



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA
DE IDIOMAS**

**ESTUDIO CONTRASTIVO DE LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE EN ELE
Y EN 2º DE BACHILLERATO DE LAS CONSTRUCCIONES
CONDICIONALES Y CONCESIVAS**

Alumno: Noemí Domínguez Gómez

Tutor: Micaela Carrera de la Red

Curso 2017-2018

ÍNDICE

ÍNDICE	1
INTRODUCCIÓN	4
1. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE MÉTODOS EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA	6
1.1 Métodos anteriores al siglo XX: Método tradicional o de gramática de traducción	6
1.2 Métodos de las primeras décadas del siglo XX	7
1.2.1 Método natural	7
1.2.2 Método directo	8
1.2.3 Métodos de corte estructuralista	8
1.2.3.1 Método audio-oral.....	8
1.2.3.2 Método de la sugestopedia.....	10
1.3 Métodos de los años 60.....	10
1.3.1 Método silencioso	11
1.3.2 Método de aprendizaje de la lengua en comunidad	11
1.3.3 Método de respuesta física total de Asher	12
1.3.4 Método natural de Krashen y Terrel	12
1.4 Los métodos de fin de siglo	13
1.4.1 Los métodos de orientación comunicativa.....	13
1.4.1.1 El proyecto de Nivel Umbral o enfoque nociofuncional	14
1.4.1.2 El enfoque comunicativo	14
1.4.1.3 El enfoque por tareas	15
2. METODOLOGÍAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LITERATURA EN LENGUA MATERNA.....	17

3. LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA EN LA ESO Y BACHILLERATO Y EN ELE	21
3.1 ¿Qué es la gramática?	21
3.2 La enseñanza de la gramática en ELE	21
3.2.1 Tipos de actividades para trabajar la gramática en ELE.....	23
3.3 La enseñanza de la gramática en la ESO y Bachillerato.....	24
3.3.1 Tipos de actividades para trabajar la gramática en la ESO Y Bachillerato	26
4. LAS CONSTRUCCIONES CONDICIONALES Y CONCESIVAS EN ELE (C1) Y 2º BACHILLERATO	28
4.1 Construcciones condicionales y concesivas en la <i>Gramática de referencia para la enseñanza de español</i> (2013).....	28
4.2 Construcciones condicionales y concesivas en la <i>Nueva Gramática de la Lengua Española</i> (2010)	34
4.3 Resumen contrastivo de ambas perspectivas de estudio.....	39
5. PROPUESTA DIDÁCTICA.....	42
5.1. Secuencia didáctica: las construcciones condicionales y concesivas en el aula de ELE.....	42
5.2 Secuencia didáctica: las construcciones condicionales y concesivas en 2º de Bachillerato.....	49
6. CONCLUSIÓN.....	62
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	64
ANEXOS	67
Anexo I.....	67
Anexo II	70
Anexo III.....	71
Anexo IV.....	72

Anexo V	73
Anexo VI.....	74
Anexo VII	75
Anexo VIII.....	76
Anexo IX.....	76
Anexo X.....	77
Anexo XI.....	79
Anexo XII	79

INTRODUCCIÓN

Para hablar y escribir bien un idioma, es fundamental el conocimiento y buen uso de la gramática de una lengua. Además de esa afirmación con la que estamos de acuerdo, la elección del tema surge de la necesidad de comparar la enseñanza de un mismo contenido curricular, en este caso las construcciones condicionales y concesivas en dos ámbitos diferentes, aunque interrelacionados. De ahí que en este Trabajo Fin de Máster se lleve a cabo un estudio contrastivo de las estrategias que deben aplicar los profesores a la hora de explicar las construcciones condicionales en el aula de ELE y en el aula de Lengua Castellana y Literatura de la enseñanza reglada de un nivel no universitario. Se van a exponer las principales diferencias y similitudes en la enseñanza de las construcciones condicionales y concesivas en el aula de español como lengua extranjera y en el aula de Lengua Castellana y Literatura. Los niveles en los que vamos a fundamentar nuestro estudio son el nivel C1 para la enseñanza de español como lengua extranjera y 2º de Bachillerato, ya que estas construcciones se estudian en los niveles curriculares más avanzados.

