



UNIVERSIDAD DE JAÉN  
*Centro de Estudios de Postgrado*

Trabajo Fin de Máster

**PROCESOS DE ENSEÑANZA-  
APRENDIZAJE DE LAS  
ORACIONES CONCESIVAS EN  
E/LE**

**ALUMNO/A: CASTRO BLANCO, SARA**

Tutor/a: Prof. D. M<sup>a</sup> José García Folgado

Dpto: Filología Española

**Noviembre, 2016**

## Índice de contenidos

1. Resumen .....	3
2. Introducción y justificación .....	4
3. La gramática en E/LE .....	6
3.1. El papel de la gramática en E/LE.....	7
3.2. Enfoques metodológicos para la enseñanza gramatical en E/LE.....	10
3.2.1. El método tradicional .....	11
3.2.2. El método situacional .....	11
3.2.3. El método comunicativo.....	12
4. La expresión de la concesividad.....	14
4.1. El modo verbal: el indicativo y el subjuntivo .....	15
4.2. Problemática del modo en E/LE .....	19
4.3. Las oraciones concesivas .....	23
4.3.1. Cómo se contemplan las oraciones concesivas en el PCIC .....	24
4.3.2. Principales nexos para la expresión de concesividad.....	25
4.3.3. Clasificación de los diferentes tipos de oraciones concesivas .....	27
4.4. La alternancia modal en la expresión de la concesividad .....	28
4.4.1. Los tipos de oraciones concesivas según su construcción .....	28
4.4.2. Nexos que alternan el modo indicativo y el modo subjuntivo .....	30
4.4.3. Las diferentes interpretaciones para la alternancia modal .....	31
5. Análisis de manuales E/LE.....	34
5.1. Manuales seleccionados, paradigmas adscritos y nivel de dominio .....	35
5.2. Análisis del contraste modal en las oraciones concesivas .....	36
5.2.1. Manual de <i>Español para extranjeros: conversación, traducción, correspondencia</i> . .....	37
5.2.2. Manual <i>Sueña 3: Libro del alumno B2</i> . .....	38
5.2.3. Manual <i>Así me gusta 2. Curso de español. Libro del alumno</i> .....	40
5.2.4. Algunas reflexiones.....	41
6. Propuesta de intervención didáctica .....	43
6.1. Justificación .....	44
6.2. Objetivos y competencias clave.....	45

6.3. Mapa de tareas y secuenciación .....	46
6.4. Metodología .....	46
6.5. Materiales y recursos didácticos .....	47
6.6. Desarrollo de las tareas .....	47
6.7. Evaluación .....	48
6.8. Resultados esperados con su implementación en el aula.....	49
7. Conclusiones.....	50
BIBLIOGRAFÍA .....	52
ANEXOS .....	58

## **1. Resumen**

El objetivo principal de este trabajo consiste en analizar el problema de la alternancia modal indicativo/subjuntivo en las oraciones concesivas en la enseñanza de español a extranjeros a partir de una revisión bibliográfica y un análisis de materiales; nuestro objetivo último es realizar una propuesta didáctica con el fin de facilitar al aprendiente de español como segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE) la correcta asimilación de esta cuestión. Para ello, se realizará un recorrido por algunos de los aspectos más pertinentes en cuanto a la enseñanza gramatical se refiere: las metodologías empleadas y el papel que desempeña la gramática en la enseñanza de español. Más adelante, se dará cuenta de cómo tratan las gramáticas los modos para la expresión de la concesividad: los tipos de oraciones concesivas, los principales nexos y la alternancia de modo, entre otros aspectos. Tras esta revisión teórica también se analizará esta cuestión y su tratamiento en algunos de los manuales de E/LE. Finalmente, en una última instancia, se ofrecerá una propuesta didáctica que, a su vez, servirá como pretexto para atender a las cuatro destrezas lingüísticas en aras de conseguir una competencia comunicativa satisfactoria.

### **PALABRAS CLAVE**

Enseñanza de español, gramática, modo indicativo y subjuntivo, oraciones concesivas, aula E/LE, metodología.

### **ABSTRACT**

The main objective of this essay is to analyse the problem of indicative / subjunctive modal alternation in concessive sentences from a theoretical review and observation of materials for a didactic proposal in order to facilitate to the Spanish language learner as a second language (L2) or foreign language (LE) the correct assimilation of them. To do this, a tour can be made by some of the most relevant aspects in terms of grammar teaching: the methodologies used and the role of grammar in teaching Spanish language. Later, it will be analysed how grammars deal with this mode concept for expression of “concesividad”: concessive types of sentences, the main links and alternating mode, among others. After this theoretical review, this issue and its treatment will be also investigate in some of the E/LE manuals. Finally, a didactic proposal will be present, being used as a pretext to also work with the four language skills.

## KEY WORDS

Teaching Spanish, grammar, indicative and subjunctive concessive sentences, E/LE classroom, methodology.

## 2. Introducción y justificación

El español es una de las lenguas más habladas del mundo en la actualidad y se erige como la lengua oficial en muchos países, tales como España y la mayor parte de Latinoamérica (véase Anexo 1: “Distribución geográfica de la lengua española”). Asimismo, existen grandes comunidades hispanohablantes en países en los cuales este idioma no posee la oficialidad<sup>1</sup> como, por ejemplo, Estados Unidos, Brasil, países europeos como Francia, Italia o Andorra; o Filipinas (Moreno, 2010). Además, se está incrementando el número de estudiantes de español en diferentes zonas geográficas como en los países escandinavos o en países asiáticos como Japón o Corea. Dado el incremento del estudio del español como segunda lengua (L2) o extranjera (LE) y, las consideraciones de los más optimistas, lo sitúan como el idioma que gozará de un mayor número de usuarios en el futuro, superando así al inglés y al chino mandarín (véase Anexo 2: “Países donde se estudia español”).

Es tal su importancia, repercusión y amplitud que el presente trabajo se centrará en un estudio sincrónico y descriptivo de uno de los problemas que causan mayor dificultad entre los aprendientes de nuestra lengua: el modo indicativo y subjuntivo en las oraciones concesivas. Por lo general, el modo subjuntivo ya resulta en sí mismo estremecedor para los estudiantes, sin embargo, en este tipo de expresiones de la concesividad no sólo se emplea el modo indicativo y/o el modo subjuntivo, sino que la alternancia/oposición producida entre ellos lleva a múltiples y numerosas confusiones, calificadas como de gran complejidad (Gutiérrez, 2004).

De este modo, se comenzará estableciendo un breve recorrido por los aspectos que rigen la enseñanza gramatical en nuestros días, atendiendo a las diferentes metodologías empleadas para su didáctica, además de analizar algunas de las gramáticas más

---

<sup>1</sup> Se entiende aquí la lengua española como la *lengua oficial e institucional*: “Oficial afecta por lo general a la lengua de uso en todo discurso gubernamental, administrativo, legal, educativo y, en general, público, escrito u oral, mientras que *institucional* designa a una lengua como normal, habitual o común en las esferas no oficiales de comunicación, cultura, comercio y negocios” (Turi, 1995).

representativas tanto descriptivas como didáctico-pedagógicas con el fin de vislumbrar algunos indicios claros que den cuenta del tratamiento del modo en las oraciones concesivas.

El análisis teórico fundamentado en los diferentes trabajos específicos orientados a la descripción de los modos indicativo y subjuntivo para la expresión de la concesividad, servirá para examinar cómo algunos de los manuales didácticos de E/LE presentan esta cuestión para un nivel avanzado (B2): su descripción, su extensión, su tipología de ejercicios y el paradigma al que se adscriben, entre otros. Es imprescindible recordar la necesidad e importancia de seguir un programa de instrucción<sup>2</sup> lingüística que permita a los aprendientes de español como segunda lengua o extranjera obtener unos mayores y mejores efectos en el tratamiento de estructuras gramaticales complejas (Llopis García, 2009: 4). Esto es, se deben proporcionar unas bases lingüísticas sólidas para el desarrollo en el correcto aprendizaje de la misma.

Finalmente, una vez realizadas las investigaciones pertinentes, se presentará una propuesta didáctica que recogerá un compendio de ejercicios prácticos sobre las expresiones de la concesividad para el aula de español en la que, a su vez, se incluye la práctica de las cuatro destrezas del lenguaje: comprensión y expresión escrita, y comprensión y expresión oral. De este modo, el alumno trabajará con su competencia lingüística o gramatical que, a su vez, favorece, incrementa y repercute sobre su competencia comunicativa. En palabras de Hymes, la *competencia comunicativa* se relaciona no sólo con la capacidad de crear enunciados gramaticalmente correctos sino también socialmente aceptados (Hymes, 1971).

---

<sup>2</sup> La *instrucción* puede definirse como un acercamiento sistemático y programado a una L2/LE por medio de una explotación de aspectos lingüísticos que provea el contexto de trabajo necesario para que los alumnos aprendan (Llopis García, 2009: 3).

### 3. La gramática en E/LE

A pesar de las diferentes posturas en lo que a la enseñanza gramatical se refiere y al papel que esta ocupa en la enseñanza de lenguas, la gramática se erige como un aspecto fundamental en lo referente a los procesos de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas o extranjeras dado que asienta las bases de la lengua, esto es, los cimientos para el desarrollo de la competencia lingüística o gramatical del hablante (Martín Sánchez, 2008: 30). El término *competencia gramatical*, de origen chomskiano, hace alusión a la capacidad de una persona de producir “enunciados gramaticales en una lengua, es decir, enunciados que respeten las reglas de la gramática de dicha lengua en todos sus niveles: vocabulario, formación de palabras y oraciones, pronunciación y semántica” (*Diccionario de términos clave de ELE*, 2016).

El modelo teórico propuesto por Canale (1983) divide la competencia comunicativa en otras cuatro subcompetencias que son: la *competencia lingüística o gramatical* caracterizada por el dominio del código lingüístico; la *competencia sociolingüística* que adapta el discurso al código comunicativo; la *competencia estratégica*, que favorece la comunicación efectiva; y la *competencia discursiva*, entendida como la organización del discurso, su comprensión y producción (Canale, 1983: 64). Por lo tanto, la conjunción de todas las subcompetencias permitirá al aprendiente de una lengua extranjera tanto crear enunciados acordes a las reglas gramaticales como respetar las normas del uso de la lengua en contextos socioculturales donde tiene lugar la comunicación, tal y como apuntaba Hymes en aras de desarrollar una plena *competencia comunicativa* (Hymes, 1971).

A pesar de la complejidad que la inclusión de los conocimientos gramaticales pueda suponer al alumno, su finalidad para con el aprendizaje<sup>3</sup> del idioma se fundamenta en el dominio de las diferentes estructuras, permitiéndole así una comunicación precisa y fluida para alcanzar sus objetivos comunicativos (Martín Sánchez, 2008: 40). Como señala Martín Sánchez (2008), los conocimientos gramaticales se entienden como un medio, no como un fin en sí mismos, puesto que son una herramienta para construir la

---

<sup>3</sup> Es necesario apuntar aquí una diferencia entre los conceptos *aprendizaje* y *adquisición del lenguaje*. Por un lado, se entiende por *adquisición del lenguaje* la “capacidad innata” del ser humano de incorporar de manera natural e inconscientemente estructuras comunicativas y lingüísticas. Mientras que, por el otro, el *aprendizaje del lenguaje* da cuenta de un proceso totalmente consciente, reflexivo y de fuertes implicaciones cognitivas, propuesta metodológica defendida por Krashen (1983).

*competencia comunicativa* de los alumnos. Por lo tanto, se trata de un recurso fundamental, necesario e imprescindible para llevar a cabo con éxito el proceso de comunicación (Martín Sánchez, 2008: 37).

### **3.1. El papel de la gramática en E/LE**

La *gramática*, entendida como la “parte de la lingüística que estudia los elementos de una lengua, así como la forma en que estos se organizan y se combinan” (DRAE, 2014), presenta un sinfín de definiciones e interpretaciones según los diferentes gramáticos. Mientras que algunos consideran la reducción de esta ciencia a la Morfología y la Sintaxis, otros incluyen también la Fonética, dejando de lado la Semántica dado que no la estiman como una parte de la Gramática (Torrego, 1997: 14). Pese a las diferentes concepciones sobre la definición de esta ciencia, todo profesor de E/LE es consciente de lo fundamental que resulta la gramática en su práctica docente (Martín Sánchez, 2008: 33). Se expone a continuación otra definición más amplia del concepto de *gramática* que engloba a las diferentes disciplinas (Morfología, Sintaxis, Pragmática y Semántica):

La gramática es la disciplina que estudia sistemáticamente las clases de palabras, las combinaciones posibles entre ellas y las relaciones entre esas expresiones y los significados que puedan atribuírseles. Esas propiedades, combinaciones y relaciones pueden formularse de maneras diversas y puede haber, por lo tanto, muchas gramáticas de la Gramática de una lengua (Bosque y Demonte, 1999: I).

De manera generalizada, dentro del universo E/LE, los docentes son conscientes de la importancia atribuida a la gramática con el fin de acceder a la comprensión y expresión absoluta de la lengua. Garton y Pratt (1989) presentan una metáfora en la que la gramática es el “cristal de la ventana” a través del cual se contempla el “exterior”, es decir, la comunicación. Hacen hincapié en que no se presta atención al cristal porque nos centramos en el paisaje y proponen una aproximación diferente: contemplar la ventana, o lo que es lo mismo la gramática, con una motivación intrínseca o particular (Garton y Pratt, 1989).

En relación a lo anterior, la dicotomía entre la gramática y el uso de la lengua siempre ha presentado dificultades a la hora de establecer relaciones entre la enseñanza



del sistema y la enseñanza del uso del sistema. Se trata de un tema de candente actualidad dado que, a lo largo del siglo XX, se ha debatido si la instrucción formal era especialmente necesaria para mejorar los usos comunicativos de los alumnos (Camps y Fontich, 2014). Algunos estudios defienden la utilidad de enseñar gramática de manera explícita para el desarrollo de la capacidad metalingüística que aboga por la comprensión del alumno en cuanto a cómo usamos la lengua y a usarla mejor (Camps, 2009). En palabras de Muzzopappa (2013), se deben “concebir la Gramática y la Pragmática como enfoques complementarios en tanto a que responden a diferentes significados de la lengua: uno intralingüístico y otro que relaciona la lengua con el mundo de las referencias” (Muzzopappa, 2013: 119).

Una *gramática pedagógica* no sólo debe ocuparse de la gramaticalidad y aceptabilidad de las oraciones, sino también de los aspectos pragmáticos en el uso real de la lengua extranjera (Cortés, 2005). Por lo tanto, además de la importancia atribuida a los contenidos lingüísticos, se requiere la inclusión de muestras de lengua lo más cercanas y verosímiles a la realidad, capacitando de este modo al alumno para desenvolverse comunicativamente con otros hablantes de la lengua meta, aprendientes o nativos. Este tipo de gramática busca facilitar el aprendizaje del proceso lingüístico del español a lo largo de sus diferentes estadios y, en definitiva, promover la motivación funcional en el estudio de las estructuras gramaticales (Martín Sánchez, 2008: 40).

En contraposición a las gramáticas mencionadas anteriormente, las *gramáticas descriptivas* pretenden ser una radiografía detallada de la realidad de una lengua (Castro Viudez, 2004: 209). Se trata de recopilaciones gramaticales que proporcionan una amplia fuente de datos, además de ahondar en el análisis y reflexión del modo en español, tema de numerosos estudios monográficos (Lozano, 2007: 54).

Dicho esto, se debe tener presente que la *gramática pedagógica* carece de un análisis y unas descripciones específicas y detalladas sobre las estructuras y usos de la lengua (Cano Ginés, 2010: 45), por lo que también el acceso a gramáticas de otra índole, fundamentalmente *gramáticas descriptivas*, permitirá al docente ser más preciso en sus explicaciones aunando, de este modo, el conocimiento de la gramática de E/LE con el conocimiento académico de la gramática. En palabras de Cano Ginés, “la gramática pedagógica nace con el espíritu de conjugar la atención a la forma con la atención al contenido. Ni la forma aislada (enfoque estructural), ni el contenido aislado (enfoque

comunicativo)” (Cano Ginés, 2010: 44), teniendo a su vez en cuenta la atención a explicaciones más descriptivas de los contenidos gramaticales recogidos en las *gramáticas descriptivas*.

Se plantea aquí si sería recomendable para un alumno de español como segunda lengua o extranjera tener acceso a gramáticas específicas o si esto dificultaría su aprendizaje. “Esta afirmación se refiere al tipo de reglas gramaticales que deben componer este tipo de gramáticas. Sin abandonar nunca el marco del mentalismo, conviene tener en cuenta que existen tres tipos de reglas: innatas, implícitas y explícitas.” Señalando que una gramática pedagógica debe atender a la existencia de reglas innatas (Miki Condo, 2010: 153). A continuación se recopilan las definiciones de las oraciones concesivas en dos gramáticas diferenciadas: una gramática didáctico-pedagógica y una gramática descriptiva.

Las *oraciones concesivas* indican siempre un obstáculo, una oposición, contraste u objeción a la que complementa, sin que ello impida su cumplimiento. Se trata de oraciones subordinadas de otra oración llamada principal dentro de un conjunto oracional por subordinación. (Torrego, 1997: 358, *Gramática didáctica del español*).

Las construcciones concesivas (...) se caracterizan por el hecho de que la situación denotada en la cláusula subordinada y la expresada en la cláusula principal suele establecerse un vínculo implicativo, de tal modo que esta última, la apódosis, representa el efecto contrario o no esperado de la condición (real o hipotética) expresada por la prótasis (Bosque y Demonte, *Gramática descriptiva de la lengua española*, 1999: III).

Reiteradamente, aquí se defiende la importancia de la gramática descriptiva para la formación lingüística del instructor de español como lengua extranjera puesto que un conocimiento sólido y preciso del sistema de la lengua le permitirá presentar explicaciones gramaticales de manera más precisa. Además, mientras que es recomendable y necesario que el docente E/LE conozca las diferentes gramáticas teórico-descriptivas y didáctico-pedagógicas del español, para el aprendiente de español (no nativo con desconocimiento de los entresijos de la lengua) podría resultar confuso, complejo e innecesario el acceso a la consulta de estos manuales gramaticales, especialmente en un nivel B2, momento en el que se incluyen algunos nexos concesivos

para la expresión de concesividad. En este estadio de aprendizaje de la lengua, se recomienda acceder a gramáticas didáctico-pedagógicas que faciliten su acercamiento a este tipo de construcciones.

