

Facultad de Humanidades - Sección de Filología

Departamento de Filología Española

**EXPRESIÓN DE LA CONCESIVIDAD:
ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS
ORACIONES CONCESIVAS EN EL AULA E/LE**

Trabajo de Fin de Grado

Aitor Pérez Rodríguez

Profesor-tutor: Antonio Cano Ginés

La Laguna

2015

ÍNDICE

1. Resumen.....	4
2. Abstract.....	4
3. Introducción.....	5
4. La gramática en el aula E/LE.....	6
4.1. Formación del profesorado de E/LE.....	7
4.2. La enseñanza de la gramática.....	8
4.3. Principales métodos para la enseñanza de la gramática E/LE.....	8
4.3.1. Método gramatical-traductivo o tradicional.....	9
4.3.2. Método natural o directo.....	9
4.3.3. Método situacional.....	10
4.3.4. Método audiolingual.....	11
4.3.5. Método silencioso.....	11
4.3.6. Enfoque por tareas.....	12
4.3.7. Enfoque comunicativo.....	13
4.4. Programación de la gramática en el aula E/LE.....	13
5. Raíces del problema: El uso de las oraciones concesivas en el latín clásico.....	15
5.1. La concesividad en los autores latinos.....	16
5.2. Descripción de los estudios sobre las oraciones concesivas.....	17
5.3. Conjunciones concesivas latinas más utilizadas.....	18
6. Las oraciones concesivas en el español actual.....	19
6.1. Nexos principales.....	20
6.1.1. Nexos que admiten tanto el modo subjuntivo como el indicativo....	21
6.1.2. Nexos que solo admiten un modo.....	22
6.1.3. Niveles de presentación de los nexos.....	24
6.2. Algunas consideraciones sobre la alternancia de modo.....	24
6.3. Usos en el discurso.....	26
7. Propuesta didáctica.....	28
7.1. Actividad 1: Expresión escrita y comprensión lectora.....	28
7.1.1. Ejercicio 1: Transforma las siguientes oraciones utilizando la	

conjunción concesiva <i>aunque</i> y el modo indicativo.....	29
7.1.2. Ejercicio 2: Completa los diálogos siguientes utilizando el modo subjuntivo.....	29
7.1.3. Ejercicio 3: Completa utilizando el tiempo y el modo adecuados.....	30
7.1.4. Ejercicio 4: Relaciona las oraciones que aparecen en las siguientes columnas.....	31
7.2. Actividad 2: Expresión y comprensión oral, comprensión auditiva.....	31
7.2.1. Ejercicio 1: “Mi lugar ideal para vacacionar”.....	32
7.2.2. Ejercicio 2: “Disfrutemos con el <i>Party&Co</i> ”.....	32
7.3. Actividad 3: Expresión escrita.....	33
7.3.1. Ejercicio 1: “Recomendaciones <i>online</i> ”.....	33
7.3.2. Ejercicio 2: “Ofertas laborales”.....	33
7.3.3. Ejercicio 3: “Juego de roles”.....	34
7.4. Actividad 4: Comprensión auditiva y lectora.....	34
8. Conclusiones.....	36
9. Bibliografía.....	37

1. RESUMEN

El objetivo principal de este trabajo es realizar un estudio sobre la enseñanza de las oraciones concesivas dentro del aula E/LE. Para ello nos proponemos presentar los aspectos fundamentales para la enseñanza de la gramática: la formación que necesita el profesorado que quiere impartir clases de E/LE, algunos métodos que se emplean para transmitir el corpus gramatical y las recomendaciones que se proponen para elaborar la programación de las clases. Cuando hayamos visto el funcionamiento de la gramática para extranjeros, realizaremos un breve estudio histórico, tomando como punto de partida el latín, que da cuenta de la utilización de los nexos que introducen a las oraciones concesivas en las obras de los autores latinos más representativos. Más adelante, daremos cuenta de cómo se expresa la concesividad en el español actual, atendiendo, principalmente, a los nexos con mayor frecuencia de uso (*aunque, a pesar de, pese a, a pesar de que, pese a que, aun cuando*, etc.), a la alternancia de modo que se produce entre los distintos nexos y al uso que se hace de los mismos en el discurso. Una vez asimilada la concesividad, ofrecemos, en última instancia, una propuesta didáctica, que atenderá a las cuatro destrezas lingüísticas (expresión escrita, expresión oral, comprensión auditiva y comprensión lectora), con la finalidad de facilitar la enseñanza y el aprendizaje de la concesividad al alumno.

PALABRAS CLAVE

Oraciones concesivas, aula E/LE, enseñanza de la gramática, destrezas lingüísticas, competencia comunicativa.

2. ABSTRACT

The main objective of the essay is to elaborate a study about the teaching of concessive sentences in E/LE. For this purpose, we try to introduce the essential aspects of the grammar teaching: the academic training that teachers who wants to teach E/LE need, some methods used in order to teach the grammatical corpus, and the suggested recommendations that the teachers need in order to organize their lessons. When we have seen the proper functioning of the Spanish grammar for foreigners, we will make a brief historical study that take the Latin as its starting point, that shows the use of the links that mostly representative latin authors who introduces the concessive sentences in their works. Then, we will teach how the concesividad is expressed in Spanish, keeping

in mind the most frequent links (although, despite, even, though, even though, etc.), the alternation of mode between the different links, and how we used them when we speak. Once we assimilate the concessividad, we can provide a didactic proposal regulate by the four language skills (writing, speaking, listening, and reading comprehension), in order to make easier to the students the teaching and learning of the concessividad.

3. INTRODUCCIÓN

Una de las relaciones sintácticas que supone un obstáculo para el aprendizaje o adquisición de primeras y segundas lenguas es la concessividad. Existen estudios que señalan la dificultad del uso de los conectores concesivos en etapas tempranas (Ibba, 2010). En ellos se puede comprobar cómo los marcadores discursivos suponen una gran complejidad a nivel cognitivo. Se afirma además que es uno de los aspectos gramaticales que los niños adquieren en un periodo más tardío (Badia i Margarit, 1960:115). Si para un niño es complicado adquirir en su lengua materna estos marcadores en un ciclo muy corto, para un adulto que aprende estas relaciones en una lengua extranjera podría resultar aún más difícil, no sólo su aprendizaje o adquisición, sino también conocer en qué contextos puede o debe utilizarlos. El alumno de ELE se enfrenta, por tanto, a unas estructuras y unos usos que por su semántica y su sintaxis resultan especialmente complejos. El objetivo principal de este trabajo es aportar explicaciones gramaticales que asistan en las explicaciones sincrónicas y descriptivas de este tipo de construcciones. Asimismo, acudiremos a la diacronía para desentrañar, en la medida de lo posible, el origen de estas dificultades.

De este modo, nuestro trabajo comenzará haciendo un pequeño recorrido histórico para dar cuenta de la utilización de los nexos que introducen oraciones concesivas a partir del latín clásico. Una vez vista la evolución de estas estructuras, veremos cómo se atiende a la concessividad en los diferentes trabajos específicos orientados al uso de la gramática en el aula E/LE, haciendo especial hincapié en las dinámicas de trabajo que acercan sus principales nexos y las cuestiones relacionadas con la alternancia de modo en este tipo de oraciones.

Finalmente, presentaremos una propuesta didáctica, que consistirá en una serie de ejercicios prácticos, que atenderán a las cuatro *destrezas del lenguaje*¹, y en los que el alumno podrá adquirir practicando la competencia lingüística necesaria para codificar y decodificar con éxito las principales estructuras concesivas de nuestro idioma. La finalidad de esta propuesta es, por tanto, facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la concesividad en el aula E/LE.

4. LA GRAMÁTICA EN EL AULA E/LE

Los procesos de enseñanza y aprendizaje de la gramática son un aspecto fundamental para adquirir una lengua extranjera. Recordemos que, tal y como la han definido algunos autores, «la gramática es el esqueleto de la lengua» (Martínez, 2005: XX). Adquirir una adecuada *competencia gramatical*² es de todo punto necesario. Cuando un alumno se encuentra inmerso en el proceso de aprender una segunda lengua, lo que le supone un mayor esfuerzo cognitivo es adquirir la precisión necesaria a la hora de comunicarse, no sólo oralmente sino también por escrito. No obstante, como aprendices de una lengua extranjera, podemos hacernos entender, aunque cometamos errores gramaticales importantes. Algunos investigadores (Fernández López, 1997; Santos Gargallo, 2004; Cano Ginés, 2010) señalan que a partir de estos errores, el alumno puede mejorar su aprendizaje y pulir su competencia gramatical a través de lo que se ha denominado *análisis de errores* y estudio de la *interlengua*³ de los aprendientes.

¹ Con la expresión *destrezas lingüísticas* se hace referencia a las formas en que se activa el uso de la lengua. Tradicionalmente la didáctica las ha clasificado atendiendo al modo de transmisión (orales y escritas) y al papel que desempeñan en la comunicación (productivas y receptivas). Así, las ha establecido en número de cuatro: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora (para estas dos últimas se usan a veces también los términos de comprensión oral y escrita). Más recientemente, en congruencia con los estudios del análisis del discurso y de la lingüística del texto, se tiende a considerar como una destreza distinta la de la interacción oral, puesto que en la conversación se activan simultáneamente y de forma indisociable la expresión y la audición. (Diccionario de términos clave de ELE. cvc.cervantes.es).

² La *competencia gramatical* (también llamada *competencia lingüística*) es la capacidad de una persona para 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). Se define como el conocimiento implícito [...] el cual permite no sólo codificar mensajes que respeten las reglas de la gramática, sino también comprenderlos y emitir juicios sobre su gramaticalidad. (Diccionario de términos clave de ELE. cvc.cervantes.es).