Las construcciones condicionales sirven para expresar condiciones y situaciones hipotéticas, entre otras, y las concesivas sirven para indicar en las acciones aquello que significa obstáculo. Estas construcciones son complejas, puesto que hay que prestar atención a diversos aspectos como la información que queremos comunicar y cómo queremos hacerlo, los nexos, el tiempo verbal y la alternancia de los modos indicativo y subjuntivo. De esta forma, el proceso de enseñanza y aprendizaje de estas construcciones puede resultar difícil. Debido a la complejidad de este proceso, es evidente que el modo de enseñar y aprender las construcciones condicionales y concesivas no puede ser el mismo cuando estas se estudian siendo el español la lengua materna del aprendiente y cuando se estudia español como lengua extranjera.

El objetivo principal que se persigue es señalar las principales diferencias y similitudes que se puede encontrar en la enseñanza de estas construcciones en el nivel C1 y en 2º de Bachillerato, tanto en los contenidos teóricos, como en las actividades que se desarrollan en el aula.

Para lograr este objetivo, se ha estructurado el trabajo en cuatro bloques. El primer bloque expone las diferentes metodologías que se han utilizado en la enseñanza del

español como lengua extranjera en el último siglo y las estrategias metodológicas empleadas en la enseñanza de español como lengua materna. En el segundo bloque nos centramos en las diferencias que hay en la enseñanza de la gramática en ELE y en la ESO y Bachillerato. En este apartado analizaremos los aspectos del tratamiento de la gramática y los diferentes tipos de actividades gramaticales que se presentan. En el tercer bloque, nos centraremos en los contenidos gramaticales que se presentan, por un lado, en la *Nueva Gramática de la Lengua Española* de la RAE-ASALE (2010) y, por otro, aquellos propuestos por Borrego Nieto et al. (2013) en la *Gramática de referencia para la enseñanza de español: la combinación de oraciones*, enfocada a la enseñanza de la gramática de español a extranjeros. En el cuarto apartado planteamos nuestra propia propuesta didáctica de las construcciones condicionales y concesivas en ELE y en 2º Bachillerato mediante una secuencia didáctica.

1. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE MÉTODOS EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Hemos creído conveniente llevar a cabo un análisis de las diferentes metodologías empleadas en la enseñanza de lenguas extranjeras desde finales del siglo XIX hasta la actualidad. Desde siempre, la metodología empleada en la enseñanza de lenguas ha sido algo fundamental, puesto que está estrechamente relacionada con los resultados de los alumnos.

1.1 Métodos anteriores al siglo XX: Método tradicional o de gramática de traducción

Hemos tomado el siglo XIX como referencia para comenzar el trabajo porque en este siglo muchas escuelas y universidades introdujeron la enseñanza de lenguas modernas en sus estudios. Alemania fue pionera en esta nueva tendencia, primero se introdujo el francés, posteriormente el inglés y en algunos casos también el español (Sánchez Pérez, 1992, p. 172). Inglaterra siguió los pasos de Alemania y en el año 1860 comenzaron a organizar modelos de exámenes para estudiantes extranjeros (Howat, 1984, p. 1993, cit. en Sánchez Pérez, 1992, p. 172).

En este periodo tenemos que destacar el método tradicional o de gramática-traducción. Este método fue desarrollado por el profesor estadounidense de lenguas clásicas Sears, quien presentó este método en el año 1845, en su libro *El método ciceroniano o prusiano para la enseñanza de los elementos de la lengua latina*. Aunque los orígenes de dicho método se remontan al siglo XVIII, pues su origen se debe a las relaciones comerciales que se establecieron entre los diferentes países y que provocaron que otras lenguas comenzasen a cobrar importancia, no fue hasta el siglo XIX cuando este alcanzó su máximo desarrollo (Martín Sánchez, 2010, p.64). El método tradicional o de gramática-traducción seguía el mismo procedimiento por el que se enseñaba latín cuando ya era una lengua muerta (Pastor Cesteros, 2004, p. 136), es decir, en palabras de Gutiérrez Ordoñez (1994, p. 6), giraba en torno a la enseñanza de la Gramática, el Léxico, Ejercicios y la traducción directa e inversa de textos. Este método destacó porque no perseguía que el alumno hablase la lengua extranjera, sino que tenía que

conocer las reglas gramaticales, memorizar el vocabulario y poder traducir tanto oraciones como textos. Entre sus características podemos mencionar que el currículo se centra en la descripción gramatical de la lengua; el objetivo fundamental es la enseñanza de la gramática normativa, mediante un procedimiento deductivo en el que primero se presentaban las reglas y después se aprendían; las destrezas fundamentales que se van a trabajar serán la escritura y la lectura; se da mucha importancia a la memorización del léxico; la oración es la unidad básica; se empleará la lengua materna de los alumnos especialmente para llevar a cabo explicaciones gramaticales y realizar comparaciones; la práctica estará fundamentada en actividades de traducción tanto directa como inversa (Pastor Cesteros, 2004, p. 137).