En definitiva, este trabajo hace una aproximación al tratamiento de la dualidad indicativo-subjuntivo en las concesivas atendiendo tanto al polo de la gramática descriptiva como al polo de la gramática pedagógica y se observa el tratamiento otorgado a la cuestión en manuales de /LE. De este modo, se pretende lograr una completa representación de la cuestión desde un punto menos didáctico a otro más didáctico-práctico (el que se encuentra en los manuales). Es decir, se trata de ver y reflexionar sobre las diferentes formas de presentación para un mismo contenido.

### *3.2. Enfoques metodológicos para la enseñanza gramatical en E/LE*

En este apartado se presenta un recorrido orientado a analizar cómo se ha introducido la gramática en las diferentes metodologías empleadas a lo largo de la historia de la enseñanza de E/LE hasta la aparición del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC). Con el fin de observar los diferentes métodos, se toma la clasificación esbozada por Martí y Ruiz (2014: 5), dividida en tres grandes corrientes metodológicas de la historia de la enseñanza de E/LE: el método tradicional, el método situacional y el enfoque comunicativo.

Antes de nada, se debe hacer una referencia explícita a lo que se entiende por *metodología* en la enseñanza de lenguas extranjeras. El *Diccionario de Términos Clave de ELE* (2016) la define como “aquel componente del currículo que se relaciona con los procedimientos mediante los cuales se pretende alcanzar el dominio de los contenidos y el logro de los objetivos; atañe fundamentalmente al papel y funciones que se asignan al profesor, aunque afecta también a los de los alumnos y los de los materiales”. Es decir, el conjunto de métodos que siguen los docentes para la presentación y desarrollo instructivo de los contenidos en el aula de lenguas extranjeras.

Finalmente, cabe apuntar que tanto las metodologías como el tratamiento didáctico de los procesos de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera han generado interesantes y continuos debates entre los diferentes especialistas, en lo que las posturas no han sido siempre idénticas (Martí y Ruiz, 2014: 3).

### 3.2.1. El método tradicional

El método tradicional, también conocido como *gramatical-tractivo*, se desarrolló a lo largo del siglo XIX y su origen se remonta a las escuelas del latín donde se promovía la enseñanza de las lenguas “clásicas”, latín y griego (Hernández Reinoso, 2000: 142).

Este método prestaba especial atención a la enseñanza y asimilación de la gramática, reforzada con la traducción de textos escritos desde la lengua materna a la lengua meta (Hernández Reinoso, 2000: 143). En cuanto a las explicaciones docentes, estas se realizaban en el idioma nativo de los discentes desaprovechándose la oportunidad de desarrollar hábitos auditivos y orales y de estimular el pensamiento en la lengua extranjera (Antich, 1986: 86).

La explicación docente era detallada en cuanto a las reglas gramaticales se refiere. Además, exigía una buena memorización pues había que recitar todos los patrones estructurales y aprender cientos de miles de palabras nuevas (Hernández Reinoso, 2000: 143). Su finalidad era prescriptiva dado que se centraba en enseñar a hablar y escribir correctamente y su aprendizaje se producía tras la explicación docente, de manera deductiva.

No obstante, carece de actividades comunicativas orales, considera el error como un aspecto negativo, el docente es el protagonista en el aula y el alumno desempeña un papel pasivo. En definitiva, en esta metodología, la instrucción gramatical vertebró el programa docente y la enseñanza (Martí y Ruiz, 2014: 7).

### 3.2.2. El método situacional

Este método, también conocido como *oral-situacional*, surge en Gran Bretaña en los años 30, se consolida en España en los años 70 del siglo XX y representa un cambio significativo con respecto al método inmediatamente anterior: se elimina la traducción y se centra en la lengua meta, obviando la lengua materna de los aprendientes de español.

La enseñanza gramatical se fundamenta en ejercicios de práctica oral contextualizados en una situación real, verosímil y/o cotidiana, donde se incluyen las estructuras gramaticales, es decir, se trata de un aprendizaje inductivo mediante la

observación e imitación. En cuanto a la finalidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, son descriptivos y los elementos gramaticales, junto con el léxico y el sistema fonético-fonológico, son el objetivo principal del aprendizaje (Martí y Ruiz, 2014: 7).

Finalmente, es necesario apuntar a una novedad que incorpora esta metodología: se incluye la clasificación del aprendizaje de la lengua meta por niveles. Asimismo, centra su atención en el desarrollo de las *cuatro destrezas* (oralidad, escritura, audición y redacción) donde la expresión oral se erige como la habilidad básica (Hernández Reinoso, 2000: 143).

### 3.2.3. El método comunicativo

En los años 80 el *enfoque comunicativo* emerge como una corriente metodológica que parte de la siguiente premisa: la finalidad misma del aprendizaje de una lengua es su uso para la comunicación e interacción (Martí y Ruiz, 2014: 7). De este modo, conocer una lengua no supone únicamente aprender las normas que rigen el proceso comunicativo sino también ser capaz de utilizar cualquier recurso o estrategia que facilite y canalice el acto de la comunicación.

A partir de entonces las clases de L2 o LE dejan de ser un ámbito en el que se trabaja fundamentalmente con la técnica de la repetición y/o con la frase como elemento básico para pasar a convertirse en un espacio comunicativo en el que lo fundamental es el hecho de decir y no tanto el cómo se dice. Así, lo prioritario en este enfoque es comunicar y la gramática queda relegada a un segundo plano, a pesar de que es necesaria para la comunicación y se adquiere gracias a las prácticas inductivas del alumno en el aula (Martí y Ruiz, 2014: 10).

El enfoque comunicativo plantea, de igual modo, que el estudiante sienta la necesidad de usar el lenguaje para conseguir algo. Es el instrumento que se emplea para convertir un propósito en realidad; por lo tanto, se impone llevar al alumno a situaciones reales o cercanas a su realidad, a sus necesidades. Dicho esto, el aula de español aparece como un espacio de comunicación, que alberga actos comunicativos verídicos que formen parte del quehacer cotidiano del alumno (Hernández Reinoso, 2000: 148). Además, el papel del alumno en su propio proceso de aprendizaje es activo, da y recibe información. El profesor, por su parte, adopta el papel de facilitador: analiza, asesora y administra los

procesos con el fin de orientar a sus alumnos y plantea ejercicios significativos que les obligaran a participar activamente en el proceso de comunicación (Hernández Reinoso, 2000:148). Es decir, esta metodología se fundamenta en un interés explícito por el análisis de necesidades, las estrategias (comunicación y aprendizaje) y los objetivos del aprendizaje (Martí y Ruiz, 2014: 10).

- La enseñanza mediante tareas

El *enfoque por tareas* surge a finales del siglo XX en el mundo anglosajón como evolución de los enfoques comunicativos y se va difundiendo en determinados círculos de E/LE (Zanón 1990, Zanón y Estaire 1992). En la aplicación en el aula del enfoque por tareas, los alumnos realizan actividades en las que practican el uso del idioma, dando la posibilidad al profesor de descubrir los puntos débiles y faltas que estos cometen en plena práctica de la lengua. La tarea es una forma abierta, en su desarrollo y en sus resultados, a la intervención activa y a las aportaciones personales del alumno, además del eje sobre el que se diseña la programación (Martí y Ruiz, 2014:11).

En la actualidad, el *aprendizaje por tareas* se alza como el método fundamental de enseñanza de L2 en las aulas de español dado que se trata de un enfoque orientado a la acción, adecuándose fielmente a la base doctrinal del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

En resumen, con este método se aprende la lengua usándola, tal y como sucede en una situación de aprendizaje natural. Por lo tanto, se fomenta el desarrollo de su competencia comunicativa y, explícita e implícitamente, su subcompetencia gramatical o lingüística promovida mediante actividades comunicativas que favorecen la interacción en el aula (Martí y Ruiz, 2014: 11).

- Otras orientaciones (enfoque ecléctico y la instrucción formal)

Por un lado, el *enfoque ecléctico*, o *comunicativo moderado*, se caracteriza por fusionar algunos de los procedimientos metodológicos que otras corrientes habían empleado previamente, es decir, incluye aspectos característicos de la corriente tradicional (consolidación gramatical y léxica) y de la corriente comunicativa (desarrollo de las cuatro destrezas). Esta fusión de principios centra su atención en la forma (*focus on form*) como paso previo a la comunicación y tanto la gramática como el vocabulario son las herramientas para su aprendizaje (Martí y Ruiz, 2014: 12).

Por otro lado, la *instrucción formal*, apoyada por la psicología cognitiva aboga por conocer previamente cómo funcionan los rasgos gramaticales para facilitar una posterior recepción de *input*, además de una aproximación inductiva a la gramática dado que favorece la retención de información a largo plazo (Martí y Ruiz, 2014: 12).

La psicología cognitiva defiende que el aprendizaje es activo y la enseñanza debe facilitar ese procesamiento receptivo en los estudiantes. En palabras de Hernández Reinoso (Hernández Reinoso, 2000: 149): “los procesos cognitivos implican el reconocimiento de la forma, percepción del significado, relación de los universales y particulares, generalización y analogización”. Es decir, la aproximación inductiva a las reglas gramaticales favorece la conexión entre la comunicación e instrucción formal porque capacita al alumno en su concienciación gramatical de la lengua meta (Martí y Ruiz, 2014: 12).

Sendas orientaciones de la enseñanza comunicativa defienden la importancia de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la gramática dado que los consideran como herramientas necesarias y útiles para alcanzar el fin último del aprendizaje del idioma: la concienciación gramatical para comunicarse satisfactoriamente con hablantes de la lengua meta.

#### **4. La expresión de la concesividad**

Las oraciones concesivas son un tipo de oraciones subordinadas que expresan un impedimento o una objeción que dificulta el cumplimiento de lo expresado en la oración principal (Moreno y otros, 2007: 206).

Dicho esto, la expresión de las oraciones subordinadas concesivas responde a dos modos: el modo indicativo y el modo subjuntivo, además de relacionarse también con formas no personales como el infinitivo o gerundio (casos que se analizarán con profundidad en el apartado 4.3. *Las oraciones concesivas*). Sus usos, por lo general, no son aleatorios pero sí confusos para los aprendientes de español en un nivel B (umbral y avanzado), en el que se comienzan a introducir algunos nexos concesivos. Con el fin de indagar en las complicaciones que presenta la lengua castellana en esta cuestión, se comenzará revisando el tratamiento del modo indicativo y subjuntivo en las gramáticas,

así como la problemática y las discrepancias surgidas en los diferentes estudios de los usos del modo. Finalmente, en este apartado, se profundizará en el tema que nos atañe: la expresión de la concesividad - atendiendo a sus principales nexos, a sus usos y a la alternancia/oposición modal que presenta.

#### *4.1. El modo verbal: el indicativo y el subjuntivo*

Los estudios gramaticales tradicionales han considerado los *modos verbales* como aquellos que reflejan la actitud del hablante (Zamorano, 2001), además de ofrecer explicaciones en las que la distinción indicativo-subjuntivo se correspondía con lo real, lo factual, un hecho objetivo y con lo irreal, lo hipotético y la idea subjetiva respectivamente. No sólo abundaban estas teorías sino que también el modo subjuntivo aparecía asociado a la subordinación (cuestiones que se analizarán en el subapartado 4.2. *Problemática del modo en E/LE*).

En primer lugar, es necesario establecer una diferenciación entre los conceptos *modo verbal* y *modalidad*, establecidos por gramáticas de corte descriptivo. La *Nueva Gramática de la Real Academia de la Lengua Española* define el *modo verbal* como “la manifestación de la modalidad que informa de la actitud del hablante sobre lo que dice” (NGRAE, 2011: 153); mientras que la *modalidad*, aparece definida como “la actitud del hablante por medio de marcas o recursos lingüísticos” (NGRAE, 2011: 228). Ignacio Bosque señala que estas definiciones son muy parejas y se amparan en “la actitud del hablante” dado que, en realidad, esto revela la carencia de instrumentos gramaticales más precisos (Bosque, 1990:16). En otras palabras, el uso del modo indicativo o el modo subjuntivo viene determinado por el contenido diferente de la modalidad, establecido por la actitud del hablante y/o la presencia de elementos que sean indicio de esa modalidad (Porto Dapena, 1991: 31).

Tradicionalmente, se ha considerado a indicativo y subjuntivo los “verdaderos modos” (Lamíquiz, 1972; Pottier, 1976; Martinell Gifre, 1985: 12). El primero de ellos, el *modo indicativo*, está compuesto por nueve tiempos verbales y el segundo, el *modo subjuntivo*, por cuatro. El primero de ellos, el modo indicativo, está compuesto por nueve tiempos verbales y el segundo, el modo subjuntivo, por cuatro. Se presenta a continuación



una tabla que refleja la equivalencia temporal existente entre las formas temporales del modo indicativo y del modo subjuntivo:

<b>INDICATIVO</b>	<b>SUBJUNTIVO</b>
<b>Presente:</b> <i>amo</i> <b>Futuro:</b> <i>amaré</i>	<b>Presente:</b> <i>ame</i>
<b>Perfecto:</b> <i>he amado</i> <b>Futuro perfecto:</b> <i>habré amado</i>	<b>Perfecto:</b> <i>haya amado</i>
<b>Imperfecto:</b> <i>amaba</i> <b>Pretérito (indefinido):</b> <i>amé</i> <b>Condicional:</b> <i>amaría</i>	<b>Imperfecto:</b> <i>amara / amase</i>
<b>Pluscuamperfecto:</b> <i>había amado</i> <b>Condicional compuesto:</b> <i>habría amado</i>	<b>Pluscuamperfecto:</b> <i>hubiera/hubiese amado</i>

Tabla 1. Equivalencia temporal de indicativo y subjuntivo (elaboración propia)

Gutiérrez Araus, en su libro de *Problemas fundamentales de la gramática del español como L2*, recuerda que no es adecuado hablar de valores estrictamente temporales en los modos porque el valor predominante del subjuntivo es modal, no temporal (Gutiérrez Araus, 2004: 96). Algo que también desmentía la gramática cognitiva para el caso del modo subjuntivo “en realidad no son tiempos, sino formas de concordar con el verbo de la oración principal en indicativo” (López García, 2005: 176).

Por un lado, en las *gramáticas de tipo pedagógico*, inclinadas hacia el enfoque comunicativo, se entiende por *indicativo* el modo en el que el hablante considera la acción verbal como cierta, experimentada o es neutral hacia ella (Gutiérrez Araus, 2004). En contraposición al modo inmediatamente anterior, se entiende por modo *subjuntivo*, o condicional, aquel en el que el hablante plantea dudas sobre la acción verbal y la presenta como hipotética, incierta o no experimentada (Gutiérrez Araus, 2004). Gutiérrez Araus también menciona el modo subjuntivo o imperativo, en el que el hablante quiere actuar y manifiesta una orden o deseo para que algo se realice o se cumpla. Por su parte, Areizaga, en su definición para el modo subjuntivo remite a la “dependencia sintáctica de una cláusula o proposición subordinada, respecto a la proposición principal” (Areizaga Orube, 2009: 55).

Por su parte, Aquilino Sánchez y Ramón Sarmiento (2008), definen los modos de la siguiente manera: el *indicativo* se usa para enunciar algo como objetivo o como verdadero desde la perspectiva del hablante y en relación con aquello a lo que se hace

referencia. El *subjuntivo*, por el contrario, se utiliza para expresar acciones o hechos desde la perspectiva personal y subjetiva del hablante (Sánchez y Sarmiento, 2008: 119).

Intrínsecamente *al enfoque comunicativo*, García de María (2007) propone reducir los procesos de enseñanza-aprendizaje del modo subjuntivo a seis reglas funcionales, es decir, a seis construcciones sintácticas estipuladas. En lo referente a su definición para el *modo indicativo* y el *modo subjuntivo*, propone la oposición realidad/objetividad e irrealidad/subjetividad respectivamente. En definitiva, plantea un enfoque didáctico-comunicativo que aboga por la coherencia semántica de las oraciones y de la modalidad, la actitud del hablante. No obstante, estas consideraciones hacen discrepar a Guijarro-Fuertes (2007) quien achaca que el autor “no se hace eco de la investigación actual ni de los resultados actuales sobre la adquisición de segundas lenguas en general” (Guijarro-Fuentes, 2007: 36).

Asimismo, dentro de las aportaciones de las *gramáticas pedagógicas*, el *método perceptivo-cognitivo* defendido por autores como López García (2005) y Castañeda (2006), proporciona las nociones gramaticales básicas que el alumno de español debe conocer para desenvolverse en español, empleando la visión como el punto de coincidencia de los seres humanos, sin necesidad de aprendizaje. Es decir, establece una correlación entre el mundo visual (el signo lingüístico) y el mundo verbal del alumno (intuición inmediata del signo lingüístico/vinculación con el lenguaje). Asimismo, menciona una serie de “obstáculos” que impiden la visión del “hablante YO” (subjuntivo) y de la “3ª persona ÉL/ELLA” (indicativo). Así, esos obstáculos son las oraciones subordinadas en las que el verbo depende del otro verbo o de la conjunción.

Por otro lado, en las *gramáticas descriptivas* (Borrego, Asencio y Prieto, 1986), los modos se diferencian en cuanto a la aserción, no aserción y presuposición. Mientras que el *modo indicativo* lo emplea el hablante para hacer aserciones y no aserciones, segmentos de información nueva que representan ideas o el hecho de que el hablante los considere reales (Fábregas, 2009: 155); el *modo subjuntivo* se emplea para casos en los que la información que se proporciona no es nueva (se presupone) y para casos en los que la información nueva no se considera materializada en el mundo real, el hablante desea marcar la forma en que ese momento representa la realidad, sea porque la idea que comunica representa sus deseos, miedos, dudas o porque no está seguro de su certeza (Fábregas, 2009: 155). En resumen, el uso del modo indicativo y subjuntivo se debe a dos

aspectos: el carácter del hecho posible o no y el carácter informativo o no de la oración, respectivamente.

Algunas de estas *gramáticas descriptivas* analizan las cuestiones del modo indicativo y del modo subjuntivo partiendo de discrepancias para así realizar su clasificación modal. Bosque defiende que en la gramática de los modos, “bajo los morfemas flexivos se esconden elementos que se regulan mediante mecanismos gramaticales distintos” (Bosque, 1990: 60). Esto es, mecanismos gramaticales que no tienen por qué mantener una relación con la alternancia modal. Por su parte, Porto Dapena distingue cuatro modos: indicativo, subjuntivo, imperativo e hipotético, considerando que la utilización de los modos indicativo y subjuntivo viene determinada por el contenido de la modalidad, donde entran en juego la actitud del hablante y la presencia de elementos que sean marca de la modalidad (Porto Dapena, 1991: 31).