³ Se entiende por *interlengua* el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje. El término fue acuñado por L. Selinker (1969, 1972). Sin embargo, el primero en tratar el

4.1. FORMACIÓN DEL PROFESOR DE E/LE

A estas alturas de la investigación en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, todo profesor de E/LE es consciente de la importancia que tiene la gramática en el aula. La atención a la forma como parte relevante de los contenidos es pieza clave para conseguir una competencia lingüística plena en la lengua meta. En este sentido, el papel del profesor en el aula E/LE es básico. Además, debemos tener en cuenta que para ser un buen profesor de E/LE, no basta únicamente con tener una sólida formación lingüística, sino que también se hace necesaria una formación didáctica y pedagógica con el fin de adaptar los contenidos formales para cada tipo de alumnado de una forma adecuada. De este modo, investigaciones recientes en gramática pedagógica (Cano Ginés, 2010: 46) han señalado que se debería atender para la selección de contenidos las siguientes cuestiones: la actualidad, la descripción, la frecuencia de uso, la relevancia comunicativa y la información para el destinatario. Cano Ginés (2010) llega a la conclusión de que el profesor debe personificar la gramática pedagógica, así sería al ingenio del docente al que le competiría seleccionar y estructurar los contenidos para conseguir que el aprendizaje de sus alumnos sea más efectivo.

En definitiva, los profesores de E/LE deben contar con una buena formación, ya que tienen que estar preparados para dar respuesta a las dudas recurrentes o no que presenten sus alumnos. Es importante, además, que el docente sea capaz de adaptarse al estilo de aprendizaje de sus alumnos. La intuición reflexiva sobre la lengua objeto de estudio, una formación lingüístico-pedagógica amplia, y el conocimiento específico de las particularidades de la enseñanza de ELE serán los pilares de su éxito docente.

concepto fue S.P. Corder (1967), quien estableció las bases de la investigación del modelo de análisis de errores. El concepto ha recibido también otras denominaciones: *competencia transitoria* (S. P. Corder, 1967), *dialecto idiosincrásico* (S. P. Corder, 1971), *sistema aproximado* (W. Nemser, 1971), *sistema intermediario* (R. Porquier, 1975). El sistema de la interlengua se caracteriza por: Ser un sistema individual, propio de cada aprendiente; Mediar entre el sistema de la lengua materna y el de la lengua meta del alumno; Ser autónomo, regirse por sus propias reglas; Ser sistemático y, a su vez, variable; sistemático, por cuanto posee un conjunto coherente de reglas; y variable, por cuanto esas reglas no son constantes en algunos fenómenos; Ser permeable al aducto, y, por tanto, capaz de experimentar sucesivas reestructuraciones para dar paso al siguiente estadio; Estar en constante evolución, puesto que está constituido por etapas sucesivas de aproximación a la lengua meta. (Diccionario de términos clave de ELE cvc.cervantes.es).

4.2. LA GRAMÁTICA EN EL AULA E/LE

La gramática es la ciencia que estudia los elementos de una lengua y sus posibles combinaciones. Sin embargo, no todos los gramáticos consiguen llegar a un acuerdo a la hora de delimitar y definir la gramática, ya que la mayoría piensa que únicamente abarca dos campos: la morfología y la sintaxis. Aunque cada uno tenga una concepción distinta sobre la definición de la gramática, lo que sí está claro es que es un aspecto primordial para los profesores de E/LE.

La gramática del profesor es completamente necesaria para que el profesorado de E/LE imparta su clase. Este tipo de gramática comprendería el conocimiento académico de la gramática y el conocimiento de la gramática de E/LE (únicamente aquellos aspectos gramaticales que sean útiles a un hablante no nativo). Puesto que la gramática abarca muchos aspectos importantes para la impartición de las clases de E/LE, los profesores deberán, no solo buscar información, sino también trabajar las diferentes gramáticas existentes (tradicional, comparada, estructural, generativa, histórica, descriptiva). De esta manera conseguirían un dominio mayor del español y, además, estarían perfectamente capacitados para resolver aquellas dudas que puedan plantear sus alumnos.

Por otro lado, la gramática que resulta más útil a los profesores de E/LE es la que se conoce como gramática descriptiva, ya que, tal y como su propio nombre indica, se encarga de describir detalladamente cómo se estructura la lengua, incluyendo tanto los análisis tradicionales como las aportaciones modernas.

4.3. PRINCIPALES MÉTODOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA E/LE

Los profesores de E/LE intentan que la enseñanza de la gramática sea lo más clara y concisa posible para que los alumnos aprendan a utilizarla adecuadamente. El desarrollo, en los últimos siglos, de los diferentes métodos de enseñanza ha contribuido enormemente a que los docentes dispongan de varios procedimientos, seleccionando así los aspectos que califiquen como más relevantes de cada uno de ellos. Por lo tanto, ya que ningún método está considerado como estándar, los profesores son quienes deciden qué matices deben tomar de uno y de otro para llevar a la práctica en sus clases.

A continuación procederemos a explicar en qué consisten y qué papel tiene la gramática en los métodos que más se utilizan para la enseñanza de segundas lenguas.

4.3.1. MÉTODO GRAMATICAL-TRADUCTIVO O TRADICIONAL

El método gramatical-traductivo, también conocido como tradicional, basa la enseñanza en el estudio detallado de las reglas gramaticales, para luego aplicar los conocimientos adquiridos traduciendo oraciones de la *lengua meta*⁴ a la propia.

El aprendizaje de la gramática es deductivo, es decir, el profesor explica una regla gramatical y, posteriormente, tras haberla memorizado, el alumno debe ponerla en práctica realizando ejercicios de traducción. Puesto que la enseñanza de la gramática es su objetivo principal, el profesor realiza sus explicaciones a partir de la lengua materna del alumno. A pesar de caracterizarse por su gran empeño en la enseñanza de la gramática, carece de actividades comunicativas orales. Por tanto, un alumno no podría aprender, entre otras cosas, en qué contextos debe adoptar los diferentes niveles sociales (“coloquial”, “culo” o “vulgar”).

Con respecto a la enseñanza, existe una gran dependencia del libro de texto, tanto para las explicaciones como para la realización de actividades. Asimismo, los errores se consideran un aspecto negativo puesto que impiden que el alumno alcance una buena competencia en la segunda lengua.

4.3.2. MÉTODO NATURAL O DIRECTO

El método natural o directo es el primer método que se incluye en la corriente pragmática, ya que la enseñanza se imparte, en todo momento, a partir de la lengua que se desea aprender, sin recurrir a la lengua materna del alumno. Para ello los alumnos adquieren los conocimientos de la lengua extranjera como si se tratase de su lengua materna, es decir, se intenta que el aprendizaje sea similar al de la lengua materna. No obstante, no está permitido recurrir a la traducción. Por lo tanto, este método rompe con la “artificialidad” del método tradicional, puesto que, desde el primer contacto con la lengua que desean aprender, los alumnos se enfrentan a todas las dificultades que conlleva.

⁴ En didáctica de las lenguas se emplea el término lengua meta (LM, traducción del inglés *target language*) para referirse a la lengua que constituye el objeto de aprendizaje, sea en un contexto formal de aprendizaje o en uno natural. El término engloba los conceptos de lengua extranjera (LE) y de lengua segunda (L2), si bien en ocasiones estos tres términos se emplean como sinónimos. En cualquier caso, el término lengua meta excluye al de lengua materna (L1), al que con frecuencia se contraponen. En teoría de la traducción y en informática, el término se emplea para aludir a la lengua (natural o computacional, según el caso) a la que se traduce un texto. (Diccionario de términos clave de ELE cvc.cervantes.es).

Se caracteriza por ser imitativo, asociativo e inductivo: la lengua se aprende imitando a un modelo lingüístico y la memorizando frases y pequeños diálogos; el léxico se adquiere mediante asociaciones y las reglas gramaticales se inducen de la observación de los ejemplos. El profesor, preferentemente nativo, además de ser el modelo de lengua, debe tener iniciativa y dinamismo para crear la necesaria interacción en el aula.

4.3.3. MÉTODO SITUACIONAL

El método situacional surgió en Gran Bretaña como producto de la evolución del enfoque oral. Se basa en la práctica oral contextualizando las diferentes estructuras gramaticales en situaciones de la vida real. A partir de este método han surgido los manuales de consulta turística, que proporcionan algunas expresiones típicas del lugar donde se encuentre el hablante.

Una de las aportaciones que ha hecho este método y que aún se sigue utilizando en la actualidad es la clasificación del aprendizaje por niveles (elemental o inicial, intermedio, avanzado o superior). De esta manera se puede observar que se trata de un método más orientado hacia la estructura lingüística más que hacia el uso. Por lo tanto, el método situacional trabaja, a través de las estructuras lingüísticas, las cuatro destrezas que se consideran básicas en el aprendizaje de una lengua (la oralidad, la escritura, la audición y la redacción).

El vocabulario y la gramática se presentan de manera gradual. Las destrezas se trabajan a través de la práctica de las estructuras lingüísticas. Además, se considera fundamental la corrección de la pronunciación y de los errores de gramática. Al igual que otras metodologías basadas en la *teoría conductista*⁵ de aprendizaje, la prevención del error desempeña un papel primordial en la práctica didáctica.

Los rasgos más característicos de este método son los siguientes: el uso de un listado de vocabulario, el control que tiene el alumno de las estructuras lingüísticas, las actividades que están plateadas con ejercicios de sustitución y repetición, el alumno

⁵ El *conductismo* es una teoría psicológica que postula que el proceso de aprendizaje de una lengua, al igual que cualquier otro proceso de aprendizaje humano, es el resultado de una suma de hábitos. El aprendizaje es consecuencia de la imitación y la repetición de una serie de respuestas a unos estímulos concretos; su éxito o fracaso depende del grado de aceptación que dichas respuestas encuentren en el entorno de la persona.

debe escuchar y repetir respondiendo a las preguntas que se le formulen y, además, el uso prolongado del libro de texto y algunas ayudas visuales que resultan indispensables.

