 73-99.