Continuando con esta línea de investigación, Sánchez (1986) se plantea la siguiente cuestión: *¿hay dos clases de subjuntivo?* Algunos autores mencionan su existencia porque dejan entrever que el subjuntivo no se comporta de la misma manera en una oración subordinada que en una oración independiente (Sánchez, 1986: 25). Tras el análisis y la revisión, la autora concluye con la existencia de dos clases de subjuntivo: uno que se halla en el contexto de los enunciados realizativos primarios (acto de deseo) y otro que se halla en la proposición de los realizativos explícitos, que no aportan indicación acerca de la actividad que mediante ellos realiza el locutor. Como se muestra en los siguientes ejemplos<sup>4</sup>:

(1) *Que tengas suerte* (enunciado realizativo primario - el locutor desea algo).

(2) *Es posible que tengas suerte* (enunciado explícito - el locutor no se manifiesta).

En este apartado se ha podido comprobar que la dicotomía existente entre el modo indicativo y el modo subjuntivo presenta dificultades en cuanto a las diferentes interpretaciones modales existentes y en la inexistencia de un acuerdo entre los diferentes gramáticos para posicionarse a favor de una definición común y una metodología concreta para abordar el tratamiento modal en el aula de idiomas. Respecto a esto último, Ruiz Campillo (2008) diferencia dos tendencias que se han dado para presentar los contenidos modales en la instrucción docente: por un lado, los modos responden a imperativos

---

<sup>4</sup> Los ejemplos expuestos a lo largo del presente trabajo son de elaboración propia y, a no ser que aparezca especificado lo contrario, se entienden como pertenecientes a quien escribe estas líneas.

formales (selección mecánica) y, por otro lado, los modos responden a las condiciones semánticas de los enunciados (objetividad/subjetividad, realidad/irrealidad, deseo/duda...).

En definitiva, se trata de una somera revisión de la cuestión dado que la bibliografía es bastante amplia debido a la dificultad que entraña este asunto tanto para su clasificación (con múltiples excepciones) como para su enseñanza como lengua extranjera. En relación a este aspecto, los estudios didáctico-pedagógicos para la enseñanza de lenguas se han abierto camino y han comenzado a prosperar en los últimos años, hasta entonces se recurría a gramáticas descriptivas para las explicaciones docentes en el aula de E/LE. Afortunadamente la bibliografía sigue ampliándose dando cabida a nuevos compendios gramaticales para la puesta didáctica en el aula, mejorando el aprendizaje de los alumnos de español como LE.

#### *4.2. Problemática del modo en E/LE*

Como indican Alonso y Henríquez Ureña (1964: 149) en una aproximación clásica al problema indicativo/subjuntivo:

Los modos indican de qué manera encara el que habla la significación del verbo: el indicativo, como real; el potencial, como posible; el imperativo, como mandato, consejo, ruego, petición; el subjuntivo, como deseo, duda. Tales usos son los de la oración simple. El subjuntivo, además, se emplea en oraciones subordinadas.

El problema que se presenta aquí es un tema de gran controversia entre los gramáticos: el significado del modo, su clasificación y tipos, y cómo un mismo modo se relaciona con una amplia variedad de contextos oracionales. Mientras que unos afirman que el significado del modo se relaciona con la presencia del interlocutor dentro del enunciado, otros permiten inferir esa relación, interlocutor-enunciado.

Tal y como se comentaba en el apartado anterior, en lo referente a la oposición de los modos indicativo y subjuntivo, algunos autores de *gramáticas descriptivas* definen el modo como la actitud mental del hablante, basándose en la idea de realidad para el *modo indicativo* e irrealidad para el *modo subjuntivo* (Gili Gaya, 1961; Alarcos, 1970). La

relación hablante-enunciado divide el modo en una relación en cuanto a la postura del hablante: objetiva, *modo indicativo*, y subjetiva, *modo subjuntivo* (Hernández Alonso, 1979). Porto Dapena explica el modo como la “expresión o marca de modalidad oracional” (Porto Dapena, 1991: 23) y contraargumenta a los gramáticos defensores del modo como el reflejo de la actitud o postura del hablante ante la acción verbal de la oración principal dado que esto, *grosso modo*, coincide con la definición de modalidad, también especificada como la actitud del hablante.

Asimismo, Porto Dapena (1991) considera que algunas interpretaciones de esta oposición modal expresadas por otros gramáticos no son del todo correctas. En primer lugar, la *caracterización desde una perspectiva semántica*, donde indicativo se relaciona con la acción verbal, siempre y cuando ésta sea real u objetiva, o subjuntivo aparece siempre que la acción verbal sea subjetiva, no se cumple porque el subjuntivo no aparece siempre como irreal (*Aunque eres mi hermano, tengo que reprenderte* frente a *Aunque seas mi hermano, tengo que reprenderte*). En segundo lugar, la *caracterización formal* por la que el subjuntivo se corresponde con el modo de la subordinación tampoco se cumple porque también el modo indicativo aparece en la subordinación (*Aunque está lloviendo, tengo que salir de casa*). En tercer y último lugar, también refuta el planteamiento por el cual los modos indicativo y subjuntivo se diferencian por la *naturaleza semántica del verbo principal* dado que en múltiples ocasiones son los nexos los que rigen el modo del verbo subordinado (*Por mucho que lo intente, no consigo aprobar el examen*, subjuntivo, y *Con lo que he estudiado, y no he aprobado*, indicativo). Así pues, desde el momento en el que se produce una oposición en las diferentes teorías gramaticales para explicar la oposición modal, hablamos de que “es oposición todo lo que lo es alguna vez” (Porto Dapena, 1991: 31). Dicho esto, Porto Dapena (1991) concluye que la utilización del modo indicativo o el modo subjuntivo vienen determinadas por el contenido diferente de la modalidad, establecido por la actitud del hablante y/o la presencia de elementos que sean indicio de esa modalidad.

Del mismo modo que Porto Dapena, Bosque refuta la idea de la *naturaleza semántica del verbo principal* afirmando que “los estudios sobre los modos asocian casi siempre estas categorías a clases semánticas verbales, lo que sugiere la equivocada conclusión de que los verbos son las únicas categorías que seleccionan tales complementos oracionales” (Bosque, 1990: 43). Asimismo, Bybee y Terrell (en Bosque, 1990) proponen una relación directa entre el modo verbal y la aserción de los contenidos

expresados en la oración. Por su parte, Klein (en Bosque, 1990: 303) propone una explicación mejorada desde el análisis del *modo con significado pleno por sí mismo*, el indicativo señala “afirmación” y el subjuntivo señala “no-afirmación”. Klein menciona también la posibilidad de establecer una escala en el mundo de la enunciación, donde el indicativo es coincidente o más próximo y el subjuntivo es el más alejado.

No obstante, otros gramáticos mencionan la necesidad de utilizar la interpretación semántica para el modo. Tal y como se mencionaba en el apartado anterior, Borrego y otros (1986) defendían que los modos los emplean los hablantes para hacer aserciones o no, es decir, aportar información nueva que el hablante interpreta como real, usando el *modo indicativo*, y la información que no es nueva, aunque se presupone, o es nueva y todavía no se considera materializada en el mundo real usando el *modo subjuntivo*. Esto es, el propio hablante es el que elige el significado semántico que quiere otorgar a su enunciación y, para ello, selecciona el modo, atendiendo a su interpretación de la realidad.

En aras de trabajar la comprensión y conciencia de las implicaciones modales existentes entre los verbos, enfocado hacia el ámbito didáctico, Ruiz Campillo (2007) propone “el concepto de no-declaración como valor del subjuntivo” fundamentándose en la lógica del significado y no de la forma. Desde la *perspectiva cognitiva*, se plantea una explicación más simple y satisfactoria por la que, mediante el “valor de operación” que propone, el alumno de español sea capaz de operar con un significado que le permita decidirse por un modo u otro de manera lógica. Así pues, el autor diseña una secuencia operativa de instrucción sobre la selección modal en español basado en un solo concepto, el de la declaración o no-declaración, aplicado a los dos modos: indicativo y subjuntivo. Esta secuencia es un protocolo para la enseñanza didáctica de la selección modal que se basa en cuatro fases: fase legislativa, fase cartográfica, fase lógica y fase lúdica.

Es necesario aclarar que Ruiz Campillo (2007) entiende como *declaración* la acción y efecto de manifestar o explicar algo, implicando tanto la afirmación como la suposición de una realidad. Sin embargo, entiende por *aserción* como la acción y efecto de afirmar o dar por cierto algo, sin explicar la selección del modo indicativo en la expresión de suposición. Es decir, se comprende que el concepto de declaración es más general e incluye la aserción y la suposición para seleccionar el *modo indicativo* y/o

*subjuntivo*<sup>5</sup>. Como indica Ruiz Campillo: “el indicativo representa una declaración del hecho que marca. El subjuntivo representa una no-declaración del hecho que marca” (Ruiz Campillo, 2007: 296).

Estos conceptos de “declaración y no-declaración” defendidos por Ruiz Campillo (2007) para la oposición indicativo-subjuntivo son de corte *didáctico-pedagógico* y amplían los conceptos de “aserción y no-aserción” apoyados por las *gramáticas descriptivas* (Borrego, Asencio y Prieto, 1986).

Continuando con la línea *pedagógica*, cabe destacar el artículo de Aletá, “La oposición modal indicativo/subjuntivo en la gramática del español como lengua extranjera”, donde plantea que los tiempos del subjuntivo no tienen una referencia temporal concreta porque no se vinculan a momentos exactos en el tiempo (*\*No haya amado a Marta*). No obstante, si estos aparecen subordinados a otros elementos lingüísticos, los enunciados se cargan de valor informativo, a pesar de no contener una referencia cronológica concreta que implique que el evento mencionado es real (*Quizá no haya amado a Marta*). Es decir, el *modo indicativo* contiene referencias cronológicas que implican realidad mientras que el *modo subjuntivo* no se vincula a momentos cronológicos concretos, lo que implica un evento irreal, acontecimientos tanto realizados como no realizados (Aletá, 2004: 6).

En definitiva, los diferentes estudios gramaticales se plantean la cuestión del significado del modo y cómo éste se relaciona con los diferentes contextos oracionales. Un tema de gran controversia, disparidad de opiniones e interpretaciones, sin olvidar toda la bibliografía a la que aferrarse. Por un lado, las *gramáticas descriptivas* han tratado la problemática del modo mediante la caracterización desde una perspectiva semántica basándose en los conceptos de “realidad-irrealidad” (Gili Gaya, 1961; Alarcos, 1976); en la caracterización formal teniendo en cuenta conceptos como “objetivo-subjetivo” (Hernández Alonso, 1979); y en la interpretación semántica del modo atendiendo a los conceptos “aserción y no-aserción” (Borrego, Asencio y Prieto, 1986). Por otro lado, la *gramática didáctica* introduce un nuevo concepto para la explicación modal: “declaración y no-declaración” (Ruiz Campillo, 2007), que incluye como novedad la afirmación y la

---

<sup>5</sup> Con fines didácticos, Ruiz Campillo elabora un esquema práctico para el estudiante de español a fin de que sea capaz de, de manera lógica, seleccionar un modo u otro. Denomina a esta propuesta la “ley de significado”, aunque para el aula de E/LE podría designarse como la “ley de uso” (Ruiz Campillo, 2007: 297). Este esquema se incluye en Anexos (véase anexo 3: La “ley de uso”, Ruiz Campillo, 2007).

suposición de la realidad, (esto último no se incluía en la *gramática descriptiva* para el modo indicativo).

### 4.3. *Las oraciones concesivas*

Como ya se ha señalado, una *oración concesiva* es una oración subordinada que expresa un posible impedimento, obstáculo o dificultad para que se realice lo expresado en la oración principal (Moreno y otros, 2007: 206). Estas construcciones se caracterizan porque la prótasis sugiere una conclusión que niega la apódosis (NGRAE, 2011).

(3). *Aunque no me gustan, me comeré las lentejas.*

(4). *Aunque tenga problemas, no pierde el optimismo.*

Así pues, en el ejemplo (3) aquí propuesto, la oración subordinada concesiva presenta un impedimento “aunque no me gustan” para la realización de la oración principal: comerse las lentejas. El hecho de que no me gusten las lentejas no impide que no me las coma. El ejemplo (4), también propuesto aquí, presenta la oración concesiva en la que los problemas harían no sentirse bien a esa persona pero, sin embargo, no les presta atención porque se mantiene optimista. En los dos ejemplos, la oración concesiva presenta un impedimento para que se realice la oración principal pero, pese a todo, se realiza.

Las oraciones concesivas, al igual que las oraciones condicionales, se incluyen en la clase de oraciones adverbiales (Narbona, 1989: 38; NGRAE, 2011: 268; Porto Dapena, 1991: 220) dado que se asemejan en su construcción, constando de prótasis y apódosis. El *Diccionario* de la Real Academia Española (2014) define *apódosis* como “la oración principal de los períodos condicionales y concesivos”, y *prótasis* como “la oración subordinada que en los períodos condicionales expresa condición y en los concesivos cierto impedimento considerado ineficaz.” La diferencia entre estos dos tipos oracionales reside en que la oración condicional plantea una causa hipotética, mientras que en la oración concesiva presenta la causa como un impedimento de la oración principal. Asimismo, la oración concesiva adquiere su carácter concesivo dado que se lo otorgan las conjunciones.

Es necesario señalar que, a pesar de incluirse en las oraciones *subordinadas adverbiales impropias* (Narbona, 1989: 38), éstas no se pueden sustituir por ningún



adverbio dado que el castellano no dispone de adverbios capaces de conmutar la expresión de concesividad - motivo por el cual Torrego no las entiende como “adverbiales” (Torrego, 1997: 358). Actualmente, las gramáticas las incluyen en un subapartado dentro de las oraciones subordinadas adverbiales: las oraciones subordinadas adverbiales impropias (Gutiérrez Araus, 2004; Ahern, 2008). Por su parte, otros autores las incluyen en el grupo denominado como “subordinadas circunstanciales” (Sánchez Pérez y Sarmiento González, 2008).

#### 4.3.1. Cómo se contemplan las oraciones concesivas en el PCIC

El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC, 1997/2016) recoge un compendio gramatical en el que establece los contenidos curriculares para los distintos niveles de español. Es decir, la gramática aparece agrupada y estructurada por los diferentes niveles de dominio de la lengua. Dado que la posterior propuesta de la Unidad Didáctica se centrará en un nivel avanzado o B2<sup>6</sup>, aquí se explicitará sobre el tratamiento para este nivel en el PCIC.

Las oraciones concesivas se incluyen por primera vez en el *nivel umbral*, o nivel B1, dentro de las oraciones subordinadas adverbiales. El tipo de expresión de concesividad que se propone para este nivel es la *oración concesiva propia factual* (véase § 4.4. La alternancia modal en la expresión de la concesividad) con el nexos *aunque* y el modo indicativo, que aporta información nueva.

En el *nivel avanzado*, o nivel B2, aparecen las oraciones concesivas contempladas en dos epígrafes del PCIC. Por un lado, en el apartado de los *tiempos verbales de subjuntivo*, concretamente en el presente de subjuntivo, se proponen las oraciones concesivas que implican indiferencia con los nexos *aunque* y *a pesar de* (factual y no factual). Se proponen los siguientes ejemplos (propios): *Aunque me regales todo el oro del mundo, no iré contigo a la fiesta* y *A pesar de que sea algo imposible, le creo*. Por otro lado, en el epígrafe de las *oraciones subordinadas adverbiales*, concretamente en las *concesivas*, se incluyen los tipos de oraciones concesivas atendiendo a las propias no

---

<sup>6</sup> En el presente trabajo se recurrirá al nivel avanzado o nivel B2 según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER), proyecto que aboga por la unificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las lenguas extranjeras dentro del contexto europeo.

factuales y a las impropias no factuales: concesivo-condicionales. Algunos nexos y conectores concesivos que se incluyen son: *aunque* (factual + subjuntivo; no factual + indicativo/subjuntivo), *a pesar de* (factual + indicativo/subjuntivo; no factual + indicativo/subjuntivo), *tanto si... como si* (subjuntivo); y *por más, por mucho/poco, por muchos/as, por pocos/as* (indicativo/subjuntivo). Además, se incluye el *modo subjuntivo* porque aporta información conocida o presupuesta (anteriormente se ha mencionado que con el modo indicativo el hablante aporta información nueva).

#### 4.3.2. Principales nexos para la expresión de concesividad

Las oraciones concesivas presentan una gran diversidad de *nexos* en la lengua española que indican concesión pero no todos ellos se emplean con la misma frecuencia. En el presente trabajo se mencionarán todos ellos aunque se prestará especial atención a aquellos que se adecúen a la enseñanza de español para extranjeros nivel avanzado o B2, es decir, los nexos concesivos que se empleen en nuestra lengua atendiendo a lo recogido en el PCIC para este nivel. Los principales nexos del español para las expresiones de concesividad son: *aunque, a pesar de (que), aun, aun cuando, aun a riesgo de (que), aun a sabiendas de que, con lo que, pese a (que), porque, por muy/mucho que, por poco/nada que, por más que, si bien, siquiera, y eso que, ya + poder + que* (Albano y Pacagnini, 2007: 9). Algunos de estos nexos solo admiten un modo: indicativo, subjuntivo, infinitivo o gerundio. Otros, presentan alternancia modal indicativo-subjuntivo, como se analizará en el subapartado siguiente 4.4. *La alternancia modal en la expresión de concesividad*. Se presentan a continuación los nexos concesivos que solo admiten un modo con ejemplos propios:

##### A. Nexos concesivos con *infinitivo*:

Nexo	Ejemplo
Con/A pesar de...	<i>Con ser tan pobre, se compró un Ferrari.</i> <i>A pesar de ser muy joven, actúa con mucha madurez.</i>
Aun a riesgo de...	<i>Ana caminaba despacio hacia la parada <u>aun a riesgo de perder el autobús.</u></i>
Pese a...	<i>No dejó de estudiar para el examen <u>pese a suspender dos veces.</u></i>

Ya + poder +... (que)...	<i><u>Ya puedes llorar</u>, que no te voy a comprar más caramelos.</i>
-----------------------------	--

B. Nexos concesivos con *gerundio*:

Nexo	Ejemplo
Aun...	<i><u>Aun</u> comiendo muchos dulces, no engordas.</i>
Gerundio + y todo...	<i>Con el estrés <u>fumando y todo</u>, no me gusta.</i>

C. Nexos concesivos con *indicativo*:

Nexo	Ejemplo
Aun a sabiendas de que...	<i>Se presentó a la oposición <u>aun a sabiendas de que</u> no aprobaría.</i>
Con lo que...	<i><u>Con lo que</u> has viajado y no conoces Roma.</i>
Si bien...	<i><u>Si bien</u> no es muy agradable al principio, puedes confiar en él.</i>
Y eso que...	<i>La compañía ha cerrado <u>y eso que</u> sus ventas no eran malas.</i>

D. Nexos concesivos con subjuntivo

Nexo	Ejemplo
Así...	<i>Estaré siempre contigo, <u>así estés</u> en la Conchinchina.</i>
Aun a riesgo de...	<i>Marina decidió casarse, <u>aun a riesgo de que</u> su familia no lo aceptase.</i>
Porque...	<i><u>Porque</u> haya aprobado el examen, no quiere decir que haya estudiado.</i>
Por muy/mucho + adjetivo/nombre/adverbio + que	<i><u>Por muy cara que</u> sea la chaqueta, me la compraré de todos modos.</i>
Siquiera...	<i>Después de yo muerto, <u>siquiera</u> me lleven a la carnicería.</i>

Las oraciones concesivas presentan diferentes usos en el discurso. Tal y como se ha señalado en el epígrafe anterior, *grosso modo*, el *modo indicativo* se emplea para aportar información nueva y el *modo subjuntivo* para aportar información conocida o presupuesta. Es decir, retomando lo propugnado por Borrego y otros (1987), se presenta información nueva que representa ideas consideradas como reales para el hablante con el *modo indicativo*; y se presenta una información que no es nueva, que se presupone o que todavía no se ha materializado en el mundo real con el *modo subjuntivo*.