4.3.4. MÉTODO AUDIOLINGUAL

El método audiolingüe se asemeja al tradicional, pues también parte de lo más fácil a lo más complicado. No obstante, a diferencia del método directo, no recurre a la lengua materna, ya que esta práctica quedó un tanto desprestigiada. Por lo tanto, la gramática vuelve a considerarse el foco principal de la enseñanza, aunque la finalidad primordial es buscar el dominio de las estructuras morfosintácticas.

En los laboratorios, los alumnos deben escuchar un diálogo que les sirve para contextualizar las estructuras que se introducen en la lección. Posteriormente, repiten el diálogo, donde se atenderá especialmente a la pronunciación y a la entonación. De esta manera, el alumno elabora una tabla de sustitución, donde aparecen elementos pertenecientes al mismo paradigma y que permiten la conformación de una determinada estructura lingüística. Asimismo, con ayuda de las tablas de sustitución, se realizan ejercicios estructurales como los de repetición, de huecos o de transformación, basados en la idea de que para aprender una lengua hay que identificar, adquirir e interiorizar sus estructuras a partir de la repetición.

Sin embargo, este modelo ha sido criticado porque, a pesar de que el alumno pueda ser capaz de generar oraciones gramaticalmente correctas, en la mayoría de los casos, estas oraciones carecen de sentido discursivo.

4.3.5. MÉTODO SILENCIOSO

El método silencioso fomenta el uso de la lengua. El profesor anima a sus alumnos a que produzcan una gran cantidad de enunciados con la finalidad de que su propia intervención se vea gravemente reducida. Por tanto, se pretende que el aprendizaje se vea como una actividad orientada a la resolución de problemas, a la creatividad y al descubrimiento.

El profesor y los alumnos deben ponerse de acuerdo para decidir en qué debe consistir el aprendizaje y cómo debe llevarse a cabo. Por tanto, el alumno no tiene que repetir ni memorizar, sino que debe experimentar, actuar y resolver problemas. Además, el hecho de que el profesor sea una figura “silenciosa” potencia la autonomía del

alumno. El profesor debe permanecer en silencio el mayor tiempo posible, pero también debe intentar que se produzca una gran interacción oral entre los diferentes alumnos.

El método presenta la lengua que enseña separada de su contexto social y mediante situaciones artificiales. La oración es la unidad básica de enseñanza y el profesor se centra en el *significado proposicional*⁶, no en el comunicativo. Las reglas gramaticales se adquieren a través de procesos inductivos, mientras que el vocabulario adopta una dimensión fundamental en el aprendizaje. Los elementos lingüísticos se presentan ordenados según su complejidad gramatical.

4.3.6. ENFOQUE POR TAREAS

El enfoque por tareas consiste en un programa de aprendizaje cuyas unidades están formadas por actividades de uso de la lengua. Su principal objetivo es desarrollar el aprendizaje a través del uso real de la lengua dentro del aula. Este enfoque presenta la ventaja de que permite trabajar todas las destrezas lingüísticas mediante ejercicios. Además, el esquema que se realiza de una tarea trata de englobar todo aquello que el alumno necesite aprender.

El enfoque tiene sus bases en la distinción entre los contenidos que se necesitan para la comunicación y los procesos de comunicación. Según estas bases, la comunicación no queda reducida a una mera codificación y decodificación de mensajes, sino que requiere una interpretación adecuada de esos mensajes. Dicha interpretación se consigue a partir de lo que dice el texto, pero también con el conocimiento que tiene cada interlocutor sobre el contexto en que se desarrolla su comunicación.

En la enseñanza mediante tareas se parte de ejercicios que los alumnos deberán realizar comunicándose en la lengua meta. En estas actividades, tanto el profesor como los alumnos, descubrirán las unidades de los distintos niveles de descripción de la lengua que serán objeto de aprendizaje.

⁶ El *significado discursivo*, que algunos autores denominan «sentido», es el contenido que comunica un enunciado. Surge de la relación que se establece entre el significado que posee una expresión lingüística —el llamado «significado proposicional»— y la información que aporta el contexto discursivo en el que se produce el enunciado.

4.3.7. ENFOQUE COMUNICATIVO

El enfoque comunicativo plantea que la enseñanza de una lengua extranjera tiene que partir de las *nociones* y de las *funciones*⁷. Su principal objetivo es conseguir que los alumnos obtengan una buena *competencia comunicativa*⁸, teniendo en cuenta dos aspectos: el contexto en el que se produce la comunicación y la intención comunicativa de los interlocutores.

La comunicación es un proceso que tiene una finalidad concreta. Por consiguiente, no basta con que los alumnos memoricen la información obtenida en clase (vocabulario, reglas gramaticales, funciones, etc.) sino que, además, deben aprender a utilizar esos conocimientos. Para conseguirlo deben participar en tareas reales, donde la lengua se considere un medio para alcanzar un fin. Por este motivo, es muy frecuente la interacción oral entre los alumnos.

4.4. PROGRAMACIÓN DE LA GRAMÁTICA EN EL AULA E/LE

Son muchas las investigaciones que se han realizado sobre los planteamientos didácticos necesarios para mejorar los procesos de enseñanza. En los últimos años, han surgido nuevos planteamientos pedagógicos para la enseñanza de lenguas. Por tanto, hay que tener en cuenta que no basta únicamente con conocer la materia, sino que, además, hay que conseguir que la transmisión de información sea perfectamente captada por el alumno. Para ello es necesario que el docente tenga una buena preparación pedagógica.

El currículum docente está definido por el Instituto Cervantes, en el *Diccionario de términos clave de E/LE*, como «el marco general de planificación, actuación y

⁷ El *nociofuncional* es uno de los tipos de programa propuestos para la enseñanza comunicativa. Se caracteriza por fijar sus objetivos en términos de conducta observable, que queda descrita como un determinado nivel de competencia comunicativa. A tal efecto se lleva a cabo un análisis de la lengua aplicando los conceptos de noción y de función; las diversas combinaciones entre funciones y nociones dan lugar a una serie de exponentes lingüísticos, y éstos constituyen la lista de expresiones que los alumnos deberán ser capaces de utilizar adecuadamente para hacer efectivas sus intenciones comunicativas. Estos exponentes, de estructura más compleja que las unidades del programa basadas en estructuras y, al propio tiempo, establecidos y agrupados a tenor de las intenciones comunicativas que puedan encauzar, sirven de base para la selección, secuenciación y gradación de los contenidos lingüísticos del programa.

⁸ La *competencia comunicativa* es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

evaluación en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje». Asimismo, el currículum incluye aspectos que resultan de vital importancia para el profesor en sus diversas tareas.

Los componentes que constituyen el currículum son: objetivos, contenidos, *método*⁹ y evaluación. Estos cuatro aspectos son los que se encargan de guiar la actuación en el aula. Además, suelen responder a una serie de preguntas: ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿qué, cómo y cuándo evaluar? La primera de ellas aporta la información que debe conocerse sobre los objetivos y los contenidos de la materia. Sin embargo, las otras tres preguntas hacen referencia a la tarea que deben seguir los docentes.

Con respecto a la *programación*¹⁰, hay que tener claro que se trata de un trabajo que hay que realizar para un curso completo, con lo cual habría que señalar cuáles serán los objetivos y contenidos en cada curso, así como la planificación de actividades y la posterior evaluación.

Tal y como se ha mencionado anteriormente, la gramática juega un papel fundamental para la enseñanza, pero este papel no es exclusivo. A lo largo del curso se va construyendo de forma gradual, de manera que el recorrido se realiza de lo más sencillo a lo más complicado. Todo esto habría que tenerlo en cuenta cuando planificamos las clases, pues el nivel de dificultad de los contenidos hay que adaptarlo a la competencia comunicativa del alumno.

El criterio de selección de contenidos gramaticales se realizará atendiendo a los contenidos funcionales, puesto que se deben considerar diferentes variables que pueden influir en la enseñanza de una lengua extranjera (edad del alumno, nivel de español, situación de enseñanza, etc.). Por lo tanto, la selección de contenidos gramaticales se realizará de acuerdo con los objetivos previos.

⁹ Un *método* es un conjunto de procedimientos, establecidos a partir de un enfoque, para determinar el programa de enseñanza, sus objetivos, sus contenidos, las técnicas de trabajo, los tipos de actividades, y los respectivos papeles y funciones de profesores, alumnos y materiales didácticos.

¹⁰ Tradicionalmente en la planificación de clases se ha hecho una distinción entre elaboración de programas (selección y gradación de contenidos) y metodología (la selección y secuencia de actividades). Así en las metodologías tradicionales el responsable de la elaboración de programas debía definir en primer lugar los fines y objetivos, a continuación detallar el contenido, después especificar cuáles serían las experiencias o actividades de aprendizaje y, finalmente, establecer los medios para evaluar al alumnado y al currículum. Sin embargo, con el desarrollo de la enseñanza comunicativa, la distinción entre diseño de programas y metodología es difícil de sostener, ya que es necesario no solo especificar el objetivo de enseñanza y las actividades, sino también las tareas o medios para alcanzarlos.

Una vez indicados los objetivos y los contenidos, el profesor debe distribuir los contenidos a lo largo del curso, concretando el momento en que enseñará a sus alumnos cada una de las unidades programadas.

En cuanto a los contenidos gramaticales, aparecen de forma periódica en nuevos contextos y con nuevas variantes. Por ello siempre debe adaptarse al contenido presentado hasta el momento, atendiendo a las necesidades comunicativas en función del nivel. Sin embargo, no es una tarea fácil, debido a que no siempre los contenidos más sencillos son los más fáciles de adquirir.