#### 4.3.3. Clasificación de los diferentes tipos de oraciones concesivas

Atendiendo a la clasificación establecida en la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (NGRAE, 2011: 267; véase también Iglesias Bango, 1997; Galán, 2005), las oraciones concesivas se pueden diferenciar en dos tipos según la relación existente entre la prótasis y la apódosis: las oraciones subordinadas concesivas del *enunciado* y las de la *enunciación*.

Por un lado, las oraciones concesivas del *enunciado* se caracterizan porque la prótasis provoca un obstáculo o dificultad que no logra impedir lo expresado en la apódosis (NGRAE, 2011: 267). Sintácticamente, existe una relación de dependencia estructural de la prótasis (proposición subordinada) con respecto a la apódosis (proposición principal), donde la primera funciona como un elemento circunstancial (Flamenco García, 1999: 3824). Se presenta un ejemplo a continuación:

(5). *Aunque llovía, salió de casa.*

Por otro lado, en la construcción de las oraciones concesivas de la *enunciación*, se presenta una dificultad que no llega a impedir el hecho de que se enuncie la oración principal (NGRAE, 2011: 267). Sintácticamente, el acontecimiento expresado en la prótasis (proposición subordinada) no se relaciona con el expresado en la apódosis (proposición principal), sino más bien con las circunstancias de la enunciación (Flamenco García, 1999: 3824). Como se puede observar en el ejemplo a continuación:

(6). *Aunque no te lo creas, salió de casa.*

Se mantiene la misma apódosis “salió de casa” para las dos oraciones concesivas (5) y (6) con el fin de vislumbrar las principales diferencias que se pueden interpretar en

estos dos tipos de expresiones de concesividad atendiendo a la relación existente entre las dos proposiciones. Dicho esto, en (5) la prótasis concesiva “aunque llovía” representa una posible causa que dificulta la consecución de la apódosis, aunque no la impide. Se trata de un adjunto oracional por la relación de dependencia existente. Por el contrario, en (6) la prótasis concesiva está desvinculada de la apódosis en tanto que el hablante quiere decir que “salió de casa”, sin importar la creencia de su interlocutor. Aquí se trata de un elemento extraoracional, relacionado con las circunstancias de la enunciación, “funcionando como secuencias que expresan la evaluación del sujeto acerca de su propio enunciado” (Flamenco García, 1999: 3825).

#### *4.4. La alternancia modal en la expresión de la concesividad*

Tomando la definición propuesta por Porto Dapena para la oraciones concesivas, estas se caracterizan porque la prótasis concesiva expresa un obstáculo de realización u oposición a lo mencionado en la apódosis, pero ambas pueden ser igualmente posibles o verdaderas (Porto Dapena, 1991: 221). Esto es, la oración subordinada se interpreta como una contrariedad a lo expresado en la oración principal a pesar de que se cumple.

Con el fin de analizar la cuestión de la alternancia modal vamos a partir de la distinción entre lo que Flamenco García (1999: 3822), entre otros autores, denomina *oraciones concesivas propias e impropias*. Este autor se ha ocupado del análisis detallado y exhaustivo de las oraciones concesivas y su clasificación se ajusta a lo postulado por el PCIC para con los contenidos gramaticales en el nivel avanzado o B2. Concretamente, interesa para este trabajo analizar las oraciones concesivas propias factuales, las oraciones concesivas propias no factuales y las oraciones concesivas impropias no factuales para el nivel que nos atañe.

##### 4.4.1. Los tipos de oraciones concesivas según su construcción

La *oración concesiva propia* (o más prototípica) se caracteriza por plantear una situación real asumida por el hablante y se divide en dos subtipos: las *concesivas propias factuales* y las *concesivas propias no factuales* (Flamenco García, 1999: 3822-3823):

- La *concesiva propia factual* expresa que el cumplimiento de una acción, o los hechos expuestos, sea efectivo, es decir, el hablante asume que los contenidos expresados en las dos proposiciones son verdaderos por lo que tienen carácter factual. La alternancia modal se relaciona con la actitud del hablante y el cumplimiento de esa acción, diferenciada por aspectos pragmáticos. Flamenco García (1999: 3827) menciona dos aspectos básicos para determinar la selección modal: el carácter factual o no de la prótasis (7), *modo indicativo*, y el carácter informativo o no de esta (8), *modo subjuntivo*. Se presentan dos ejemplos para comprender estas líneas:

(7). *Aunque no me apetece, tengo que comprar la comida.*

(8). *Aunque no me apetezca, tengo que comprar la comida.*

- La *concesiva propia no factual* se divide a su vez en dos subtipos, que son las *semifactuales* y las *contrafactuales* (Flamenco García, 1999: 3830). Por un lado, la *oración concesiva semifactual* se caracteriza porque el hablante desconoce lo expresado en la subordinada concesiva y no puede pronunciarse sobre su cumplimiento. El modo más típico es el subjuntivo (9) aunque también aparece el indicativo con tiempos de futuro (10) o condicional. Por otro lado, la *oración concesiva contrafactual* se caracteriza porque el hablante conoce el hecho introducido por la concesiva y sabe que no se cumple, ni se cumplió ni se cumplirá (11). A continuación, algunos ejemplos que ilustran estas explicaciones:

(9) *Aunque haya estado enferma, tendré que ponerme al día.*

(10) *Aunque no habrá terminado la maqueta, tiene que presentarla ya.*

(11) *Aunque viviría en Jaca, se vive bien en Zaragoza.*

Por el contrario, la *oración concesiva impropia* (o menos prototípica) presenta el contenido como un hecho real aunque irrelevante, lo que en cierto modo implica al hablante a contraargumentar. En ellas, interesa mencionar las *concesivas impropias no factuales*, denominadas también como *concesivo-condicionales*, divididas en tres subtipos (Flamenco García, 1999: 3833):

- Las oraciones *concesivas escalares* clarifican el nivel de oposición mediante la inclusión de una relación de contraste en la subordinada.

(12). *Incluso aunque llueva, saldré a comprar.*

- Las *oraciones concesivas polares* expresan una acción o un hecho bajo, normalmente, una doble posibilidad.

(13). *Harán la fiesta tanto si viene gente como si no.*

- Las *oraciones concesivas universales* se suelen construir por medio del contraste entre dos oraciones copulativas:

(14). *No sabe la tabla de multiplicar y le han pasado de curso.*

En definitiva, tras este breve repaso a la tipología oracional de las oraciones concesivas atendiendo a su construcción, en el apartado posterior se presentará una tabla que recoge el empleo del modo para los nexos concesivos. Posteriormente, se exponen algunos planteamientos en torno a la cuestión de la alternancia modal que tantas discrepancias ha suscitado entre los gramáticos.

#### 4.4.2. Nexos que alternan el modo indicativo y el modo subjuntivo

Nexo	Ejemplo
Aunque...	<i><u>Aunque</u> está lloviendo mucho, me voy a la playa. <u>Aunque</u> esté lloviendo mucho, me voy a la playa.</i>
A pesar de que...	<i>Irá a la fiesta <u>a pesar de que</u> no le han invitado. Irá a la fiesta <u>a pesar de que</u> no le hayan invitado.</i>
Aun cuando...	<i><u>Aun cuando</u> no estoy de acuerdo contigo, comprendo tu postura. <u>Aun cuando</u> no esté de acuerdo contigo, comprenderé tu postura.</i>
Incluso si...	<i>Tienes que aprender a montar en bici <u>incluso si</u> tienes miedo a caerte. Tienes que aprender a montar en bici <u>incluso si</u> tuvieses miedo a caerte.</i>
Pese a que...	<i>No estaba conforme con los resultados <u>pese a que</u> su nota fue de las mejores. No estaba conforme con los resultados <u>pese a que</u> su nota fuese de las mejores.</i>
Por mucho/poco que...	<i><u>Por poco que</u> haces, siempre me ayuda. <u>Por poco que</u> hagas, siempre me ayuda.</i>

Por más/mucho/poco + sustantivo + que...	<u>Por muchas vueltas que le doy, no me sale la solución.</u> <u>Por muchas vueltas que le de, no me sale la solución.</u>
Por más que...	<u>Por más que lo busco, no lo encuentro.</u> <u>Por más que lo busque, no lo encuentro.</u>
Tanto si...	<u>Tanto si está soltero como si no, no tendría una cita con él.</u> <u>Tanto si estuviese soltero como si no, no tendría una cita con él.</u>

#### 4.4.3. Las diferentes interpretaciones para la alternancia modal

Se mencionaba al comienzo de este apartado que las *oraciones concesivas propias* parten del planteamiento de un hecho real o asumido como real para el hablante, mientras que las *oraciones concesivas impropias* presentan el contenido de una situación real, carente de relevancia, lo que implica que el hablante tenga que contraargumentar (Flamenco García, 1999: 3833).

Los gramáticos coinciden en que en una *oración concesiva* puede aparecer tanto el empleo del modo indicativo como del modo subjuntivo. Así lo afirma Aletá: “aparece alternancia indicativo/subjuntivo en las oraciones subordinadas concesivas (*Aunque ahora llueve mucho, tengo que irme* (ambigua: puede estar lloviendo o no)/ *Aunque mañana llueva mucho, tendré que irme*)” (Aletá, 2004: 7). Éste aboga por la utilización del *modo subjuntivo* siempre y cuando el hablante desee manifestar el desconocimiento de la oración subordinada o si desea minimizar su influencia sobre la acción expresada en la oración principal.

Existen casos de neutralización en los que se emplean indistintamente los dos modos (Martinell Gifre, 1985; Porto Dapena, 1991). Por un lado, Porto Dapena (1991) considera que esto ocurre en los contextos donde la oración subordinada expresa una situación real conocida por el oyente y que no aporta información nueva, como presenta mediante el ejemplo: *Aunque la Tierra ES/SEA redonda, no lo parece* (Porto Dapena, 1991: 223). Por el otro, Martinell Gifre afirma que el contenido de la oración principal es más que suficiente para conocer el carácter real o no de la oración concesiva, como muestra en el ejemplo: *Aunque ES/SEA rico, no hace ostentación de ello* (Martinell Gifre, 1985: 48).



No obstante, no siempre pueden emplearse indistintamente los modos indicativo y subjuntivo sin que cambie el significado de la oración. Para recalcar en esta idea, Porto Dapena (1991: 232) afirma que “no es lo mismo decir: *Aunque HACE frío saldré a la calle/Aunque HAGA frío saldré a la calle*, que, *Aunque ERES mi hijo, no te voy a ayudar/Aunque SEAS mi hijo, no te voy a ayudar*”. En la primera secuencia se puede apreciar un cambio de sentido provocado por la actitud del hablante, quien elegirá el *modo indicativo* cuando se refiera a un impedimento real, conocido o experimentado y el *modo subjuntivo* lo seleccionará en el momento en el que ese obstáculo pertenezca a lo desconocido o represente una hipótesis, posible o no (Porto Dapena, 1991: 233; Areizaga Orube, 2009: 78). Sin embargo, en la segunda secuencia no se produciría un cambio de sentido, se mantiene el mismo significado, es decir, se produce una neutralización y sendos modos se tornan como posibles.

Del mismo modo que Porto Dapena (1991), Areizaga Orube (2009) considera la selección modal del hablante atendiendo a la realidad, irrealidad o hipótesis del hecho enunciado. Además, incluye un uso adicional del *modo subjuntivo* en las oraciones concesivas. Este uso es una opción del propio hablante y sirve para replicar al interlocutor, repitiendo la información que éste ha dado pero empleando el subjuntivo para destacar el hecho real como irrelevante (Areizaga Orube: 2009: 78). En el epígrafe anterior se mencionaba que la oración concesiva presenta el contenido como un hecho real aunque irrelevante, lo que en cierto modo obliga al hablante a contraargumentar (Flamenco García, 1999: 3833).

Una de las teorías más aceptadas, un tanto ecléctica también, es la de Borrego, Asencio y Prieto (1987: 166-173). Los autores defienden “el carácter del hecho posible o no” y el “carácter informativo o no” de la prótasis, es decir, de la oración encabezada por *aunque* (Borrego, Asencio y Prieto, 1987: 166). Así pues, su teoría postula que el empleo del *modo indicativo* viene determinado porque el hablante conozca el hecho, porque el hablante crea que el oyente desconoce tal hecho o porque se proporciona información en las dos proposiciones (15). Por otra parte, el empleo del *modo subjuntivo* se ciñe a que el hablante conozca el hecho, que el hablante presuponga que el oyente también lo conoce o porque se proporciona solamente información en la proposición principal (16).

(15). *Aunque mañana todavía estaré enfermo, iré a trabajar.*

(16). *Aunque ayer estuviera enferma, fui al cine contigo.*

En oposición al planteamiento anterior, Gutiérrez Araus (2004: 286), en su compendio de *Problemas gramaticales del español como L2*, menciona que “conviene afirmar que *el modo verbal habitual* en las concesivas es el *subjuntivo* y que solo se pone el verbo en *indicativo* cuando el enunciador tiene la voluntad de informar sobre ese tema o bien quiere enfatizarlo” (Gutiérrez Araus, 2004: 286). Pretende establecer una regla que sirva para la selección modal a fin de facilitar la enseñanza de estos usos a estudiantes extranjeros.

A lo largo de este subapartado, se ha podido comprobar que la alternancia modal presenta diferentes interpretaciones en cuanto a la selección de los modos *indicativo* y *subjuntivo* se refiere.

A modo de síntesis, por un lado, las *gramáticas descriptivas* se aferran a interpretaciones semánticas en las que se selecciona el *modo indicativo* cuando existe un impedimento real, conocido o experimentado (Dapena, 1991); o cuando el hablante conoce el hecho, presupone que el oyente lo desconoce o aporta información en las dos proposiciones (Borrego, Asencio y Prieto, 1986). A su vez, seleccionan el *modo subjuntivo* cuando el impedimento pertenece a lo desconocido o se presenta como una hipótesis (Dapena, 1991); o cuando el hablante conoce el hecho, presupone que el oyente también y se aporta información solamente en la proposición principal (Borrego, Asencio y Prieto, 1986).

Por otro lado, en cuando a *estudios didáctico-pedagógicos* se refiere, Areizaga (2009) comulga con las ideas de Porto Dapena (1991) para la selección modal y añade un uso adicional del subjuntivo: la réplica al interlocutor, como opcional del propio hablante. Por su parte, Gutiérrez Araus (2004) postula que las oraciones concesivas siempre seleccionan el *modo subjuntivo*, a no ser que el hablante tenga voluntad de informar sobre el tema (*modo indicativo*). Y Aletá (2004) afirma que el hablante emplea el *modo subjuntivo* para manifestar desconocimiento en la oración subordinada.

En conclusión, las diferentes teorías gramaticales junto con sus correspondientes análisis del tema, las variadas posturas y las múltiples intenciones son igualmente aceptadas y válidas para el estudio de las oraciones concesivas, no obstante, se trata de un tema amplio y confuso en el que, como afirmaba Aletá, “la complejidad de matices que el uso de ambos modos permite diferenciar se resiste a una simple explicación

esquemática” (2004: 7). Será necesario, de este modo, atender a los aspectos pragmáticos y discursivos a la hora de seleccionar un modo u otro (Areizaga Orube, 2009: 78). Dicho esto, la autora del trabajo considera que la explicación más práctica para los procesos de enseñanza-aprendizaje de la alternancia/oposición modal indicativo-subjuntivo de las oraciones concesivas es la defendida por Borrego, Asencio y Prieto (1986) dado que no sólo se basa en una interpretación semántica sino que también se asemeja a lo recogido y defendido en el PCIC para las oraciones concesivas en el nivel que atañe a este estudio (selección del *modo indicativo* para incluir información nueva y selección del *modo subjuntivo* para la información conocida o presupuesta).

## 5. Análisis de manuales E/LE

Este apartado tiene como finalidad establecer un estudio comparativo sobre el tratamiento de las *expresiones de concesividad* en tres manuales de enseñanza de español como segunda lengua (L2) o extranjera (LE), cuyo nivel de enseñanza es el mismo, en este caso, el nivel intermedio del dominio castellano (B1-B2) dado que en este estadio de aprendizaje se incluyen las oraciones concesivas como ampliación del bagaje lingüístico del alumno.

Asimismo, como punto de partida para el análisis, se recurre al compendio gramatical definido por el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) para los niveles umbral-B1 y avanzado-B2 en relación a los contenidos propuestos para las oraciones concesivas. Se recuerda que el PCIC aboga por la inclusión de las oraciones concesivas que implican un *matiz semántico de indiferencia* con nexos *aunque* y *a pesar de*; además de las *oraciones concesivas concesivo-condicionales* con nexos como *aunque*, *a pesar de*, *tanto si... como si*, y *por más/mucho/poco que*. Mencionar también la inclusión del *modo indicativo* para aportar información nueva (concretamente nivel umbral, B1) y el *modo subjuntivo* para expresar la información conocida o presupuesta (véase 4.3.1. *Cómo se contemplan las oraciones concesivas en el PCIC*).

### 5.1. Manuales seleccionados, paradigmas adscritos y nivel de dominio

Los tres *manuales* que posteriormente se analizarán son: *Español para extranjeros: conversación, traducción, correspondencia* (Editorial Aguilar); *Sueña 3: Libro del alumno* (Editorial Anaya); y *Así me gusta 2. Curso de español: Libro del alumno* (Cambridge University Press).

Asimismo, se ha buscado que los diferentes manuales atendiesen a *paradigmas* diferentes, o ligeramente diferentes (se recuperan unas breves pinceladas de lo argumentado en 3.2. *Enfoques metodológicos para la enseñanza gramatical en E/LE*). En primer lugar, el *método tradicional*<sup>7</sup> considera que la lengua es la suma de los elementos que la conforman (Martí y Ruiz, 2014: 7) y busca generar hábitos lingüísticos mediante la repetición sistemática de ejercicios gramaticales. Mientras que el docente dirige la clase y las intervenciones, el discente es un ente pasivo en este proceso de aprendizaje. Se opone a estos principios el *método comunicativo*<sup>8</sup>, sosteniendo que “la finalidad misma del aprendizaje de una lengua es su uso para la comunicación e interacción” (Martí y Ruiz, 2014: 7), es decir, aprender una lengua no se basa en adquirir hábitos lingüísticos, sino que se basa en la necesidad de usar el lenguaje para satisfacer las necesidades. Por lo tanto, se pretenden recrear situaciones verosímiles que aproximen a los aprendientes a la realidad sociocultural de la L2 o LE. Además, en este enfoque, se produce un cambio de papeles docente-discente, donde este último es activo, participativo y consciente de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Continuando con el paradigma comunicativo, surge el *enfoque por tareas*<sup>9</sup> en el que el objetivo final es alcanzado gracias a poner en práctica, adquiridos previamente, todos los contenidos necesarios para este fin.

Es necesario mencionar que los *niveles* ante los que nos encontramos en los manuales son de nivel de usuario umbral-B1 y avanzado-B2, según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER). Esta elección se ve condicionada por establecer una comparación más precisa de los materiales existentes para aprendientes del nivel intermedio de español, en los que se incluye por primera la *concesividad*.

---

<sup>7</sup> Se corresponde con el manual de Martín Alonso (1968): *Español para extranjeros: conversación, traducción, correspondencia*.

<sup>8</sup> Se corresponde con el manual de M<sup>a</sup> Ángeles Álvarez, M<sup>a</sup> Vega de la Fuente, Inocencio Giraldo, Fátima Martín, Begoña Sanz y M<sup>a</sup> Jesús Torrens (2007): *Sueña 3: libro del alumno B2 (Español para extranjeros)*.

<sup>9</sup> Se corresponde con el manual de Vicenta González, Begoña Montmany, Estrella Lopez, Carme Arbonés y Miquel Llobera (2003): *Así me gusta 2. Curso de español. Libro del alumno*.

## 5.2. Análisis del contraste modal en las oraciones concesivas

Con el fin de ayudar a profesores en el análisis y valoración de los materiales existentes para E/LE, Blanco (2010) establece propuesta estructurada en ocho bloques. Para ello, parte de la revisión crítica de cuatro documentos educativos de enorme relevancia para la enseñanza de lenguas: el *Marco Común Europeo*, las *Orientações curriculares para o ensino médio*, los *National Standards in Foreign Language Education* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Blanco, 2010: 71). Dicho esto, los ocho bloques que elabora para su propuesta de análisis son: *datos identificativos* (autor, título, editorial, año); *aspectos formales* (elementos que componen la obra, diseño y estructura); *situación educativa* (destinatarios, nivel, contexto educativo, duración); *objetivos generales*; *metodología*; *dinámicas y formas de trabajo* (tipología de actividades); *componentes* (enunciados, textos orales y escritos, fichas); y *contenidos específicos del material* (Blanco, 2010: 85-88).

Por su parte, Lozano y Campillo (2010: 139) formulan una plantilla para evaluar materiales didácticos con el fin de revisar si las actividades son efectivas para los procesos de enseñanza-aprendizaje de E/LE (véase Anexo 3: Hoja de evaluación de materiales de Lozano y Campillo). Asimismo, los autores alientan a criticar su hoja de evaluación de materiales porque ello implica que “al menos (...) estamos dispuestos a reflexionar activamente sobre lo que se nos da, creando así nuestras propias convicciones sobre los materiales de enseñanza comunicativa. (...) Pero, sobre todo, nuestro interés está en destruir la falacia de que lo que es verdad, dicen que es verdad o parece verdad que vale.” (Lozano y Ruiz Campillo, 2009: 153). Esto es, el docente debe reflexionar activamente sobre los materiales planteados para el aula de E/LE por las editoriales y, de ser necesario, crear nuevos materiales para satisfacer las carencias y/o necesidades de los discentes.

Por lo tanto, se tendrán en cuenta algunas de las pautas que ofrecen estos autores (Blanco, 2010; Lozano y Ruiz Campillo, 2009) para el análisis de los materiales seleccionados. No obstante, es necesario matizar que en este apartado la atención se centra en un aspecto concreto, es decir, es muy específica puesto que observa cómo se tratan las expresiones de concesividad en los manuales E/LE.

### 5.2.1. Manual de *Español para extranjeros: conversación, traducción, correspondencia*

Este manual se publica en el año 1968, tratándose de la 5ª edición de “*Español para extranjeros: conversación, traducción, correspondencia*” de Martín Alonso. La obra, como su propio título indica, centra su atención en la conversación, la traducción, la correspondencia, el vocabulario en siete idiomas y en una guía, recogidos en tres partes. La *primera parte* presenta once lecciones para el español hablado, la *segunda parte* incluye siete lecciones para el español traducido y, por último, la *tercera parte*, contiene cuatro lecciones para la correspondencia española y la ortografía.

El propio autor define el método empleado en el prólogo del manual de español para extranjeros de la siguiente manera:

“El método que sigo se funda en el adiestramiento constante y gradual del alumno en las palabras necesarias y en las formas correctas de la conversación. Le facilito de muchas maneras las fórmulas precisas para expresar sus ideas en su casa y en la convivencia social, valiéndome de diálogos gráficos y de preguntas frecuentes en cada ejercicio” (Alonso, 1968: X).

Por un lado, en cuanto al nivel educativo, no se hace alusión a ello. Tan solo se dirige en un momento puntual al lector cuando le confiesa sus deseos: que aprenda a estudiar el idioma y que aprenda a aprenderlo bien (Alonso, 1968: X). Por otro lado, en lo referente a la tipología del alumnado, en vistas de los idiomas recogidos en el manual, estaría destinado a alumnos con dominio en alguna de las siguientes lenguas: latín, inglés, francés, alemán, italiano y portugués.

Atendiendo a lo que realmente interesa en este apartado, que no es otra cosa que analizar cómo se contemplan las oraciones concesivas para la enseñanza de español, se pueden establecer algunas sentencias al respecto. En primer lugar, el autor destierra por completo el uso de las oraciones concesivas cuando tan sólo dedica dos líneas a este asunto: “Concesiva: AUNQUE *se lo expliques, no lo entiende (aunque, bien que, por más que, etc.)*” (Alonso, 1968: 101). En segundo lugar, presenta la oración concesiva con el nexos *aunque* seguido del *modo subjuntivo* sin ofrecer algún tipo de explicación sobre esta construcción e incluye esta cuestión dentro de la lección nueve, bajo el título de “palabras que en el idioma español no cambian de forma”.

Es decir, el autor no presenta una explicación para la construcción de la oración, sino que se centra en exponer la conjunción *aunque* como nexo invariable sin atender a una aclaración sobre el porqué de la construcción concesiva, su empleo del *modo subjuntivo*, si existen posibilidades para emplear el *modo indicativo*, sus motivaciones semánticas y/o funcionales entre otros carecen de espacio en este manual. Dicho esto, señalar que todo el manual en sí está planteado para el estudio y la traducción de la lengua materna (L1) a la lengua meta (L2) y viceversa, según el autor esto es posible gracias al aprendizaje de reglas y su puesta en práctica, la lectura de diálogos y las fórmulas. El discente es pasivo, no interactúa, y el docente dirige todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### 5.2.2. Manual *Sueña 3: Libro del alumno B2*

Se trata de la tercera edición<sup>10</sup> de *Sueña 3: Libro del alumno B2*, publicada en el año 2010, cuyos autores son M.<sup>a</sup> Ángeles Álvarez, M.<sup>a</sup> Vega de la Fuente, Inocencio Giraldo, Fátima Martín, Begoña Sanz y M.<sup>a</sup> Jesús Torrens.

El manual está dividido en diez lecciones, subdivididas a su vez en secciones diferenciadas: *Palabras, palabras* (dedicado al léxico); *Normas y reglas* (gramática) con descripciones y práctica de los usos gramaticales; *Bla, bla, bla* que consiste en “actividades orientadas a desarrollar, mediante la conversación, esos mismo usos, así como los diversos contenidos nocio-funcionales” (Álvarez y otros, 2010: 3); *Toma nota* (ortografía y tipología textual); *Suena bien* (fonética); *A nuestra manera* (contenidos culturales); y, finalmente, una *recapitulación* de lo estudiado en la lección. Se caracteriza por prestar especial atención a la comunicación como se observa en muchas de las actividades propuestas para cada lección donde se fomenta el trabajo en equipo o por parejas y, en definitiva, la interacción.

En lo referente al nivel, *Sueña 3* se corresponde con lo que actualmente se conoce como nivel B2 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER). Se matiza “actualmente” dado que en su primera edición el MCER no se había publicado y ha tenido que ajustarse a los niveles establecidos por éste. Además, recordar que se

---

<sup>10</sup> La primera edición data del año 2001. Al año siguiente, en el año 2002, se crea el convenio del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC).

inscribe en las directrices generales del PCIC. Como novedad incluye el tratamiento de las cuatro destrezas comunicativas: comprensión y expresión tanto oral como escrita.

Bien es cierto que los ejercicios que presenta van de la mano de explicaciones que el alumno acaba de aprender y algunos de éstos pueden recordar al paradigma tradicional o como aquellos en los que hay que completar los huecos o el glosario de términos traducidos a cinco idiomas diferentes: inglés, francés, alemán, italiano y portugués (brasileño). No obstante, la diferencia reside en que el método comunicativo emplea el texto como pretexto y ejemplo de situación comunicativa real (Hernández Reinoso, 200: 148), mientras que el método tradicional presentaba oraciones huecas sin relación aparente entre ellas y sin un marco contextual.

Asimismo, se adscribe al *paradigma comunicativo* dado que pretende que el alumno de español utilice la lengua como herramienta y como fin de su propio aprendizaje. Es decir, se emplean diversos recursos para captar la atención del estudiante, apostando por su motivación, comunicación y participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua meta, el español.

En lo que respecta al tratamiento de las *oraciones concesivas*, se le dedica un apartado en la sección gramatical, concretamente cuatro páginas, de la Unidad 8: “El tiempo es oro”. No sólo se tratan los conectores concesivos sino que también se mencionan los usos de éstos para con los diferentes modos: indicativo, gerundio, subjuntivo e infinitivo. Se incluye a continuación la imagen de la explicación gramatical de estas construcciones (pp. 142):

▶ CONECTORES Y FORMA DEL VERBO		
<b>y eso que</b> <i>(aun) a sabiendas de que</i>	Indicativo	<i>No me hizo caso, y eso que se lo advertí.</i> <i>Lo hizo, aun a sabiendas de que nos perjudicaría.</i>
<b>aun</b>	Gerundio	<i>Aun advirtiéndoselo, lo hizo.</i>
<b>por (muy) + adj. / adv. + que</b> <b>por mucho que / poco que</b>	Subjuntivo	<i>Por muy inteligente que sea, no puede saberlo todo.</i> <i>Por mucho que sepa, no puede ser un experto en todo.</i>
<b>aunque</b> <b>a pesar de que</b>	Indicativo: el hablante sabe que es verdad.	<i>Aunque ha protestado por la nota del examen, no le harán caso (sabe que ha protestado).</i>
<b>pese a que</b> <b>por más (sust.) + que</b>	Subjuntivo: el hablante no sabe si es verdad.	<i>Aunque haya protestado por la nota del examen, no le harán caso (no sabe si ha protestado).</i>
<b>a pesar de</b> <b>pese a</b>	Infinitivo (mismo o distinto sujeto)	<i>Pese a tener 80 años, su salud es envidiable (culto).</i>



Esta breve, pero concisa y amplia, explicación para el nivel B2 de español se ve reforzada por su puesta en práctica mediante un total de 10 ejercicios que la acompañan. Recordando las dos tendencias de explicación en el aula que Ruiz Campillo indicaba (Ruiz Campillo, 2008), mencionar que las dos se cumplen porque no sólo se presenta esta tabla en la que los modos son así porque sí y con “X nexos” funciona “X modo” (imperativo formal), sino que también se incluyen explicaciones que atienden al significado de los enunciados para seleccionar un modo u otro (condiciones semánticas).

En definitiva, se pueden extraer algunas conclusiones tras la observación de este manual. Primeramente, se trata de una propuesta bastante completa de las oraciones concesivas e incluso excede en contenidos para este nivel puesto que el PCIC tan solo contempla los modos indicativo/subjuntivo en las oraciones concesivas para el nivel B2 y aquí también se incluyen los modos infinitivo/gerundio. Los ejercicios que plantea se corresponden con su explicación gramatical y, por ejemplo, se ampara en la veracidad o no veracidad de su emisión y la información conocida, además de la posibilidad o poca probabilidad, para determinar la selección del *modo* de la oración concesiva. Asimismo, mientras que el docente es un guía y facilitador de materiales, el discente es partícipe y consciente de su aprendizaje, siempre activo en el aula, en la que se persigue trabajar cada una de las cuatro destrezas por las que abogan el MCER y el PCIC.

### 5.2.3. Manual *Así me gusta 2. Curso de español. Libro del alumno*

Este manual de E/LE es, de los tres aquí recogidos, el más actual puesto que data del año 2003. Los autores que han participado en la elaboración de este manual son: Vicenta González, Begoña Montmany, Estrella López, Carme Arbonés y Miquel Llobera.

Se divide en diez unidades, las cuales a su vez se subdividen en: *Temas, Comprensión y expresión oral, Gramática en contexto, Textos para..., Culturas, Punto de vista, Actividad final, Autoevaluación* y, al final del manual, un *Apéndice*. Cabe destacar que en este apartado final se recogen contenidos gramaticales desde el presente de indicativo hasta el artículo neutro *lo* (sin embargo, aquí no se contemplan *las oraciones concesivas*).

En lo referente al paradigma que vertebra el manual, se adscribe la misma corriente que el manual anterior, al *enfoque comunicativo*. Además, los objetivos que persigue se sirven de métodos o procedimientos para alcanzar un punto o resultado final, es decir, emplean el *aprendizaje por tareas* o la enseñanza enfocada a la acción, cuya metodología y evaluación encaja con los postulados defendidos por el MCER. También se observa esta metodología en las actividades que centran su atención en las necesidades comunicativas del alumno, es decir, en su desarrollo de las competencias lingüísticas. Se favorece la interacción, una actitud reflexiva y consciente en el proceso de aprendizaje y se desarrolla la capacidad de aprender a aprender.

El nivel se corresponde con el nivel umbral o B1 del MCER, momento en el que se incluye el nexo concesivo *aunque* seguido de *modo indicativo* para añadir información nueva. Es importante señalar que su elaboración parte de las premisas establecidas en el convenio del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* para este nivel de *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*.

Finalmente, cabe señalar que resulta sorprendente el tratamiento que se dedica a las *oraciones concesivas*: ni una sola mención a este asunto. Es un tanto extraño puesto que el manual se elabora partiendo de las bases del PCIC y, supuestamente para este nivel, debe contemplar la inclusión de la oración concesiva con el nexo *aunque* y el *modo indicativo* para indicar información nueva (tal y como el PCIC postula para el nivel B1).

#### 5.2.4. Algunas reflexiones

El paso previo al análisis de estos tres manuales consistió en seleccionar los materiales de E/LE para estos niveles, como se mencionaba antes, de diferente corte metodológica. Con esto se pudo vaticinar que algunos de ellos no incluían la expresión de concesividad o, de hacerlo, aparecía de manera muy breve, casi pasándolo por encima, y sin dedicar mucho espacio a ello. Es innegable que para un aprendiente de E/LE este tipo de construcciones pueden ser un tanto confusas en un primer momento pero introduciéndolas de manera gradual, con actividades para practicar estas construcciones e incluyendo el componente lúdico, se puede cambiar ese sentimiento pavoroso inicial por un acercamiento entrañable.

Dicho esto, se ha observado, siguiendo algunos de los bloques propuestos por Blanco (2010), que las oraciones concesivas no gozan de especial importancia en los manuales analizados de metodología tradicional (*Español para extranjeros: conversación, traducción, correspondencia*) y en el basado en el enfoque por tareas (*Así me gusta 2*). En la “hoja de evaluación de materiales” de Lozano y Ruiz Campillo (2009) esto se denomina como “vacío de información” (véase anexo 3: Hoja de evaluación, Lozano y Ruiz Campillo, 2009). El primero, hace alusión a este tipo oracional cuando le toca presentar los nexos invariables del español, es decir, las conjunciones, sin siquiera entrar en detalles para anticiparse a posibles dificultades o dudas de los alumnos. Sin embargo, aquí se piensa que en el manual *Así me gusta 2*, no se incluyen las oraciones concesivas porque quizás sean un tanto complejas, aunque también existe la posibilidad de que este hecho se tenga en cuenta para el siguiente nivel, nivel avanzado-B2, donde se detallan con mayor exhaustividad. No obstante, debería aparecer alguna referencia a las expresiones de concesividad, principalmente por el alarde del manual siguiendo los postulados del PCIC (cuando realmente no cumple con los contenidos propuestos para este nivel).

A su vez, señalar que el manual de E/LE más completo es el de *Sueña 3* puesto que no sólo analiza la cuestión de las oraciones concesivas y su uso de los modos, sino que también aparece reforzado con múltiples ejercicios que permiten trabajar las cuatro destrezas de la lengua, haciendo especial hincapié en la comunicación e interacción para con los demás. Además, la simplificación de los contenidos gramaticales y el empleo de ilustraciones hacen más amenos los contenidos de nueva adquisición, además de funcionar como facilitadores de la comprensión y aprendizaje de la lengua meta. En definitiva, el mejor instrumento para aprender la lengua es la lengua misma y el aprendizaje de la gramática viene de la mano de la cultura y la sociedad española (Martí y Ruiz, 2014: 7).