Por lo tanto, el profesor debe tener en cuenta que la enseñanza de la gramática tiene que ser funcional, ya que parte de unos contenidos que marcan las *funciones comunicativas*¹¹ que deben adquirir los alumnos.

5. RAÍCES DEL PROBLEMA: EL USO DE LAS ORACIONES CONCESIVAS EN EL LATÍN CLÁSICO

Cuando algunos gramáticos (Draeger, 1878: 734-740; Kühner-Stegmann, 1914: 439-446; Ernout-Thomas, 1951: 350-354; Bassols, 1956: 285-291; Woodcok, 1962: 200-2015; Scherer, 1965: 602-605; Szantyr, 1975: 265-267) tratan de explicar los temas relacionados con las oraciones concesivas, normalmente, hacen referencia a aquellas conjunciones que introducen a las oraciones subordinadas.

Bassols (1956) y Scherer (1965) defienden ideas similares. Para estos autores las oraciones concesivas «expresan una objeción real o posible a lo dicho en la oración principal denotando a la vez, que dicha objeción, aun concedida, no invalida lo dicho en aquella» (Martín Puente, 1998:17). Kühner-Stegmann (1914) las considera un tipo de causales y, según él, se caracterizan por presentar una contraposición a la información aportada en la oración principal. Por tanto, en la oración principal se negaría la consecuencia del contenido esperado en la oración subordinada. Bassols, Scherer y Kühner-Stegmann coinciden en que las concesivas tienen una relación causal, lo mismo que sucede en las oraciones condicionales.

¹¹ Las *funciones del lenguaje* han sido objeto de estudio desde los tiempos de la retórica clásica, pero en la lingüística moderna es Karl Bühler quien, en 1918, hace una primera exposición de las funciones del lenguaje, que describe y clasifica en número de tres: la función expresiva, la apelativa y la referencial; con ellas remite a los tres elementos de la comunicación en los que el lenguaje puede desempeñar una función: el emisor, el receptor y el objeto de la comunicación, respectivamente. Otros autores han elaborado posteriormente una teoría acerca de las funciones del lenguaje, ampliando o sintetizando el número de elementos sobre los que éste actúa.

5.1. LA CONCESIVIDAD EN LOS AUTORES LATINOS

El estudio de la concesión en Plauto lo encontramos en los trabajos realizados por Kriege (1884), Nutting (1905), Lindsay (1907: 121-123) y Fernández Martínez (1988: 121-123). Kriege y Lindsay se limitan a enumerar las conjunciones concesivas y a comentar cómo se utilizan. Nutting centra su estudio en las concesivas introducidas por *si*. Fernández Martínez (1988) establece, siguiendo a Mariner (1957), que el valor de las conjunciones en la subordinación concesiva es la siguiente: «utilización mayoritaria de *quamquam* construido sistemáticamente con indicativo, uso escaso de *quamvis*, no solo como conjunción sino también como adverbio, empleo más moderado de las formas derivadas de la condicional *si que* de *quamquam* y ausencia de *etiam si*».

Kriege (1884) y Bléry (1965) estudian la utilización de las concesivas en Terencio. *Quamquam* tiene la acepción de «a quelque degré que» y *etsi* la de «même si», aunque esta última también se utiliza como conjunción de coordinación con el sentido de «et cependant» y ambas se construyen con modo indicativo.

Klotz (1917: 271) es muy breve en su trabajo, pues se limita a mencionar la carencia de las conjunciones *quamquam* y *etiamsi* en César.

Calboli (1984: 875) enumera las conjunciones que utiliza Virgilio para introducir las subordinadas concesivas (*etsi*, *etiamsi*, *quamquam*, *quamvis*, *licet* y *cum*) y aquellas que omite (*tametsi* y *tamnetsi*).

Uno de los estudios más completos sobre las concesivas en Livio es el de Steele (1910: 52-60), donde se recoge el número de veces que aparece *quamquam*, *etsi*, *etiamsi* y *quamvis*, así como la explicación de su uso, el modo y el tiempo verbal con que se construyen.

Nägler (1873: 6-15) realiza un estudio sobre la utilización que da Séneca a las conjunciones *etsi*, *etiamsi*, *quamquam*, *quamvis* y *quamtumvis*. También se centra en las locuciones que presentan un sentido concesivo: *etiam cum*, *etiam ubi*, *etiam dum*, *etiam* + pronombre relativo, *etiam* + ablativo absoluto.

Gerber (1873: 32-42) describió el uso de las conjunciones concesivas en Tácito, aunque hizo hincapié en las más utilizadas: *quamquam* y *quamvis*.

Phillips (1937) se encargó de describir tanto la frecuencia como el modo de utilización de las conjunciones concesivas en Ambrosio. Concluye diciendo que este autor se centra en la sintaxis clásica de las concesivas, pues solo se distancia de ella cuando utiliza el subjuntivo con las conjunciones *etiamsi* y *quamquam*. Un rasgo característico de Ambrosio es que, de forma generalizada, utiliza el modo subjuntivo en aquellos casos en que los escritores clásicos utilizarían el subjuntivo.

A diferencia de los autores citados anteriormente, Axelson (1945: 88) dedica su estudio a la frecuencia con la que aparecen las conjunciones latinas en distintas obras poéticas. De esta manera, concluye con que la aparición de *etiamsi*, *tametsi* y *tamenetsi* es relativamente escasa y, además, la impopularidad de *quamquam* da pie a que se reemplace cada vez más por *quamvis*.

5.2. DESCRIPCIÓN DE LOS ESTUDIOS SOBRE LAS ORACIONES CONCESIVAS

En general, los trabajos que analizan si en latín existían diferentes tipos de oraciones concesivas son escasos. Se caracterizan porque en lugar de ser trabajos descriptivos, intentan estudiar cómo se estructuran las oraciones concesivas en latín. Los trabajos realizados hasta ahora se pueden clasificar en tres tipos: los que distinguen entre concesivas reales y concesivas hipotéticas, los que establecen diferencias de sentido y funcionamiento entre las conjunciones, y los que clasifican y distinguen los tipos de concesión existentes en el latín.

Nutting (1905:47-48) fue el primer autor que clasificó en dos categorías los distintos tipos de oraciones concesivas que existían en latín: concesivas reales y concesivas hipotéticas. Las concesivas reales afirman un hecho y utilizan el modo indicativo, mientras que las concesivas hipotéticas se caracterizan por ser suposiciones y, además, en ellas se puede utilizar tanto el modo indicativo como el subjuntivo.

Al igual que Nutting, Cevolani (1909) sigue la misma línea, aunque establece cierta diferencia al clasificar las conjunciones en función del tipo de oraciones que introducen. Con el modo indicativo las concesivas reales se introducen por las conjunciones *quamquam*, *etsi*, *tametsi*, mientras que con el subjuntivo es *cum*. Sin embargo, las hipotéticas se introducen con subjuntivo por *quamvis*, *etiamsi* y *ut*.

Triana (1961) se ve influenciada por el estudio de Cevolani. Esta autora prefiere hablar de «concesivas que constatan un hecho» y de «concesivas en las que todo

depende de la actitud del hablante y de diversos matices» (Martín Puente, 1998:26). Según Triana el valor que se le atribuye a las diferentes conjunciones depende de la actitud del hablante.

Lehamann (1973) dedica un estudio desde un punto de vista semántico-sintáctico a la relación entre las oraciones concesivas y las condicionales. La diferencia radica en que «la apódosis de una condicional depende de la prótasis, mientras que la apódosis de una concesiva es independiente» (Martín Puente, 1998:28). Sin embargo, la similitud entre causales, condicionales y concesivas se encuentra en que están dentro del ámbito de la causalidad.

Touratier (1994: 687-690) indica la existencia de «condicionales amplificativas», que suelen introducirse con la conjunción *si* sola o acompañada por *etiam* o *et* para indicar una ampliación no prevista, y «subordinadas concesivas», donde el contenido de la subordinada no es un supuesto sino una afirmación. Normalmente la construcción de estos dos tipos de oraciones se realiza con indicativo, pero cuando el verbo está en modo subjuntivo indica posibilidad.

5.3. CONJUNCIONES CONCESIVAS LATINAS MÁS UTILIZADAS

Los estudios que se han llevado a cabo sobre las conjunciones concesivas son escasos. Solo dos conjunciones han sido objeto de estudio en varias ocasiones: *quamquam* y *quamvis*.

La etimología de *quamquam* ha sido estudiada por diversos autores como Detlefsen (1900:13-18), Köhm (1916) y Ferrarino (1942:185-189); el origen del sentido concesivo ha sido objeto de estudio de Riese (1883), Karsten (1890), Köhm (1916), Ferrarino (1942) y Letoublon (1985); y, por último, el modo verbal con el que se construye es estudiado por Calboli (1968:430-432), Ladouceur (1981), Derinne (1959) y Touratier (1982:331-332).

La conjunción latina *quamvis* ha sido estudiada, en cuanto al sentido y la esencia, por Detlefsen (1900:13-18), Ferrarino (1942:186) y Giomini (1986:20-22). El funcionamiento de esta conjunción latina ha sido descrito por Wild (1896) en distintas épocas de la lengua latina. Sin embargo, Serra Zanetti (1956-1957) centró su estudio en el funcionamiento de la conjunción *quamvis* desde un punto de vista sincrónico.

Kepples (1883) aportó las peculiaridades con respecto al modo y los tiempos con el que se construyen las oraciones concesivas.

Sin embargo, las conjunciones latinas *etsi*, *tametsi etiam si* y *tamenetsi* apenas han sido estudiadas. El único artículo publicado con relación a estas conjunciones es de Batstone (1990), quien realiza un análisis, desde una perspectiva estilística, sobre el uso que le da César con fines propagandísticos.