En definitiva, el mejor manual de E/LE no será aquel que se centre en la repetición sistemática de ejercicios gramaticales (método tradicional), o el que solamente se trabaje con el uso de la lengua y la interacción (método comunicativo), o incluso aquel que pone en práctica los conocimientos recientemente adquiridos. El mejor manual de E/LE será el que, de manera gradual, incluya los contenidos léxicos y gramaticales sirviéndose de explicaciones teóricas, ejercicios de repetición, del uso de la lengua e interacción oral, de actividades dinámicas y lúdicas, y de la puesta en práctica de los conocimientos

adquiridos. Es decir, un manual de E/LE que recoja las ventajas principales de cada metodología de enseñanza-aprendizaje de español.

## 6. Propuesta de intervención didáctica

Los procesos de enseñanza-aprendizaje de los modos *indicativo* y *subjuntivo* han presentado dificultades para los aprendientes de español a lo largo de la historia de enseñanza de E/LE, bien porque no existen modos semejantes en sus lenguas maternas (L1) o bien porque no comprenden el empleo del modo indicativo y/o subjuntivo, atendiendo tanto a su forma como a su uso. Esto se complica todavía más si se adentran en terrenos pantanosos como la alternancia modal, en la que simples matices marcan la selección del modo indicativo o del modo subjuntivo. Y no se pueden olvidar los casos, pocos pero existentes, de neutralización de los modos donde semánticamente ambos expresan una misma idea y se pueden emplear indistintamente.

Estos problemas aparecen estrechamente relacionados con el aprendizaje de las estructuras concesivas porque, dependiendo del nexo concesivo, se pueden dar los siguientes supuestos: sólo se admite el *modo indicativo, subjuntivo, infinitivo o gerundio*; alternan los modos *indicativo* y *subjuntivo* con diferencias semánticas en su uso; o incluso, se pueden neutralizar los modos *indicativo* y *subjuntivo*, empleándose indistintamente.

En vistas a la complejidad que entraña y al tratamiento que los manuales de enseñanza de español dan a las oraciones concesivas para el nivel avanzado-B2, el planteamiento de esta unidad didáctica va a mostrar una serie de ejercicios prácticos para el aprendizaje de estas construcciones subordinadas de una manera sencilla, lúdica y dinámica para facilitar su estudio y comprensión a los aprendientes de español como lengua extranjera (LE) o segunda lengua (L2), partiendo de los contenidos gramaticales por los que aboga el PCIC.

Un último apunte es que la elaboración de la presente unidad didáctica trata de dar respuesta a preguntas como: *cómo enseñar*, es decir, los métodos para desarrollar la competencia comunicativa del sujeto; *qué enseñar*, la competencia comunicativa; *cuándo enseñar*, temporalizar y organizar el material; y el *sistema de evaluación del conjunto del*

proceso (Zanón, 1990). En palabras de Sánchez (2002), se plantea “la importancia del *cómo* (procedimiento) en la consecución del *qué* (objetivo). (...) En realidad este es el punto final (...): el *cómo* aprender se convierte en el eje en torno al cual gira la enseñanza/aprendizaje. El *método o aprendizaje por tareas* se sitúa dentro de esta perspectiva”.

### 6.1. Justificación

Como se ha mencionado, la presente propuesta de intervención ha sido diseñada para un aula de español de nivel intermedio, B2 según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER), con diferentes y variadas nacionalidades. Se trata de adolescentes y universitarios que han venido a nuestro país para perfeccionar el idioma, algo magnífico dado que se trata de una inmersión altamente favorecedora. De este modo, se pretende que los alumnos puedan ser usuarios independientes en la lengua meta que están adquiriendo. Asimismo, el MCER determina qué debe ser capaz de hacer un aprendiente en este nivel:

- Comprender discursos y conferencias extensos, las noticias, los programas sobre temas actuales y películas en castellano estándar (comprensión auditiva).
- Ser capaz de leer artículos e informes de actualidad, comprendiendo las diferentes posturas, además de la prosa literaria (comprensión de lectura).
- Poder participar en conversaciones con fluidez y espontaneidad, formando parte de debates (interacción oral).
- Presentar descripciones claras y explicar un punto de vista exponiendo ventajas e inconvenientes (expresión oral).
- Escribir textos claros y detallados sobre temas relacionados con sus intereses, transmitiendo información que apoye un punto de vista concreto (expresión escrita).

La heterogeneidad de los alumnos en el aula y sus diversas edades hacen de este pequeño espacio que es la clase de español un entorno realmente enriquecedor tanto cultural como socialmente. Todos ellos cuentan con estilos de aprendizaje diferentes, no sólo por sus métodos de aprendizaje sino también por los sistemas educativos de los que

proceden por lo que su inmersión e integración en la ciudad y el contexto sociocultural que les envuelve puede hacer que su motivación sea elevada y su interés por el aprendizaje de la lengua mayor.

Finalmente, tan solo queda mencionar que la metodología que se va a poner en práctica se acoge al método comunicativo, o más bien, al enfoque por tareas en cuanto al diseño se refiere. Se explicitarán posteriormente los métodos seleccionados para el desarrollo de la unidad didáctica en el apartado 6.4. Metodología.

## 6.2. *Objetivos y competencias clave*

La determinación de los objetivos aclarará las destrezas que entran en juego y la selección de las actividades (Moreno García, 2010: 107). Por lo tanto, los **objetivos** son el punto que se pretende alcanzar mediante la propuesta de tareas y sus correspondientes actividades, se contemplan a continuación:

- Adquirir y/o recordar (nuevo) léxico relacionado con la temática del viaje.
- Trabajar la comprensión auditiva y lectora.
- Mejorar la expresión oral y escrita.
- Recordar el vocabulario de las partes de la casa y lo que hay en ella.
- Comprender el juego tradicional del “parchís”.
- Publicar un texto descriptivo con nexos concesivos en el blog de español.
- Conocer la forma de los nexos *aunque* y *a pesar de que*, incluyendo sus usos con el *modo indicativo* o el *modo subjuntivo*.
- Comprender y ser capaz de crear enunciados concesivos.
- Ser sensible con las normas sociales de convivencia para fomentar un clima de aula saludable.
- Emplear las nuevas tecnologías para la publicación en el blog.

A su vez, el presente proyecto de intervención educativa permite trabajar en el aula las siguientes **competencias clave**:

- ✓ Competencia comunicativa.
- ✓ Competencia en conocimiento e interacción con el mundo físico.
- ✓ Tratamiento de la información y competencia digital.
- ✓ Competencia social y ciudadana.
- ✓ Autonomía e iniciativa personal.
- ✓ Competencia para aprender a aprender.

### 6.3. Mapa de tareas y secuenciación

<b>Tarea 1</b>	<b>Prepárate porque... ¡Nos vamos al Caribe!</b>	Una sesión
<b>Tarea 2</b>	¡Volamos hacia nuestro destino!	Una sesión
<b>Tarea 3</b>	¡Oh no! ¡Aterrizaje de emergencia!	Una sesión
<b>Tarea final</b>	Escribimos en el blog nuestra experiencia	Una sesión

En lo referente al tiempo estimado para el desarrollo de la unidad, se plantea un margen de cuatro a cinco sesiones, las cuales dependerán del ritmo de la clase. Es importante tener esto en cuenta dado que cada clase es diferente por los alumnos que la componen y se debe atender a la diversidad. Dichas sesiones tendrán una duración aproximada de sesenta minutos.

#### 6.4. Metodología

El *enfoque por tareas* que aquí se plantea busca organizar los contenidos de una manera sutil además de aportar un ligero toque dinámico y distendido a la unidad didáctica. No obstante, se recurre al *enfoque ecléctico* para su desarrollo.

Este último enfoque se aplica porque cada metodología presenta sus ventajas y desventajas en los procesos de enseñanza-aprendizaje del español. Si cada docente conoce las distintas vías de instrucción puede emplearlas indistintamente con sus alumnos en aras de conseguir sus objetivos propuestos. Larsen-Freeman (en Anker 2001) postula lo siguiente: “*a teacher has to be informed (...) and (...) choose wisely from among the available practices to create her own unique blend that would be appropriate for her own personality (...), teaching style (...), students...*” (Anker 2001). En definitiva, se fusionan varios procedimientos que centran su atención en la forma, *focus on form*, previa a la comunicación.

Dicho esto, se plantea un objetivo final o producto final para la unidad que actúa de motor de todo el trabajo (Javier Zanón, 1999). Esta tarea final, o punto final está incentivada por un inicio y por actividades intermedias que sumergen al alumno en la adquisición de unos contenidos determinados del sistema lingüístico y gramatical, cuyo objeto de aprendizaje es el uso real de la lengua (se emplea el enfoque comunicativo). Además, la tarea es una forma abierta, en su desarrollo y en sus resultados, a la intervención activa y a las aportaciones personales del alumno, además del eje sobre el que se diseña la programación (Martí y Ruiz, 2014:11).

No sólo se plantea la enseñanza de la gramática, sino también del léxico porque “la gramática ocupa un lugar importante en la programación de la clase de E/LE pero no exclusivo” (Martín Sánchez, 2008: 37). Es decir, contextualizar la gramática dado que lo más eficaz y motivador es integrarla en la clase de E/LE (Cortés Moreno, 2005: 101). Todo ello sin prescindir de algunas explicaciones teóricas necesarias (se retoma el enfoque tradicional) para la presentación de estas oraciones en base a las conclusiones establecidas en el subapartado 4.4.3. Las diferentes interpretaciones para la alternancia modal.

Finalmente, señalar que, en esta propuesta mediante el aprendizaje por tareas, la tarea final que se le propone al alumno es elaborar una a redacción de su viaje al Caribe



incluyendo algunas de las oraciones concesivas con sus correspondientes nexos, la que colgarán de manera individual en el Blog de la clase de español.

### *6.5. Materiales y recursos didácticos*

Los materiales que se van a emplear en el aula son: la pizarra, las tizas, los materiales de escritura (lápiz, goma, bolígrafo...), el proyector y una adecuada conexión a internet en el ordenador de la clase (tanto para la reproducción del vídeo como para escribir en el Blog). Asimismo, se podrán emplear recursos didácticos preparados por el docente (bien sean basados en otros materiales, de propia creación, de algún manual de español como lengua extranjera o de la Red).

### *6.6. Desarrollo de las tareas*

Teniendo en cuenta que el conocimiento gramatical del alumno puede ser de dos tipos, implícito y explícito, se utilizará actividades centradas en la forma, en el uso y en la forma y el uso al mismo tiempo (Martín Sánchez, 2008: 37). Todas las actividades se encuentran recogidas y desarrolladas en Anexos (véase anexo 5: Desarrollo de la propuesta didáctica).

En primer lugar, la “**tarea 1: Prepárate porque... ¡nos vamos al Caribe!**” pretende presentar al alumno los conceptos de concesividad definidos por el PCIC para este el nivel B2. Asimismo, se incluye la temática del viaje para comenzar el recorrido que tendrá como objetivo alcanzar la tarea final de manera satisfactoria, habiendo adquirido previamente los contenidos gramaticales planteados. Se trabaja con actividades sencillas centradas en la forma y en el uso de las oraciones concesivas con los nexos que rigen indicativo, subjuntivo e infinitivo, además de la construcción de oraciones concesivas asumidas con resignación. Además, se prepara al alumno para las actividades posteriores en una gradación de complejidad. Seguidamente, en la “**tarea 2: ¡Volamos hacia nuestro destino!**”, se trabajan las destrezas de comprensión auditiva, expresión oral y comprensión escrita, mediante actividades lúdicas y distendidas que aproximan al aprendiente de manera más cercana a la temática planteada y a los contenidos. Por un

lado, la canción sirve también para mostrar si ha comprendido la alternancia modal de las oraciones concesivas, además de revisar también las oraciones condicionales que aparecen. Por otro lado, el juego de parchís pretende que el alumno sea capaz de elaborar oraciones concesivas a partir de los nexos y los modos que están presentes en la actividad. En la “**tarea 3: ¡Oh no! ¡Aterrizaje de emergencia!**”, se trabaja con la comprensión escrita y la puesta en práctica de los nexos concesivos en distintas oraciones seleccionando el modo adecuado para su profundización. Y, para rematar, la “**tarea final**” propone un pequeño debate, mediante la destreza en expresión e interacción oral<sup>11</sup>, en el que los alumnos deben mantenerse en el globo aerostático creando construcciones concesivas. Todo ello con el fin de narrar su experiencia en el viaje al Caribe.

### *6.7. Evaluación*

La evaluación de esta propuesta didáctica se fundamenta en la progresión del alumno en alcanzar los objetivos planteados y en el resultado de la tarea final. Para ello se emplean los siguientes **instrumentos de evaluación**:

- La observación directa del trabajo y la participación del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Las actividades orales y escritas realizadas en clase de español.
- El trabajo grupal y la participación activa en el aula.

Además, se emplearán una serie de **criterios de evaluación** que servirán para determinar si los alumnos han alcanzado los objetivos propuestos:

- Adquiere y/o recuerda (nuevo) léxico relacionado con la temática del viaje.
- Trabaja la comprensión auditiva y lectora.
- Mejora la expresión oral y escrita.
- Recuerda el vocabulario de las partes de la casa y lo que hay en ella.
- Comprende el juego tradicional del “parchís”.
- Publica un texto descriptivo con nexos concesivos en el blog del aula de español.

---

<sup>11</sup> Como señala Moreno García, “en las actividades comunicativas hay que activar todo lo que se ha aprendido para expresarse transmitiendo sentidos. Por lo tanto se pretende una práctica global” (Moreno García, 2010: 164)

- Conoce la forma de los nexos aunque y a pesar de que, incluyendo sus usos con el modo indicativo o el modo subjuntivo.
- Comprende y es capaz de crear enunciados concesivos.
- Es sensible con las normas sociales de convivencia para fomentar un clima de aula saludable.
- Emplea las nuevas tecnologías para la publicación en el blog.

#### *6.8. Resultados esperados con su implementación en el aula*

Con esta propuesta se pretende dotar a los estudiantes de nivel intermedio-avanzado de español, de las habilidades comunicativas necesarias para expresar la concesividad en español, reduciendo así las barreras lingüísticas y socioculturales a las que se pueden enfrentar en el país de lengua meta

Asimismo, con la utilización del blog de la clase de español se espera que el alumnado se familiarice (probablemente ya lo estará) con el manejo de las *Tecnologías de la Información y la Comunicación* (TIC), altamente relevantes e importantes en la sociedad actual.

Gracias a este método, los alumnos son capaces de realizar una tarea final puesto que han adquirido el contenido léxico y gramatical asociado a esta temática, que les proporciona las bases para alcanzar el objetivo propuesto. Además, siempre que lo necesiten, disponen del apoyo docente, el guía en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

No obstante, cabe señalar que las tareas aquí planteadas son relativamente sencillas. Esto se debe a que, considerando en muchos casos su inexistencia en manuales E/LE, aquí las *oraciones concesivas* son las protagonistas del proceso de aprendizaje y también se vienen al Caribe con todos los estudiantes.

## 7. Conclusiones

El objetivo del presente análisis ha sido comprobar cómo se trata la alternancia modal en las *oraciones concesivas*, revisando los diferentes estudios que existen al respecto, para finalmente elaborar una propuesta didáctica. De esto, se puede dilucidar que las gramáticas descriptivas presentan una gran disparidad de definiciones para los usos del *modo indicativo* y del *modo subjuntivo*, en las que los gramáticos no se posicionan por una en particular (el siguiente rebate las ideas anteriores). Por su parte, las gramáticas pedagógicas, centradas en la enseñanza de español buscan un camino más sencillo para los aprendientes de la lengua y proporcionan explicaciones gramaticales sencillas que atienden tanto al uso como a la forma.

Actualmente, la gramática retoma un hueco importante en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas porque, como se ha comprobado, en algunos métodos ésta se obviaba, preponderando el lenguaje como fin en sí mismo para desarrollar la comunicación. Así pues, es necesario aprender el sistema gramatical de la lengua, contextualizado en tareas y actividades que reflejen situaciones verosímiles a la realidad porque los alumnos, más tarde o más temprano, se enfrentarán a ella. Si se pretende establecer un exitoso intercambio comunicativo es necesario conocer los contenidos gramaticales, por básicos que éstos sean.

Asimismo, a lo largo de la elaboración de este trabajo, se ha comprobado el pequeño espacio, e incluso inexistente, que se dedica a la expresión de concesividad en los manuales de español para extranjeros, a pesar de estar basados en el PCIC (recordemos que incluye su enseñanza desde el nivel B1 del MCER). Tal vez esto se deba a la complejidad que su construcción y contenido semántico presenta, además de ser menos frecuentes que otras adverbiales –a las oraciones condicionales se le dedican más líneas en los manuales para su enseñanza y, ciertamente, no distan tanto de las oraciones concesivas cuyo uso en la lengua española es bastante copioso. En definitiva, esto no debe impedir su presentación y enseñanza en el aula de español desde el nivel umbral-B1 para, siguiendo una progresión, ampliarse en el nivel avanzado-B2.

Tras esto, se ha elaborado una breve propuesta didáctica que recoge algunos planteamientos metodológicos tales como el *enfoque comunicativo* (uso de la lengua e interacción), dentro del cual se inserta el *aprendizaje por tareas* (puesta en práctica de los

conocimientos adquiridos) y el *enfoque tradicional* (repetición sistemática de ejercicios gramaticales), entre otros. Esto se debe a que se ha adoptado una *postura ecléctica* en cuanto a la restricción a un solo modelo metodológico dado que la alternancia puede servir para tomar las ventajas de cada uno de ellos en aras de una práctica docente satisfactoria y de un aprendizaje óptimo de los alumnos.

Para finalizar, se ha pretendido ofrecer una modesta aportación a la didáctica de las oraciones concesivas en E/LE, cuyas actividades quizás puedan servir como modelos para trabajar las *oraciones concesivas* en el aula de español nivel B2. En definitiva, incluirlas en la enseñanza de español aunque requiera un mayor esfuerzo, sin pasarlas por alto porque el aprendiente puede emplearlas en cualquier contexto comunicativo y sociocultural en sus intercambios.