6. LAS ORACIONES CONCESIVAS EN EL ESPAÑOL ACTUAL

Una oración concesiva es un tipo de oración subordinada que expresa una objeción o dificultad que impide que se cumpla lo expresado en la oración principal. El carácter concesivo lo otorgan las conjunciones que se utilizan como nexos. Asimismo, las oraciones concesivas se caracterizan porque no pueden ser sustituibles por un adverbio. Además, no se pueden integrar dentro de la oración principal ya que se puede prescindir de ella sin que la tesis de la oración sufra alguna modificación en su significado. Por ejemplo en la oración *Comeré lasaña aunque no me guste nada*, si prescindimos de la oración subordinada, no se produciría ningún cambio semántico en la principal. Por tanto las concesivas muestran una objeción a la oración principal, pero no es lo suficientemente fuerte como para evitar que se realice la tesis expresada.

Las concesivas, según el modo de construcción, distinguen numerosas tipologías oracionales:

- Las *concesivas propias factuales* expresan, de manera explícita o tácita, que el cumplimiento de una acción sea efectivo, o bien, que el hablante asegure su ejecución en un futuro, en caso de no poder llevarlo a cabo en ese momento. Por ejemplo: *Aunque hace mal tiempo, saldremos a pasear*.
- Las *concesivas propias no factuales* se clasifican en dos subtipos:
 - *Concesivas semifactuales*. El hablante desconoce lo que se ha expresado con carácter previo y, por eso, no puede pronunciarse sobre su cumplimiento. Por tanto, se adopta un carácter hipotético: *Aunque probablemente esté abierto, yo no me arriesgaría*.
 - Las *concesivas contrafactuales* parten de que el contenido es falso, no se cumple, no se cumplirá ni se cumplió. Generalmente, se utilizan para

añadir elocuencia mediante la expresión de hipótesis. Por ejemplo: *No me habría ido con ella, aunque me hubieran obligado.*

- Las *concesivas impropias no factuales* son aquellas que se denominan concesivas condicionales y que, a su vez, se dividen en tres tipos:
 - *Concesivas escalares*: añaden a la subordinación una relación de contraste para calificar el nivel de oposición. Por ejemplo: *Incluso aunque haya tormenta, iré a verte.*
 - *Concesivas polares*: expresan un hecho bajo una doble posibilidad. Normalmente se utilizan expresiones del tipo “tan... bien” o “si... si”. Por ejemplo: *Celebrará su cumpleaños tanto si viene mucha gente como si no.*
 - Las *concesivas universales* se intercalan con una oración de relativo que aporta universalidad y cumplimiento, aunque carezca de relevancia dentro de la oración. Por ejemplo: *Te lo digo, pase lo que pase, siempre estaré contigo.*
- En las *concesivas impropias factuales*, también conocidas como concesivas paratácticas, la forma de la oración se subordina a su significación. Se construyen por medio del contraste entre dos oraciones copulativas, como por ejemplo: *No tiene dos dedos de frente y ha llegado lejos.*

Las oraciones condicionales también tienen cierta similitud con las concesivas, pues también introducen un obstáculo que ayuda a que se cumpla lo expresado en la oración principal. Sin embargo, las condicionales se diferencian porque esa dificultad que se produce es insalvable.

6.1. NEXOS PRINCIPALES

En la lengua española existe una gran diversidad de nexos que indican concesión, pero no todos tienen la misma frecuencia de uso. Por tanto, a pesar de que los estudiantes de E/LE suelen tener interés en dominar la lengua, tal y como lo haría un nativo, tendremos que centrarnos en enseñar únicamente aquellas partículas que se utilizan con mayor frecuencia.

La semejanza entre elnexo adversativo *pero* y el concesivo *aunque* suele crear una gran dificultad para los estudiantes de E/LE. Para evitar esta confusión deberíamos enseñar a nuestros alumnos las diferencias que existen entre estas dos partículas. En

primer lugar tendríamos que explicar las diferencias de tipo sintáctico. La conjunción *pero* no puede ir nunca al principio de la oración ni tampoco precedido de un verbo en modo subjuntivo, sin embargo, *aunque* se puede colocar al principio y admite tanto el modo subjuntivo como el indicativo, tal y como se demuestra a continuación: *Aunque vaya de viaje este verano, no tengo dinero* (modo subjuntivo y al principio de la oración); *Aunque pongo de mi parte, no canto bien* (modo indicativo). Además, el hecho de que *pero* pueda preceder a *aunque* ya muestra un signo de diferencia: *Pero aunque no vaya, tendría que decirlo*.

A continuación citaremos todos los nexos que existen en español para introducir las oraciones subordinadas concesivas, ordenados según la frecuencia de uso: *aunque*, *a pesar de*, *pese a*, *a pesar de que*, *pese a que*, *aun cuando*, *por más que*, *por muy*, *por mucho que*, *por mucho*, *aun a riesgo de*, *por poco que*, *por nada que*, *aun a riesgo de que*.

6.1.1. NEXOS QUE ADMITEN TANTO EL MODO SUBJUNTIVO COMO EL INDICATIVO

Nexo	Observaciones	Ejemplos
Aunque	Conjunción de uso universal.	- <u>Aunque</u> es tarde, tengo que seguir estudiando. - <u>Aunque</u> sea tarde tengo que seguir estudiando.
A pesar de que	Puede alternar con <i>aunque</i> .	-Hará el examen <u>a pesar de que</u> (aunque) no va lo suficientemente preparado. -Hará el examen <u>a pesar de que</u> (aunque) no vaya lo suficientemente preparado.
Aun cuando	En el lenguaje culto, puede alternar con <i>aunque</i> .	- <u>Aun cuando</u> (aunque) es criticada, la gramática es necesaria para aprender español. - <u>Aun cuando</u> (aunque) sea criticada, la gramática es necesaria para aprender

		español.
Pese a que	Puede alternar con <i>aunque</i> .	-No estaba conforme con la nota <u>pese a que</u> (aunque) sacó un 8. -No estaba conforme con la nota <u>pese a que</u> (aunque) sacase un 8.
Por más que		- <u>Por más que</u> lo intenta no lo consigue. - <u>Por más que</u> lo intente no lo consigue.

6.1.2. NEXOS QUE SOLO ADMITEN UN MODO

A. SUBJUNTIVO

Nexo	Ejemplos
Por mucho (poco) que	- <u>Por mucho que</u> lo intente, no lo conseguirá. - <u>Por poco que</u> haga, siempre ganará más allá que aquí.
Por (muy/mucho) + adjetivo, nombre o adverbio + que	- <u>Por muchas cosas que</u> digas, nadie te cree. - <u>Por muy cara que</u> sea esa chaqueta, no puede haber costado tanto como la mía.
Aun a riesgo de	-Pedro decidió vender la casa <u>aun a riesgo de</u> que su familia no le comprendiese.
Así	-Te buscaré, <u>así</u> estés en una isla perdida.
Siquiera	-Hágame usted ese favor, <u>siquiera</u> sea el último.
Porque	- <u>Porque</u> le haya tocado la lotería, no quiere decir que sea rico

B. INFINITIVO

Nexo	Ejemplos
Ya + poder + ... (que)	- <u>Ya puede protestar</u> , que no le van a subir la nota. -¡ <u>Ya puede entrenar</u> : ni va a jugar!
A pesar de	-No está en forma <u>a pesar de</u> correr todos los días 5 km.
Aun a riesgo de	-El Madrid jugó al ataque <u>aun a riesgo de</u> perder el partido.
Pese a	-No dejó de querer a su novio <u>pese a</u> hacerle daño.

C. INDICATIVO

Nexo	Ejemplos
Aun a sabiendas de que	-Solicitó la beca <u>aun a sabiendas de que</u> no se la concederían.
Con lo que	- <u>Con lo que</u> has estudiado, y no has aprobado.
Si bien	-Galileo fue el primero en señalarlo, <u>si bien</u> hay que indicar que ya en la antigüedad clásica los griegos...
Y eso que	La empresa ha despedido a mi hermano y <u>eso que</u> ha trabajado más que el resto.

D. GERUNDIO

Nexo	Ejemplos
Aun	Ni <u>aun</u> saliendo con sus amigos logra desconectar de su trabajo.

6.1.3. NIVELES DE PRESENTACIÓN DE LOS NEXOS

Nivel	Observaciones
A1 y A2	No se introduce esta estructura
B1 y B2	En el B1 se suele introducir algún nexo para relacionar ideas como sin embargo y ya que. No obstante, la mayoría de los manuales de E/LE optan por introducir algunos nexos en el nivel B2: aunque, a pesar de, a pesar de que, pese a, pese a que, por más que, por mucho que, y eso que.
C1 y C2	En este nivel ya se enseñan todos los nexos que aparecen citados en el apartado anterior.

6.2. ALGUNAS TEORÍAS SOBRE EL USO DEL INDICATIVO Y DEL SUBJUNTIVO

Las oraciones concesivas, al igual que las condicionales, se incluyen dentro de la clase de las adverbiales. Sin embargo, tenemos que apuntar que en la oración condicional la causa es hipotética, mientras que en la concesiva la causa se muestra como una objeción a lo que se manifiesta en la oración principal. Las *gramáticas del español*¹² se encargan de marcar la diferencia a partir de la configuración sintáctica, ya que ambas están constituidas por una oración principal y por una oración adverbial, donde la proposición adverbial modificaría toda la oración. No obstante, a pesar de incluirse dentro del grupo de adverbiales, las concesivas no pueden sustituirse por un adverbio. Por este motivo se las denomina *adverbiales impropias* (Narbona Jiménez, 1990; Di Tullio, 2005).

Para analizar la alternancia de modo es importante que partamos de la distinción entre lo que denominamos proposiciones concesivas propias y proposiciones concesivas impropias. La principal diferencia radica en el planteamiento de la relación de los hechos. En las concesivas propias lo que se plantea es una situación real que es asumida

¹² Cfr. Gili y Gaya (1961:322); Kovacci (1992:29).

por el hablante, tal y como podemos observar en la oración *Aunque vive en una mansión, parece un mendigo*. Sin embargo, en una concesiva menos prototípica o impropia se presenta el contenido como un hecho real, pero que carece de relevancia, lo que provocaría que el hablante se viera obligado a contraargumentar.

Los gramáticos indican que en una oración concesiva puede aparecer tanto el modo indicativo como el subjuntivo. A pesar de ello se han realizado una serie de trabajos sobre la sintaxis del español (Narbona Jiménez, 1990; Fernández Lagunilla-Tusón, 1995) que han coincidido en que el hecho que se muestra en la oración cuando se emplea el indicativo se manifiesta como «real» y «posible» con el subjuntivo. Porto Dapena (1991: 232-235) también defiende la alternancia entre el uso del indicativo y del subjuntivo en las proposiciones concesivas, con lo cual podría producirse o no un cambio de sentido en la oración. Dapena (1991) aporta dos ejemplos que ilustran claramente la diferencia. El sentido no sería el mismo si decimos *Aunque hace frío saldré a la calle* que *Aunque haga frío saldré a la calle*. Sin embargo, en los dos ejemplos siguientes no se produciría ningún cambio de sentido: *Aunque eres mi hijo, no te voy a ayudar* / *Aunque seas mi hijo, no te voy a ayudar*.

Las teorías más clásicas con respecto a la diferencia entre el modo indicativo y el subjuntivo son las dadas por Gil Gaya (1961, 323) y la RAE (1973, 557-558). Afirman que las proposiciones concesivas con indicativo presentan un hecho real que supone un obstáculo a lo enunciado en la oración principal. No obstante, cuando el verbo que aparece en la oración subordinada está en modo subjuntivo, indica posibilidad.

La aportación de Ramón Sarmiento y Aquilino Sánchez (1989, 287-288) es la siguiente: «Si en la concesiva se utiliza el subjuntivo, en tal caso nos referimos a la existencia de una dificultad que puede ser real, pero que no necesariamente lo es o ha de serlo. De hecho el hablante la presenta solamente como posible o probable». Por lo tanto, la expresión de la subordinada concesiva a través del modo subjuntivo no excluiría que pueda tratarse de un hecho real, pero el propio hablante lo presenta como una posibilidad.

Otro punto de vista sobre el uso de indicativo y subjuntivo sería el que defienden González Hermoso, Cuenot y Sánchez Alfaro (1994, 130). Para estos autores cuando la acción que expresa la proposición subordinada verifica un hecho, el verbo se presentaría

en indicativo: *Aunque es guapo, no me gusta*. Sin embargo, cuando la acción que expresa el verbo subordinado no constata un hecho concreto, se utilizaría el modo subjuntivo: *Aunque sea guapo, no me gusta*.

Más adelante, Selena Millares y Aurora Centella (1993, 185-186) dan una explicación diferente. Por un lado, mantienen la idea de que el indicativo se utiliza para referirse a un hecho real: *Aunque me canse, lo quiero mucho*. Por otro lado, centran el uso del subjuntivo en un hecho que no ha sido comprobado o que carece de importancia: *Aunque lo quiera mucho, es muy cansino*.

Siguiendo la vía de Millares y Centella, Concha Moreno (1991, 220) repara en que no todos los supuestos de subjuntivo se cumplen, pues algunos aparecen en oraciones que expresan experiencia: *Aunque sea psicólogo, no puedo ayudarte con tu trastorno*. Por tanto, con la utilización del subjuntivo se marca más el contraste.

Una de las teorías más aceptadas es la que ofrecen Borrego, Asensio y Prieto (1985, 166-173). Defienden que la utilización de indicativo o subjuntivo se debe a dos factores: «el carácter de hecho posible o no; y el carácter informativo o no de la oración encabezada por *aunque*». Además, aportan una serie de justificaciones que indican cuándo se utiliza el indicativo o el subjuntivo con la conjunción *aunque*. Cuando *aunque* va con indicativo (Ej. *Aunque estoy enfermo, sigo trabajando*): «el hablante conoce el hecho; el hablante presupone que el oyente lo desconoce; se proporciona información tanto en la principal como en la subordinada». No obstante, cuando se utiliza con subjuntivo (Ej. *Aunque esté enferma, iré contigo al cine*): «el hablante conoce el hecho; el hablante presupone que el oyente también lo conoce; se proporciona información solo en la principal».

6.3. USOS EN EL DISCURSO

Las oraciones concesivas, tal y como hemos mencionado anteriormente, son un tipo de oraciones subordinadas que indican siempre una objeción a lo que expresa la oración principal, pero esto no impide su cumplimiento. A continuación veremos los diferentes usos que tienen en el discurso, dependiendo de si el verbo que aparece en la subordinada está en modo indicativo o en subjuntivo. Para ello tomaremos como base la conjunción concesiva *aunque*, pues es la más utilizada.

El modo indicativo se utiliza para expresar hechos experimentados, pues el hablante ya conoce el hecho que enuncia (Ej. *Aunque disfruto cuando canto, sé que desafino bastante*), pero también aporta información nueva para el interlocutor (Ej. *Aunque sabe que mañana tiene un examen, no quiere ponerse a estudiar*). Sin embargo, el subjuntivo se utiliza para indicar hechos hipotéticos que son desconocidos o que no sabemos si llegarán a producirse (Ej. *Aunque lo desee muchas veces, no me sacaré la lotería*). También se utiliza para expresar hechos conocidos tanto por el hablante como por su interlocutor y que el hablante quiere restarle importancia (Ej. *Aunque domine perfectamente las matemáticas, no puede impartir esta clase*). Lo que realmente se quiere resaltar en el último ejemplo es la incapacidad del sujeto para dar esa clase. El subjuntivo puede utilizarse con hechos experimentados para expresar que tenemos una opinión contrastante (Ej. *Es malo tomar el sol con este calor. Aunque haga mucho calor, iré a la playa*) o para mostrar indiferencia ante una afirmación (Ej. *Aunque hayas discutido con tu pareja, pronto lo arreglaréis*).

Cuando formamos una oración concesiva debemos tener en cuenta la concordancia de tiempo verbal entre la oración principal y la subordinada. En el siguiente cuadro resumiremos el uso distinguiendo, por un lado, el tiempo y modo de la oración subordinada y, por otro, el tiempo de la proposición principal en modo indicativo.

Tiempo y modo de la subordinada	Tiempo de la principal (indicativo)	Ejemplos
Presente de indicativo o subjuntivo	Presente	-Aunque <u>parece/parezca</u> sencillo, <u>tiene</u> su complicación.
	Futuro	-Aunque <u>tengo/tenga</u> una buena voz, no <u>cantaré</u> .
	Imperativo	-Aunque no te <u>agrada/agrade</u> , <u>hazlo</u> .
Tiempos que indican pasado en indicativo	Tiempos que indican pasado	-Aunque <u>comí</u> despacio, <u>tuve</u> dolor de barriga. -Aunque <u>había estudiado</u> , no <u>aprobé</u> . -Aunque <u>estuviese</u> cansado, <u>fui</u> a su

o subjuntivo		cumpleaños.
Imperfecto de subjuntivo	Condicional simple	-Aunque me lo <u>confesaras</u> , tu caso no <u>tendría</u> solución.
Pluscuamperfecto de subjuntivo	Condicional compuesto o Pluscuamperfecto de subjuntivo	-Aunque te <u>hubieras maquillado</u> mejor, no <u>habrías quedado</u> más guapa. -Aunque <u>hubieras cantado</u> lírico, no te <u>hubieras lucido</u> .

7. PROPUESTA DIDÁCTICA

Una vez asimilada la parte teórica, el alumno debe practicar lo que ha aprendido a través de la siguiente propuesta didáctica. Las actividades que van a resolver necesitan atender, principalmente, a las cuatro destrezas lingüísticas: expresión escrita, expresión oral, comprensión auditiva y comprensión lectora. Asimismo, hay que concretar el nivel académico en el que se establece cada una de ellas: A1, A2, B1, B2, C1 o C2. De esta manera el nivel se adecuará al alumno.

7.1. ACTIVIDAD 1: EXPRESIÓN ESCRITA Y COMPRENSIÓN LECTORA

En primer lugar, hemos creado una serie de ejercicios sencillos donde el alumno deberá unir oraciones y completar huecos vacíos. Con la ayuda de estos ejercicios se prepara al alumno para las actividades posteriores, donde la complejidad irá aumentando y se le requerirá un nivel mayor. En esta ocasión, consideramos que la primera actividad debe corresponder a un nivel medio, preferiblemente el B1.

A partir de estos ejercicios, el alumno en cuestión pondrá en práctica lo que ha aprendido. A pesar de que parecen ejercicios un poco artificiales, suponen de gran ayuda para entrar en contacto con los nexos concesivos.

7.1.1. EJERCICIO 1: TRANSFORMA LAS SIGUIENTES ORACIONES UTILIZANDO LA CONJUNCIÓN CONCESIVA *AUNQUE* Y EL MODO INDICATIVO

Ej. Se esforzó mucho, pero no lo consiguió → Aunque se esforzó mucho, no lo consiguió

- a. Es simpático, pero no me fío mucho de él.
- b. Nos enviaron un whatsapp, pero no lo recibimos.
- c. Vive en una gran mansión con piscina, sin embargo, viste como un callejero.
- d. Existe una diferencia de estatura entre ambos, pero no les importa.
- e. Mi hermano me ha ayudado bastante, sin embargo, yo no le ofrezco nunca mi ayuda.
- f. Ya está mayor, pero se siente como un jovencito.
- g. Ayer vi a tu padre, pero no me contó nada sobre tu accidente.
- h. A mi primo le duele la muela, pero no va al dentista.