## BIBLIOGRAFÍA

- AHERN, A. (2008). *El subjuntivo: contextos y efectos*. Madrid: Arco Libros.
- ALARCOS, E. (1970). “Estructura del verbo en español”, en *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid: Gredos.
- ALBANO, H. y PACAGNINI, A. (2007). “Acerca de la alternancia de los modos indicativo y subjuntivo en las proposiciones concesivas”. *Fundación LITTERAE*. Universidad de Buenos Aires.
- ALETÁ, E. (2004). La oposición modal indicativo/subjuntivo en la gramática del español como lengua extranjera. *RedELE Revista electrónica de didáctica / español como lengua extranjera* [en línea].
- ALONSO, A. y HENRÍQUEZ UREÑA, P. (1964). *Gramática castellana*, 2 vols. Buenos Aires: Losada, p. 146-153.
- ALONSO, M. (1968). *Español para extranjeros. Conversación, traducción, correspondencia, vocabulario en siete idiomas, guía*. 5ª Ed., Editorial Aguilar.
- ÁLVAREZ, M<sup>a</sup>. A., DE LA FUENTE, M<sup>a</sup>. V., GIRALDO, I., MARTÍN, F., SANZ, B., y TORRENS, M<sup>a</sup>. J. (2007). *Sueña 3: libro del alumno B2 (Español para extranjeros)*. Editorial ANAYA. Disponible en: [https://vk.com/doc4278265\\_216783528?hash=1ed3566a869b8f443f&dl=d702ca2fe5d06304cd](https://vk.com/doc4278265_216783528?hash=1ed3566a869b8f443f&dl=d702ca2fe5d06304cd)
- ANKER, W. (2001). “The Joy of Watching Others Learn: an Interview with Diane Larsen-Freeman”. *English Teaching Forum Online*, vol 39/4.
- ANTICH DE LEÓN, R. (1986). *Metodología de la enseñanza de las Lenguas Extranjeras*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- AREIZAGA ORUBE, E. (2009). *Gramática para Profesores de Español como Lengua Extranjera (E/LE)*. Fundación Universitaria Iberoamericana. Ediciones Díaz de Santos.
- BLANCO CANALES, A. (2010). “Criterios para el análisis, la valoración y la elaboración de materiales didácticos del español como lengua extranjera/segunda lengua para niños y jóvenes”. *RESLA* 23, 71-91.

- BORREGO, J., G. ASENCIO, J. y PRIETO, E. (1986) *El subjuntivo: valores y usos*. Sociedad General Española de Librería, S.A. Madrid.
- BOSQUE, I. (1990). *Indicativo y subjuntivo*. Taurus Universitaria / Gramática del español, 1. Alfaguara: Madrid.
- BOSQUE, I. y DEMONTE, V. (dirs.) (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- CAMPS, A. (2009). “Actividad metalingüística y aprendizaje de la gramática: hacia un modelo de enseñanza basado en la actividad reflexiva”. *Cultura y educación*, 21 (2), p. 199-214.
- CAMPS, A. y FONTICH, X. (2014). “Towards a rationale for research into grammar teaching in schools”. *Research Papers in Education*, 29(5), 598-625. Publicación electrónica DOI: 10.1080/02671522.2013.813579. ISSN: 0267-1522.
- CANALE, M. (1995). «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje». En Llobera, M. (coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, págs. 63-81
- CANO GINÉS, A. (2010). “Gramática pedagógica: el *ingenio* de la enseñanza ELE”. En García del Carmen, Padrón y Fumero Pérez, María del Carmen (Eds.). *Tendencias en lingüística general y aplicada*: 43-52. PETER LANG, Internationaler Verlag der Wissenschaften. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4811757>
- CASTAÑEDA, A. (2006). “Perspectiva en las representaciones gramaticales. Aportaciones de la Gramática Cognitiva a la enseñanza del español LE”. *Boletín de ASELE*, p. 11-32. Disponible en: <http://www.aselered.org/pdfs/boletin34.pdf>
- CASTRO VIÚDEZ, F. (2004). “Condiciones de las gramáticas pedagógicas para la enseñanza de ELE”. *Centro Virtual Cervantes*. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE. Escuela Oficial de Idiomas “Jesús Maestro”: Madrid.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *El Marco común europeo de referencia para las lenguas, aprendizaje enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya y CVC. Disponible en: <http://www.cvc.cervantes.es>

- CORTÉS MORENO, M. (2005). "¿Hay que enseñar gramática a los estudiantes de una lengua extranjera?". *CAUCE* Revista internacional de Filología y su Didáctica, N°28.
- CVC. DICCIONARIO DE TÉRMINOS CLAVE DE ELE. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm).
- FÁBREGAS, A. (2009). Una contribución a la enseñanza del indicativo y del subjuntivo en ELE. *Revista Electrónica Lingüística Aplicada*, 8, p. 151-173.
- FLAMENCO GARCÍA, L. (1999). "Las construcciones concesivas y adversativas" en I. Bosque y V. Demonte (Dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid, Espasa Calpe, vol. III, pp. 2805-3878.
- GALÁN, C. (2005). *Las oraciones subordinadas adverbiales: concesivas*. Madrid: Liceus.
- GARCÍA DE MARÍA, J. (2007). El subjuntivo: nuevas reglas para nuevas estrategias. *Revista Nebrija*, 1 (1), p. 1-29.
- GARTON, A. y PRATT, C. (1989). "La comunicación a través del lenguaje, en Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito." Piados. Madrid.
- GILI GAYA, S. (1961). *Curso superior de sintaxis española*. 8ª ed. Barcelona (pp. 131-132).
- GONZÁLEZ, V., MONTMANY, B., LÓPEZ, E., ARBONÉS, C., y LLOBERA, M. (2003). *Así me gusta 2. Curso de español. Libro del alumno*. Cambridge University Press.
- GUTIÉRREZ ARAUS, M. (2004). *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L*. Editorial ARCO/LIBROS, S. L. Madrid. 2005.
- HERNÁNDEZ ALONSO, C. (1979). *Sintaxis española*. Valladolid.
- HERNÁNDEZ REINOSO, F. L. (2000). "Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje", *Encuentro*: 141-153. Disponible en: <http://encuentrojournal.org/textos/11.15.pdf>



- HYMES, D. (1971). *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. Volume 6 (Reprinted in 2001 by Routledge) London. International Journal of Cross Cultural Management.
- IGLESIAS BANGO, M. (1997). *La oposición enunciado/enunciación en las llamadas subordinadas adverbiales impropias del español*. *Moenia*, 3, 237-269. Disponible en: <http://www.gruposincom.es/manueliglesias/Enunciado%20y%20enunciacion.pdf>
- INSTITUTO CERVANTES (2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de Referencia para el español (3 Vols.)*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- KRASHEN, S. D. y TERREL, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- LACORTE, M. (2007). *Lingüística aplicada del español*. Madrid: Arco Libros.
- LAMIQUÍZ, V. (1972): *Morfosintaxis estructural del verbo español*. Sevilla: SPUS.
- LLOPIS GARCÍA, R. (2009). “La instrucción gramatical en la Instrucción de Segundas Lenguas – revisión de ayer para propuestas de hoy”. *RedELE*, Revista electrónica didáctica / español lengua extranjera, N°16, p. 2. Disponible en: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2009\\_16/2009\\_redELE\\_16\\_05Llopis.pdf?documentId=0901e72b80dd738d](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2009_16/2009_redELE_16_05Llopis.pdf?documentId=0901e72b80dd738d)
- LÓPEZ GARCÍA, A. (2005). *Gramática cognitiva para profesores de español L2. Cómo conciben los hispanohablantes la gramática*. Arco Libros S.L. Madrid.
- LOZANO, L. (2007) “De la gramática descriptiva a la gramática pedagógica. Revisión de dos obras y propuesta didáctica para la revisión del subjuntivo en español como lengua extranjera”. Universidad Autónoma de Barcelona.
- LOZANO. G. y RUIZ CAMPILLO, J. P. (2002): “Criterios para el diseño y evaluación de materiales comunicativos”. *Marcoele*, 9, pp. 127-155 [Monográfico Congreso Expolingua 1996]. Disponible en: [http://marcoele.com/descargas/expolingua1996\\_lozano-ruiz.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua1996_lozano-ruiz.pdf)

- MARTÍ SÁNCHEZ, M. y RUIZ MARTÍNEZ, A. M. (2014). “La gramática en la enseñanza de español como LE”. *LinRed*, 12, 1-34. Disponible en: [http://www.linred.es/monograficos\\_pdf/LR\\_monografico12-articulo3.pdf](http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico12-articulo3.pdf); 23/10/16.
- MARTÍN SÁNCHEZ, M. A. (2008). “El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE”. *Ogigia*: 29-41. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2510392>
- MARTINELL GIFRE, E. (1985). *El subjuntivo*. Madrid: Editorial Coloquio.
- MIKI CONDO, Clara (2010). “Hacia una gramática para el no nativo: replanteamiento y definición de la gramática pedagógica”. *Expolingua 2002*. Monográfico de MarcoELE 10, 147-158. [http://marcoele.com/descargas/expolingua\\_2002.miki.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.miki.pdf)
- MORENO GARCÍA, C. (2010). *Materiales, estrategias y recursos en la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros. Disponible en: <https://books.google.es/books?id=vz26PqtptyAC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- MORENO GARCÍA, C., HERNÁNDEZ, C. y MIKI KONDO, C. (2007). *Español lengua extranjera en gramática. Avanzado B2*. Madrid: Anaya.
- MORENO, F. (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco Libros.
- MUZZOPAPPA, J. I. (2013). “Enseñanza de la Gramática desde la perspectiva del enfoque generativista”. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, N.º 22.
- PORTO DAPENA, J. A. (1991). *Del indicativo al subjuntivo: valores y usos de los modos del verbo*. ARCO/LIBROS S. A. Madrid.
- POTTIER, B. (1975): *Gramática del español*. Madrid: Alcalá.
- RAMÍREZ, I. S. (1986). *El modo en español y la teoría de los actos de habla*. A dissertation. Catholic University of America. Washington, D. C.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010). *Nueva gramática básica de la lengua española*, Madrid: Espasa Libros.

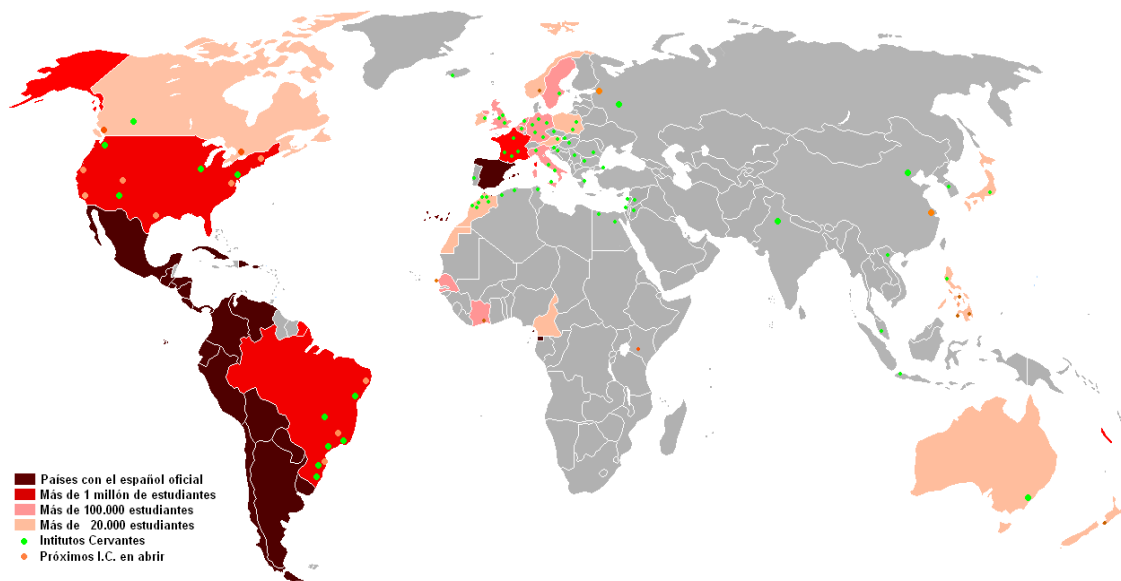
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014). *Diccionario de la Real Academia Española*. Edición tricentenario, 23ª ed., Madrid. Disponible en: <http://www.rae.es/> .
- RUIZ CAMPILLO, J. P. (2008). “El concepto de no-declaración como valor del subjuntivo. Protocolo de instrucción operativa de la selección modal en español”. En Pastor, C. (coord.): *Actas del programa de formación para profesorado de ELE 2006-2007*. Múnich: Instituto Cervantes. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/munich\\_2005-2006/04\\_ruiz.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2005-2006/04_ruiz.pdf)
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. y SARMIENTO GONZÁLEZ, R. (2008). *Gramática práctica del español actual*. Sociedad General Española de Librería, S. A. Madrid.
- SÁNCHEZ, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Editorial SGEL S.A. Disponible en: <http://www.um.es/lacell/miembros/asp/masterELE/histoele.pdf>
- TORREGO, L. (1997). *Gramática didáctica del español*. Madrid: Grupo Editorial SM Internacional.
- TURI, J-G. (1995). “Typology of Language Legislation.” En T. Skutnabb-Kangas y R. Phillipson (eds.). *Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination* (pp.111-121). Berlín, Mouton de Gruyter.
- ZAMORANO AGUILAR, A. (2001). *Gramaticografía de los modos del verbo en español*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- ZANÓN, J. (1990). “Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lengua extranjeras”. *Cable*. Biblioteca Virtual Cervantes. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque01/zanon01.htm#npasn](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/zanon01.htm#npasn)
- ZANÓN, J. y ESTAIRE, S. (1990). “El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo”. *Comunicación, Lenguaje y Educación* 7-8, p. 55-90.

# ANEXOS

## Anexo 1: Distribución geográfica de la lengua española<sup>12</sup>.



## Anexo 2: Países donde se estudia español<sup>13</sup>.



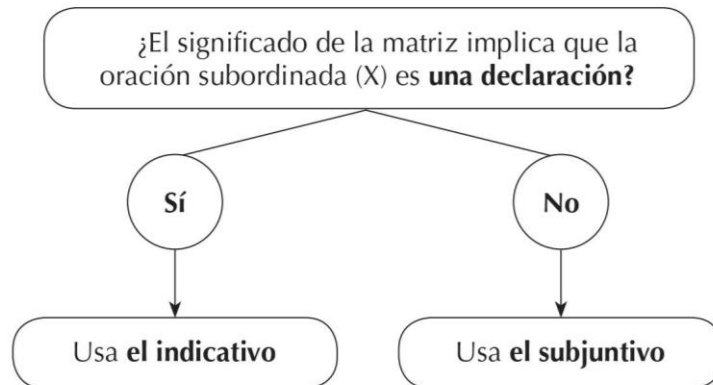
<sup>12</sup> Fuente: Wikipedia (2010).

<sup>13</sup> Ídem.

### Anexo 3: La “ley de uso”, Ruiz Campillo (2007).

#### 3.1. La «Ley de uso»

En la propuesta que hago aquí, la ley está ya expresada en el valor que hemos dado a los modos: declarativo/no-declarativo. Es lo que podríamos llamar una «ley de significado», pero si queremos formularla en términos más didácticos y manipulables, podemos establecer una especie de «ley de uso» que podría tener este aspecto:



Valgan, para empezar, los siguientes ejemplos inmediatos:<sup>17</sup>

Matriz	X (argumento subordinado)	Razonamiento lógico
ESTÁ CLARO	que <b>AMA</b> a Laura	Si digo que X <i>está claro</i> , eso implica que quiero declarar X.
NO CREO	que <b>AME</b> a Laura	Si digo que X <i>no está claro</i> , eso no implica que quiera declarar X (más bien lo contrario).
QUIERO	que <b>AME</b> a Laura	Si digo que <i>quiero X</i> , entonces no voy a declarar X: sería una contradicción informar de X y pedir X al mismo tiempo.

<sup>17</sup> Por razones de claridad, en estos ejemplos hacemos responsable de la declaración o no declaración al sujeto hablante. Debe entenderse, no obstante, que solo nos preguntamos si la subordinada es «**una** declaración», no importa de quién: puede ser responsabilidad tanto del propio sujeto hablante (*Yo no creo...*, *Yo quiero*, *Está claro [desde mi punto de vista]...*), como de cualquier otro sujeto distinto del hablante al que el hablante atribuye la información (*Ella piensa...*, *Todos niegan...*, etc.), como no ser responsabilidad de sujeto alguno (*Han descubierto...*, *El resultado ha sido...*).

## Anexo 4: Hoja de evaluación de materiales, Lozano y Ruiz Campillo, 2009.

### HOJA DE EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD COMUNICATIVA

01. RELACIÓN: ¿Es la tarea común o generalizable? ¿Está suficientemente asociada a lo que se pretende enseñar o desarrollar?
02. AUTENTICIDAD: ¿Es el texto auténtico o autenticable en el marco social del aula? ¿Está el caudal de lengua (texto y exponentes) debidamente contextualizado?
03. PRESENCIA E INTEGRACIÓN DE DESTREZAS: ¿Están presentes las destrezas adecuadas al tipo de tarea? ¿Se integran de un modo natural?
04. VACÍO DE INFORMACIÓN: ¿Establece vacíos de información? ¿Asegura la necesidad de la contribución de todos los participantes?
05. DEPENDENCIA DE TAREAS: ¿Hace imprescindible el cumplimiento de una tarea para el cumplimiento eficaz de la siguiente?
06. IMPLICACIÓN: ¿Implica al alumno suficientemente? ¿Le pide contribuciones personales? ¿Atrae su interés? ¿Añade tensión, ludismo o posibilidades de ser creativo)
7. FOCALIZACIÓN: ¿Es la tarea, antes que la lengua, el foco de atención?
8. ELECCIÓN: ¿Permite al alumno la elección de qué hacer, cómo hacerlo, con qué instrumentos?