7.1.2. EJERCICIO 2: COMPLETA LOS DIÁLOGOS SIGUIENTES UTILIZANDO EL MODO SUBJUNTIVO

Ejemplo:

- José: Su casa se nos va a hacer pequeña.
- Víctor: Yo creo que es lo bastante grande.
- José: Aunque sea grande, dudo que quepamos todos.

- Pedro: No seas tan dura, por favor.
- María: Se lo merece.
- Pedro:....., no debes ponerte así.

- Rita: ¿Cuánto tiempo hace que no ves a Roberto? Ha envejecido bastante.
- Victoria: Pero no es tan mayor.
- Rita: Lo sé, pero....., se le notan las arrugas.

- Carolina: ¡Me encanta el vestido que llevas puesto!
- Carla: No creo que te quede bien. Tú eres muy morena.
- Carolina:, me gustaría probármelo.

- Gonzalo: ¿Ya te llegaron las entradas para el musical?
- Pilar: No. Por ese motivo estoy impaciente.
- Gonzalo:, deberías estar tranquila.

- Elena: Tengo que llamar a Micaela urgentemente.
- Gloria: Pero mira la hora qué es. Es muy tarde.
- Elena: No me importa,, la llamaré igualmente.

- Paco: Al final, ¿vamos a ir mañana a la playa? En la tele dijeron que va a llover.
- Martín: Sí,....., podemos ir y arriesgarnos.

- Carlos: ¿Seguro que quieres ir a Fuerteventura? Los precios de los apartamentos están muy caros en esta época del año.
- Ruth: No me importa,, yo quiero ir allí de vacaciones.

- Esmeralda: He salido descontenta del examen. Seguro que suspendo.
- No te desanimes,, estoy seguro de que lo vas a aprobar.

7.1.3. EJERCICIO 3: COMPLETA UTILIZANDO EL TIEMPO Y EL MODO ADECUADOS

1. Carmen: ¿Qué tal estuvo la película que vieron anoche?
Raúl: Aunque (preferir).....las películas de miedo, no estuvo mal.
2. Jorge: No me gusta nada el pimiento.
Lola: Aunque no (gustar, te)....., tienes que comértelo.
3. Carmina: ¿Cómo te salió ayer el examen?
Petra: Me salió mal. Aunque (estudiar)..... mucho, no creo que apruebe.
4. Melania: ¿Sabes que Pedro tiene novia?

- Beatriz: No me importa. Aunque (tener)....., no va a dejar de gustarme.
5. Luisa: Ya es tarde. Creo que deberíamos irnos ya a dormir.
Manuel: Aunque (tener).....sueño, aún me quedan cosas por hacer.
6. Marta: ¿Crees que mi propuesta es buena idea?
Roberto: No creo. Aunque (agradecer).....tu intención, no me termina de convencer.
7. Miguel: Todavía no me creo que tus padres vayan a divorciarse.
Francisco: Aunque no lo (creer)....., lo van a hacer.
8. Miriam: Si quieres, puedes ir comiendo. Yo llegaré un poco más tarde.
Rebeca: No te preocupes, hermana. Aunque (llegar).....más tarde, yo te esperaré para comer.

7.1.4. EJERCICIO 4: RELACIONA LAS ORACIONES QUE APARECEN EN LAS SIGUIENTES COLUMNAS

1. Aunque mis vacaciones sean cortas...	a. me sigue sobrando dinero.
2. Aunque he comprado mucha ropa...	b. mis sentimientos no han cambiado.
3. Aunque no me creas...	c. trataré de disfrutar todo el tiempo que pueda.
4. Aunque no lo veas...	d. no es de ese tipo de personas.
5. Aunque él viva por encima de sus posibilidades...	e. sé que no podrás comprármelo.
6. Aunque lo parezca...	f. me ha quedado estupendamente.
7. Aunque me vaya lejos...	g. volveré muy pronto.
8. Aunque me prometas un coche...	h. no voy a regalarle una camisa de marca.

7.2. ACTIVIDAD 2: EXPRESIÓN Y COMPRENSIÓN ORAL, COMPRENSIÓN AUDITIVA

Uno de los aspectos más importantes de la lengua es la oralidad. Por ello la segunda actividad tiene como meta fomentar el aprendizaje del alumno a partir de la interacción oral con sus compañeros. El desarrollo de esta actividad está planteado para el nivel B1, donde se trabajarán, principalmente, las estructuras concesivas *aunque*, *a pesar de que + subjuntivo*, *aun + gerundio* con el valor de información conocida. Sin embargo, debido a la dificultad que presenta el segundo ejercicio, lo incluimos en el B2-C1.

7.2.1. EJERCICIO 1: “MI LUGAR IDEAL PARA VACACIONAR”

Para desarrollar la actividad el profesor pide a sus alumnos que formen grupos de tres o cuatro personas. Cada grupo de alumnos debe imaginar que se va de viaje con sus compañeros y para ello deben fijar el destino y el tipo de viaje que van a realizar. Asimismo, cada miembro del grupo debe elegir una ciudad o un país diferente de forma oral. Posteriormente, se les deja un tiempo de aproximadamente 10-15 minutos para que piensen en las ventajas que ofrece su elección y en los inconvenientes que pueden presentar las propuestas de sus compañeros para poder desecharlas. La parte más dinámica da comienzo cuando han preparado sus argumentos: los alumnos deben conversar entre ellos empleando la información que aportan sus compañeros para aceptar o rechazar sus propuestas y utilizando estructuras concesivas.

7.2.2. EJERCICIO 2: “DISFRUTEMOS CON EL *PARTY&CO*”

Party&Co es un juego de mesa conocido internacionalmente que se caracteriza por presentar 12 pruebas de cuatro categorías diferentes y diversión extrema. Por este motivo hemos optado por tomar algunas particularidades de este juego para desarrollar la siguiente actividad. El dado dispone de seis caras, cuatro de ellas con el color designativo de las cuatro categorías y las dos restantes, presentan una cara alegre (el equipo que lanza el dado debe elegir la categoría que prefiera) y una cara triste (el equipo contrario elige la categoría). La finalidad del ejercicio es conseguir que los alumnos sean capaces de elaborar oraciones concesivas a partir de las estructuras que están presentes en la actividad.

Cada categoría, especificada por un color diferente, ofrece dos estructuras concesivas diferentes. Además, para añadir cierta complejidad al ejercicio, cada color dispone de un símbolo, es decir, solo se podrán construir subordinadas concesivas utilizando algún verbo que se emplee para indicar la idea que señala el símbolo.

- Azul.
 - Estructuras concesivas: *a pesar de que / por más que.*
 - Símbolo: hablar (expresar, decir, charlar, etc.).
- Amarillo:
 - Estructuras concesivas: *por mucho que / aunque.*
 - Símbolo: prohibición (negar, impedir, restringir, etc.).

- Verde:
 - Estructuras concesivas: *a pesar de que / por más que*.
 - Símbolo: meteorología (nevar, llover, helar, etc.).
- Rojo:
 - Estructuras concesivas: *por mucho que / aunque*.
 - Símbolo: cortar (partir, destruir, romper, etc.).

Si un jugador no consigue crear una oración correcta, automáticamente se le penaliza, impidiéndole lanzar el dado durante dos turnos.

7.3. ACTIVIDAD 3: EXPRESIÓN ESCRITA

Cuando nos disponemos a aprender una lengua no solo hay que dar importancia a la oralidad sino también a la escritura. Es muy importante tener en cuenta que muchos alumnos de E/LE necesitan disponer de una buena redacción para desempeñar correctamente su función en el ámbito laboral. Por este motivo ofrecemos una serie de actividades escritas que guardan relación con las nuevas tecnologías. Los distintos ejercicios están orientados para un B2.

7.3.1. EJERCICIO 1: “RECOMENDACIONES ONLINE”

Para la elaboración de este ejercicio hemos tomado como referente el método situacional. El alumno debe partir de la siguiente premisa: ponerse en contacto con un amigo suyo a través del correo electrónico para recomendarle qué marca de ordenador debería adquirir. A partir de esta actividad empleará algunas estructuras concesivas, puesto que son necesarias para aportar tanto las recomendaciones como los inconvenientes que presentan determinadas marcas.

7.3.2. EJERCICIO 2: “OFERTAS LABORALES”

El segundo ejercicio parte de las mismas bases que el anterior. La diferencia radica en que el supuesto que se toma como punto de partida es el siguiente: Tu empresa ha decidido enviarte a otra ciudad por motivos de trabajo. Es una buena oferta, pero, como todo, presenta algunas ventajas y desventajas. Quieres comunicárselo a tus amigos con urgencia y decides hacerlo enviando un difundido por whatsapp.

7.3.3. EJERCICIO 3: “JUEGO DE ROLES”

El protagonista de la siguiente actividad es el juego de rol. Para iniciar este ejercicio, los alumnos deben formar parejas y seleccionar, al azar, una situación ficticia. A partir de dicha selección ambos tendrán que construir un diálogo, por escrito, que se ajuste a los contenidos gramaticales relacionados con las estructuras concesivas. De esta manera podrán adquirir un mayor dominio de la concesividad, debido a que las situaciones propuestas dan pie a que su uso sea necesario.

7.4. ACTIVIDAD 4: COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LECTORA

La actividad se ha desarrollado con la finalidad de que el alumno muestre que ha comprendido la alternancia de modo que se produce en las oraciones concesivas y en las condicionales. Por tanto, como la música es un bien cultural que resulta atractiva para todo el público, hemos optado por seleccionar la canción *Aunque no te pueda ver* del cantante catalán Álex Ubago. El alumno debe completar los huecos vacíos con el modo y el tiempo verbal adecuados. Como este ejercicio presenta cierta dificultad, puesto que para poder realizarlo hay que tener cierto dominio del idioma, vamos a incluirlo en el B2-C1.

“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, estés donde estés

Que si te (faltar).....el aliento, yo te lo (dar).....