	Contenido que ofrece	CALIDAD DE LA LENGUA
	Interacción que promueve	

09. SISTEMATIZACIÓN DEL CÓDIGO: ¿Presenta el código lingüístico como un instrumento? ¿Relaciona los exponentes con otros de la misma función? ¿Facilita su reutilización en contextos diferentes?
10. CAUDAL DE PRÁCTICA: ¿Proporciona un volumen y calidad de práctica suficientes?
11. SECUENCIACIÓN: ¿Está la secuenciación justificada? ¿Sirve lo que se hace en una tarea para la siguiente? ¿Están dispuestas de tal modo que la primera no le reste valor a la segunda?
12. FLEXIBILIDAD DE ADMINISTRACIÓN: ¿Permite libertad de elección al profesor para adaptarse al grupo meta?
13. FLEXIBILIDAD DE RESOLUCIÓN: ¿Puede ser resuelta por alumnos con diferente nivel de dominio de la lengua? ¿Establece un contexto interno autosuficiente?
14. DIFICULTAD: ¿Es el grado de dificultad (cognitiva, lingüística, comunicativa) el adecuado? ¿Mantiene un nivel de riesgo bajo?
15. PAPEL DE LOS PARTICIPANTES: ¿Establece los mecanismos necesarios para dar protagonismo al alumno en el marco de clase? ¿Estimula un papel de "facilitador" del profesor? ¿Preveé una dinámica de grupos que garantice una interacción adecuada?
16. CONCIENCIA DEL CONTENIDO: ¿Es comprensible y rentable el metalenguaje? ¿Se proporciona oportunidades para que el alumno reflexione y hable sobre la propia comunicación? ¿Lo provee de estrategias que le ayuden a superar su falta de dominio del código?
17. CONCIENCIA DEL PROCESO: ¿Son claros los objetivos, los procedimientos y el propio proceso que se desarrolla en el aula? ¿Promueve en el alumno conciencia de ellos?
18. AJUSTE A LAS NECESIDADES: ¿Se ajusta a las necesidades comunicativas del grupo meta)? ¿Promueve un diagnóstico de estas necesidades?
19. RELACIÓN COSTE-BENEFICIOS: ¿Puede considerarse rentable (en términos funcionales, afectivos o cognitivos) la inversión de esfuerzo exigida?
20. FUNCIONALIDAD: ¿Responde la elección y disposición funcional de los materiales al procedimiento pretendido) ¿Procuran la máxima facilidad de uso?
21. PRESENTACIÓN: ¿Es la "edición" clara y atractiva?

	Contenido	INSTRUMENTACIÓN DIDÁCTICA
	Gestión	
	Metalenguaje	
	Rentabilidad	
	Edición	

## Anexo 5: Desarrollo de la propuesta didáctica

### TAREA 1: Prepárate porque... ¡Nos vamos al Caribe!

Actividad 1: ¡Necesitamos hacer las maletas! Y, por supuesto, no nos podemos olvidar de los nexos concesivos que necesitaremos para disfrutar de nuestras vacaciones.



A) ¡Recorre toda la casa para cogerlos todos y no dejarte ninguno!



B) Ahora que ya los has encontrado y recogido, ¿puedes escribir en qué partes de la casa estaba cada uno de ellos?

1. El nexo *a pesar de* está en la *cocina*, muy cerca de la nevera y del *fregadero*.

2. El nexo \_\_\_\_\_ está en el \_\_\_\_\_, encima de la alfombra y entre el \_\_\_\_\_ y el \_\_\_\_\_.

3. El nexo \_\_\_\_\_ está en la \_\_\_\_\_, encima de la cama.

4. El nexo \_\_\_\_\_ está en el \_\_\_\_\_, entre la bañera y el lavabo.

C) Debemos recordarlos antes de meterlos en la maleta. Elige uno de ellos para cada espacio. Como en el ejemplo:

1. Aunque no me guste, tengo que hacerlo.

a) Por más que      b) Aunque      c) Tanto si... como si

2. \_\_\_\_\_ no lo parezca, el viaje es pasado mañana.

a) A pesar de      b) Por más que      c) Aunque

3. \_\_\_\_\_ que le dije que fuese al médico, no me hizo caso.

a) Por menos      b) Por más      c) Aunque

4. No voy a volver al colegio \_\_\_\_\_ que me he olvidado la autorización para el viaje. a) a pesar de      b) aunque      c) tanto si... como si

5. \_\_\_\_\_ vienes \_\_\_\_\_ no, nos iremos al Caribe.

a) Aunque... aunque      b) por menos... por más      c) tanto si... como si



**Actividad 2: Stephanie y Paul hablan después de la clase. Fíjate en lo que dicen y completa los cuadros con el modo indicativo o el modo subjuntivo.**

+Paul: ¿Sabes quién es la profesora María?

-Stephanie: No, no sé quién es. No la conozco.

+Paul: Pues ¿sabes que, **a pesar de que** enseña español en este centro, nunca nos ha dado clase?

El hablante sabe que es verdad y quiere informar al oyente. MODO: \_\_\_\_\_



-Stephanie: Conoces a Guillermo, ¿no?

+Paul: Mmm, **aunque** me lo hayan presentado, no lo recuerdo bien.

-Stephanie: Ah, vale. Es que también viene al viaje y me tengo que sentar con él.

El hablante no sabe si es verdad. MODO: \_\_\_\_\_

+Paul: ¿Conoces a Laura?

-Stephanie: Sí, un poco. Alguna vez ha venido a explicar español a nuestra clase.

+Paul: ¿Sabes que nunca ha comido chorizo?

-Stephanie: Pero si es española.

+Paul: Pues **aunque** sea española, nunca ha comido chorizo.

El hablante sabe que es verdad y la información también es conocida por el oyente. MODO: \_\_\_\_\_

**Actividad 3: A veces hacemos cosas que no queremos y las asumimos con resignación pero, seamos sinceros, mamá siempre tiene razón... Completa las siguientes oraciones e investiga dos cosas que disgustan a tu compañero de la derecha. Anótalas y compártelas con el resto de la clase.**

Alumno un poco vago

Su madre

No quiero ir a hacer el pasaporte.

Aunque no quieras hacer el pasaporte, tienes que hacerlo para viajar.

No tengo ganas de hacer la maleta.

\_\_\_\_\_, necesitarás ropa allí.

No me apetece volar tantas horas.

\_\_\_\_\_, se te pasará muy rápido.

No me gustan los aviones.

\_\_\_\_\_, es la única manera de ir al Caribe.

No me gusta la comida del avión.

\_\_\_\_\_, comerás sin rechistar.

**iRecuerda!** Si queremos expresar **desacuerdo** o **desaprobación** utilizamos el **modo subjuntivo** después del nexo.

## TAREA 2: ¡Volamos hacia nuestro destino!

Actividad 1. ¿Escuchamos un poco de música? Nina ha traído su altavoz y está reproduciendo su canción favorita (se sabe la letra entera). La canción se titula “aunque no te pueda ver” y es del cantante vasco Álex Ubago. A) ¿Eres capaz de completar los huecos que le faltan a la canción?

“Aunque no te pueda ver”

Si ayer (tener) \_\_\_\_\_ un día gris  
Tranquila, yo (hacer) \_\_\_\_\_ canciones para ver  
Si así consigo hacerte sonreír  
Si lo que (querer) \_\_\_\_\_ es huir  
Camina, yo (hacer) \_\_\_\_\_ canciones para ver  
Si así (conseguir) \_\_\_\_\_ fuerzas pa’ vivir

No tengo más motivos para darte  
Que este miedo que me da  
El no volver a verte nunca más

Creo ver la lluvia caer, en mi ventana te veo  
Pero no está lloviendo  
No es más que un reflejo de mi pensamiento  
Hoy te echo de menos...

Yo sólo quiero hacerte saber, amiga, (estar) \_\_\_\_\_ donde (estar) \_\_\_\_\_  
Que si te (faltar) \_\_\_\_\_ el aliento, yo te lo (dar) \_\_\_\_\_  
Y si te (sentir) \_\_\_\_\_ sola, háblame  
Que te estaré escuchando aunque no te (poder) \_\_\_\_\_ ver  
Aunque no te (poder) \_\_\_\_\_ ver...

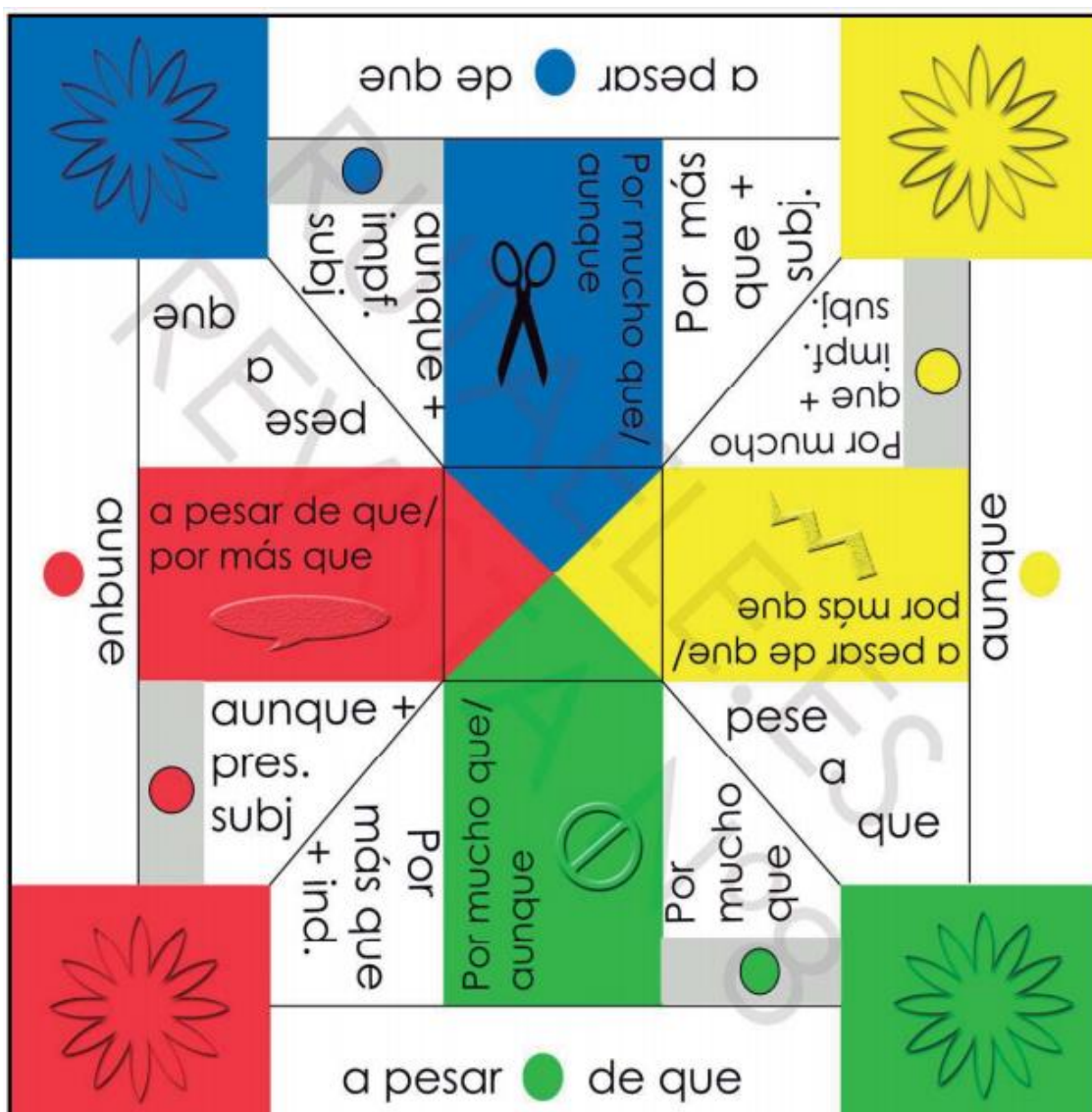
De tantas cosas que perdí, (decir) \_\_\_\_\_  
Que sólo (guardar) \_\_\_\_\_ lo que fue  
Mágico tiempo que nació un abril  
Miradas tristes sobre mí se anidan  
Y se hacen parte de mi ser...

¡Las turbulencias  
han movido los verbos y ahora  
están todos en infinitivo!

Utiliza el modo y tiempo verbal  
adecuado.

B) ¿Qué compañero está sentado a tu lado en el avión? ¿Podrías explicar entre varios qué modos se utilizan en la canción y por qué? Vamos a comentarlo todos juntos después.

**Actividad 2. Aunque ya llevamos muchas horas de viaje, nadie parece cansado. Y encima Max ha traído el juego del parchís<sup>14</sup>. Es un juego muy popular en España. ¿Jugamos? Las reglas aparecen debajo del tablero de parchís.**



Cada jugador tiene cuatro fichas de un solo color y tiene que hacer el recorrido para meterlas en el pasillo de su color. El ganador tiene que meter las 4 fichas dentro del pasillo. Para avanzar se tira el dado y se realiza una oración con el nexo correspondiente.

<sup>14</sup> Jaume Brines Gandía, safeCREATIVE. Disponible en: [http://www.rutaele.es/wp-content/uploads/2015/02/R8\\_COMECOCOS\\_oraciones-concesivas\\_el-parchis-de-las-concesivas\\_logo\\_JB\\_B2-C1.pdf](http://www.rutaele.es/wp-content/uploads/2015/02/R8_COMECOCOS_oraciones-concesivas_el-parchis-de-las-concesivas_logo_JB_B2-C1.pdf)

Si formulas mal la oración, debes retroceder hasta el lugar anterior. Importante: 1) las fichas se mueven en sentido contrario a las agujas del reloj; 2) si comes una ficha tiene que ir al principio y solo puede salir si saca un cinco; 3) las casillas de *aunque* y *a pesar de* son casa (no se pueden comer fichas aquí); 4) los pasillos de cada color tienen un símbolo (verde-prohibición, amarillo-meteorología, azul-cortar y rojo-hablar) y debes utilizar verbos parecidos para hacer tu frase. **¿Te atreves a jugar?**

- **Verde**-prohibición: prohibir, impedir, negar, denegar, privar, imposibilitar, restringir, etc.
- **Amarillo**-meteorología: llover, nevar, hacer sol, calor, frío, niebla, helar, etc.
- **Azul**-cortar: romper, partir, destruir, suspender, interrumpir, parar, etc.
- **Rojo**-hablar: explicar, expresar, comentar, decir, charlar, platicar, discutir, etc.

Por ejemplo (pasillo rojo): *A pesar de que habla por los codos, es una persona tímida.*

Por ejemplo (pasillo azul): *Aunque corte con las manos, no le saldrá como con las tijeras.*

**Actividad 3: Ahora que ya conoces el uso de los modos en las oraciones concesivas puedes completar perfectamente los huecos con el modo adecuado.**

- 1) Aunque \_\_\_\_\_ (estar) cansados, tenemos que acabar el juego.
- 2) Por más que lo \_\_\_\_\_ (intentar), no consigo sacar un cinco para sacar mi ficha.
- 3) El “parchís” es un juego un poco raro aunque \_\_\_\_\_ (ser) divertido.
- 4) A pesar de \_\_\_\_\_ (jugar) con cuatro fichas, es un juego muy rápido.
- 5) Por más que te \_\_\_\_\_ (quejarse), te voy a comer otra ficha.
- 6) A pesar de que no \_\_\_\_\_ (ser) mi juego favorito, está muy bien.
- 7) Por mucho que me \_\_\_\_\_ (recomendar) más canciones de Alex Ubago, no las escucharía.
- 8) ¡Creo que va a hacer buen tiempo, aunque \_\_\_\_\_ (parecer) que hay tormenta!

### TAREA 3: ¡Oh no! ¡Aterrizaje de emergencia!

**Actividad 1. Nuestro avión tiene que hacer un aterrizaje de emergencia en una isla porque la tormenta es muy peligrosa. ¿Esto no te recuerda a un aterrizaje de emergencia muy famoso? ¿Tal vez el aterrizaje del Hudson en el año 2009?**

**16 ENE 2009 - 12:05, EL PAÍS** (adaptado)

Se llama *Chesley Sullenberger*, le apodan *Sully*, tiene 57 años y es ya un héroe para medio mundo y para todo EE UU. Es el piloto del *Airbus A-320* que este jueves aterrizó suavemente sobre el río Hudson, en Nueva York, después de que una bandada de pájaros impactara contra el aparato, obligándole a tomar tierra -o agua- de inmediato. A pesar de que hay una persona con fracturas en las piernas, los 150 pasajeros y los cinco miembros de la tripulación salvaron la vida gracias a la pericia del piloto, cuya hazaña es objeto de unánime admiración.



Una vez confirmado que no había fallecidos en el incidente, el gobernador de Nueva York habló de "milagro" en el Hudson y el alcalde de la ciudad alabó la "maestría" de *Sullenberger*. "Aunque todos estaban asustados, parece que el piloto se mantuvo firme e hizo una obra maestra al aterrizar sobre el río y después al asegurarse que todo el mundo salía del avión", dijo *Michael Bloomberg*, alcalde de Nueva York. "He mantenido una larga conversación con el piloto. A pesar de que todos los pasajeros estaban fuera, él recorrió el avión dos veces para verificar que no quedaba nadie". Tanto si impactase una bandada de pájaros como si no, lo cierto es que la angustia de todos los que estaban en el avión no pudo ser mayor.

Podemos visualizar este rescate: <https://www.youtube.com/watch?v=ZnTVQ2S1ngM>

- A) ¿Qué te parece la noticia? ¿La habías escuchado antes? ¿Cuántos pasajeros salvaron la vida?
- B) Aparecen en el texto algunos nexos concesivos, ¿podrías señalarlos y explicar por qué seleccionan un modo u otro?

**Actividad 2: Vamos a unir las siguientes oraciones con los nexos concesivos para dotarlas de sentido. ¡Ánimo!**

A pesar de

Aunque

A pesar de que

Por mucho que

Tanto si... como si...

Por más que

Aunque



Vuelas en avión/ no te gusta

*Vuelas en avión aunque no te gusta*



No acaba los ejercicios/ se esfuerza



Es muy puntilloso/ esta vez tenía razón



Lo intenta/ no consigue aprobar



...es difícil/ sé que lo conseguirás



...ese peinado/ el color no te queda mal



...quieres/vamos a dormir en la misma habitación

#### **TAREA 4: TAREA FINAL. ¡Somos redactores supervivientes!**

**“Aunque tiene una pista de aterrizaje para aviones, la isla en la que hemos aterrizado está deshabitada. La tormenta ha parado pero ahora el avión no puede despegar y tampoco podemos comunicarnos con control aéreo.**

**¡Es increíble! ¿Veis eso? ¡Es un globo aerostático y está al lado de la pista de aterrizaje! Afortunadamente el piloto sabe cómo usarlo. Nos está diciendo que montemos porque la isla más cercana está a menos de una hora. ¡Vamos!**

**El globo comienza a ascender y todos nos alegramos mucho. ¡Oh, Oh! Tenemos un problema: hay mucho peso en el globo y comenzamos a descender hacia el mar.**

**Vale, tenemos que tirar todo lo que podamos. ¿Sois buenos nadadores? Es el momento de defender por qué deberías quedarte en el globo empleando los nexos concesivos *aunque, a pesar de y a pesar de que*.**

**Estas oraciones concesivas las puedes utilizar para escribir tu experiencia en tu viaje al Caribe. ¡No te olvides los nexos concesivos en casa! Tras esto, la publicaremos en el blog de nuestra clase de español como bajo el título de: “*La experiencia concesiva al Caribe*”.**



Ejemplo de oración concesiva para permanecer en el globo aerostático:

*Aunque yo hice un curso de natación hace unos años, no sé nadar bien y me da miedo.*