Y si te (sentir).....sola, háblame

Que te (estar 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 piel

Ahora siempre llueve, porque estoy sin ti

No tengo más motivos para darte que esta fría soledad

Que necesito darte tantas cosas 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, estés donde estés

Que si te (faltar).....el aliento, yo te lo (dar).....

Y si te (sentir).....sola, háblame

Que te (estar escuchando)..... aunque no te (poder).....ver

Aunque no te (poder).....ver.

8. CONCLUSIONES

Este trabajo intentó indagar sobre el uso de las oraciones concesivas, empezando por un breve recorrido histórico, con miras al diseño de una propuesta didáctica para la enseñanza de español como lengua extranjera. Para colaborar con ese objetivo, se llevó a cabo una revisión de la perspectiva gramatical sobre la concesividad y un repaso sobre la enseñanza de la gramática en un aula E/LE.

El aprendizaje de las estructuras concesivas es necesario para la enseñanza en los niveles medio y avanzado. Asimismo, es fundamental establecer un análisis de las

estructuras gramaticales que indican concesión para planificar una didáctica que contemple este enfoque en la enseñanza de español. Un primer paso estaría dado por el estudio de los diferentes nexos, estableciendo las diferencias entre la frecuencia de uso y la alternancia de modo.

A partir del trabajo realizado, podemos suponer que el aprendizaje de una lengua extranjera requiere un acceso a las orientaciones contraargumentativas de sus unidades, debido a que ponen de manifiesto estructuras que se encuentran en la lengua y que permiten construir enunciados.

9. BIBLIOGRAFÍA

ALBANO, H. y PACAGNINI, A. (2005): «Acerca de la alternancia de los modos indicativo y subjuntivo en las proposiciones concesivas», *Fundación LITTERAE*. URL: <http://www.fundlitterae.org.ar/images/archivos/6.%C2%AA%20PONENCIA%20%20ALBANO-PACAGNINI%20Jornadas%202007.pdf> ; 11/12/2014

ÁLVAREZ PRENDES, Emma (2008): «La contribución del conector en la estrategia concesiva: una doble instrucción», *CLUNL*. URL: http://www.clunl.edu.pt/resources/docs/revista/n2_fulltexts/2j%20emma%20prende.pdf; 11/12/2014

BANDO DE LA CAMPA, Flor María (2001): «Dinámicas concesivas y conectores», *La lingüística francesa en el nuevo milenio*: 71-81. URL: <http://dialnet.unirioja.es/accedys2.bbt.ull.es/servlet/articulo?codigo=4030550>; 11/12/2014

BARTOL HERNÁNDEZ, José Antonio (1986): *Oraciones consecutivas y concesivas en las siete partidas*, Salamanca: Universidad.

_____ (2006): «La concesión como estrategia argumentativa», *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*: 169-189. URL: <http://dialnet.unirioja.es/accedys2.bbt.ull.es/servlet/articulo?codigo=2376217>; 09/12/2014

BREÑES PEÑA, Ester (2008): «Los orígenes de la concesividad en castellano (siglos XII-XIII)», *Per Abbat*: 29-59. URL: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=7988>; 03/02/2015

CANO GINÉZ, Antonio (2010): «Gramática pedagógica: el ingenio de la enseñanza de ELE», *Tendencia en lingüística general y aplicada*: 43-52. URL: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4811757>; 22/04/2015

CORTÉS PARAZUELOS, María Helena (1993): «Bipolares al servicio de la concesividad», *Verba*: 221-254. URL: <http://dialnet.unirioja.es/accedys2.bbt.ull.es/servlet/articulo?codigo=49465>; 09/12/2014

- _____ (2002): «La expresión de la concesividad en español», *Tesis doctoral*. URL: <http://dialnet.unirioja.es/accedys2.bbtok.ull.es/servlet/tesis?codigo=16322>; 09/12/2014
- CVC. DICCIONARIO DE TÉRMINOS CLAVE DE ELE. URL: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm; 15/06/2015
- D'AGOSTINO, Mariana A. (2011): «Argumentación en la enseñanza de ELE avanzado: el para concesivo», *SIGNOS ELE, Signos ELE*. URL: <http://dialnet.unirioja.es/accedys2.bbtok.ull.es/servlet/articulo?codigo=4456478>; 10/12/2014.
- DONAIRE FERNÁNDEZ, María Luisa (2006a): *Dynamiques concessives = Dinámicas concesivas: versión francesa y su traducción al español*, Madrid: Arrecife, D. L.
- _____ (2006b): «La estrategia concesiva y sus dinámicas», *Linguistique plurielle*: 83-96. URL: <http://dialnet.unirioja.es/accedys2.bbtok.ull.es/servlet/articulo?codigo=4030303>; 10/12/2014
- GONZÁLEZ COBAS, J., SERRADILLA CASTAÑO, A., ALONSO ZARZA, M. A., PAZÓ ESPINOSA (2014): *¿Qué necesitamos en el aula de ELE?: reflexiones en torno a la teoría y la práctica*. Ministerio de Educación. URL: <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/libro-completouam.pdf?documentId=0901e72b81998729>; 11/12/2014
- HERNÁNDEZ CABRERA, Tomás (2005): «Las oraciones concesivas en la prosa clásica», *Revista de estudios latinos*: N° 5, 358-359. URL: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2694806>; 04/02/2015
- HERNÁNDEZ REINOSO, Francisco Luis (2000): «Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje», *Encuentro*: 141-153. URL: <http://encuentrojournal.org/textos/11.15.pdf>; 09/12/2014
- HERNANDO CUADRADO, Luis Alberto (1998): «Sobre la expresión de la concesividad en español», *Revista de filología románica*: 123-134. URL: <http://dialnet.unirioja.es/accedys2.bbtok.ull.es/servlet/articulo?codigo=100973>; 09/12/2014
- IBBA, Daniela (2006): «Oraciones concesivas y gramaticalización», *Interlingüística*: 493-502. URL: <http://dialnet.unirioja.es/accedys2.bbtok.ull.es/servlet/articulo?codigo=2317374>; 10/12/2014
- _____ (2010): «Los recursos lingüísticos que expresan concesividad», *Filcat*. URL: http://filcat.uab.cat/clt/XXIVAJL/Interlinguistica/Encuentro%20XXIV/Ibba_REVF.pdf; 09/12/2014

- MARTÍN PUENTE, Cristina (1998): *La expresión de la concesividad en latín clásico: su análisis y distribución sintáctica* (Tesis doctoral inédita. Departamento de filología latina. Universidad Complutense de Madrid. URL: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=15760>; 03/02/2015
- MARTÍN SÁNCHEZ, Miguel A. (2008): «El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE», *Ogigia*: 29-41. URL: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2510392>; 19/12/2014
- MIÑONES, L. y LÓPEZ GARCÍA, M. (2004): «Representaciones de la escritura académica en alumnos preuniversitarios: el caso de las conexiones concesivas», *Educación, lenguaje y sociedad*. URL: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n02a04minones.pdf>; 19/12/2014
- MONDÉJAR, José (1989): «La expresión de la condicionalidad, de la temporalidad y de la concesividad en la lengua de los fueros», *Estudios románicos*: 948-962. URL: <http://dialnet.unirioja.es/accedys2.bbt.ull.es/servlet/articulo?codigo=2667790>; 10/12/2014
- MONTERO CARTELLE, Emilio (1992): «Tendencias en la expresión de la concesividad en el castellano medieval», *Verba*: 107-128. URL: <http://dspace.usc.es/handle/10347/3182>; 03/02/2015
- MORENO, Victoria (1995): «Indicativo o subjuntivo en oraciones concesivas», *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*: 277-280. URL: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=893007>; 19/12/2014
- NARBONA JIMÉNEZ, Antonio (1990): *Las subordinadas adverbiales impropias en español*, Málaga: Editorial Librería Agora, D.L.
- PEÑALVER CASTILLO, Manuel (2009): «La expresión de la concesividad en hablantes del Macrocorpus de la norma lingüística culta de las principales ciudades del mundo hispánico», *A survey of corpus-based research*: 847-861. URL: <http://dialnet.unirioja.es/accedys2.bbt.ull.es/servlet/articulo?codigo=4805733>; 10/12/2014
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010): *Nueva gramática básica de la lengua española*, Madrid: Espasa Libros.
- RIVAS MUIÑO, Elena (1989): «Observaciones sobre las concesivas. Su comparación con las condicionales y las adversativas», *Verba*: 237-355. URL: <http://hispadoc.es/servlet/articulo?codigo=49370>; 19/12/2014
- _____ (1990): «A propósito de condicionales y concesivas reales. Referencias diacrónicas en torno a estas últimas», *Verba*; 159-169. URL: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=49397>; 19/12/2014
- SÁNCHEZ LÓPEZ, Cristina (1995): «Construcciones concesivas con *para*», *SEL*. URL: <http://www.sel.edu.es/pdf/ene-jun-95/25-1-Sanchez.pdf>; 10/12/2014

- VEIGA, Alexandre (1991): *Condicionales, concesivas y modo verbal en español*, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- VEGA LUJÁN, Agustín (1981): «En torno a las oraciones concesivas: concesión, coordinación y subordinación», *Verba*: 187-204. URL: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=49232>; 19/12/2014
- VIEJO, Xulio (2008): «La concesividad como complemento argumental», *Sintagma*: 5-20. URL: <http://dialnet.unirioja.es/accedys2.bbt.ull.es/servlet/articulo?codigo=2916948>; 11/12/2014
- ZUNINO, G. M., ABUSAMRA, V., RAITER, A. (2012): «Concesividad y adversatividad: ¿Relaciones de contracausalidad?», *FILO: UBA*. URL: <http://www.filo.uba.ar/contenidos/carreras/letras/exlibris/acercade/investigacion/investigacion11.pdf>; 10/12/2014