Gutiérrez Ordoñez (1994, p.7) critica este método por el hecho de que se fundamentase en ejercicios formales de la palabra, lo que provocaba que la construcción de oraciones no fuese la correcta; se eliminaba el valor comunicativo de las construcciones y los contenidos estaban lejos de asimilarse al dinamismo y flexibilidad de uso real.

A finales de siglo XIX, la necesidad de una enseñanza más práctica empezó a ser notoria, especialmente al introducir las lenguas modernas en los currículos escolares y, por lo tanto, se apostó por un movimiento de reforma que desembocaría en el llamado método directo.

1.2 Métodos de las primeras décadas del siglo XX

Como hemos dicho, a finales del siglo XIX se propuso una reforma en la metodología de la enseñanza. Los primeros reformadores analizaron la adquisición del habla de los niños y apostaron por introducir esta metodología en la enseñanza de segundas lenguas. Uno de los reformadores más relevantes fue Sauveur, que propuso el método natural.

1.2.1 Método natural

Este método promovía el uso continuo de la lengua extranjera que se estaba enseñando mediante ejercicios de pregunta y respuesta, sin necesidad de usar la lengua materna. El método natural sentaría las bases del método directo (2004, p. 139).

1.2.2 Método directo

Con este método se empezó a dar una mayor importancia a la comprensión y expresión oral. Los países pioneros en implementar este método fueron Francia y Alemania. Posteriormente, se introdujo en algunas escuelas privadas de los Estados Unidos. Pastor Cesteros (2004, pp. 139-140) identifica las siguientes características del método directo: todas las clases realizaban en la lengua extranjera y los contenidos se presentaban de manera oral; las destrezas orales adquirieron importancia; se evitaron las explicaciones gramaticales directas; respecto al vocabulario, se enseñaba por demostración mediante objetos y dibujos, el requisito principal para los profesores era que fueran hablantes nativos.

Este método tuvo mucha repercusión y estuvo presente en la enseñanza de segundas lenguas hasta mediados del siglo XX. No obstante, no estuvo exento de críticas, pues no tenía una fundamentación teórica y metodológica sólida, era difícil encontrar profesores nativos y no usar la lengua materna de los estudiantes dificultaba en muchas ocasiones el aprendizaje de los mimos (Pastor Cesteros, 2004, pp. 140-141).

Entre los años 40 y 50 surge la rama denominada «Lingüística aplicada» que tiene grandes vínculos con los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras que florecieron, entonces, bajo influencia de la psicología behaviorista o conductista. Todo ello siempre enmarcado dentro de la corriente estructuralista. Esta psicología que acabamos de mencionar sostenía que los tres pilares del aprendizaje del ser humano eran el estímulo, la respuesta a él y el refuerzo positivo a las respuestas correctas. Asimismo, el alumno aprendía a través de la repetición (Gutiérrez Ordoñez, 1994, p.8). Además, en este periodo, la influencia de lingüistas como Bloomfield o Fries fue trascendental (Sánchez Pérez, 1992, p.323).

1.2.3 Métodos de corte estructuralista

1.2.3.1 Método audio-oral

Estas características desencadenaron la aparición del método audio-oral, también conocido posteriormente como método estructuro-global en la variante del SGAV en Francia y método situacional en el resto de Europa, que comenzó aplicándose en los Estados Unidos a la enseñanza de lenguas extranjeras, pero también a la docencia de inglés americano. Algunas de las características de este método ya habían estado

presentes en anteriores, por ejemplo, la repetición de estructuras, el interés por ser capaz de hablar la lengua o la adecuación del vocabulario empleado en la vida cotidiana (Sánchez Pérez, 1992, p.323).

En la metodología empleada en el método audio-oral, se presentaban los contenidos de manera oral en primer lugar y posteriormente se trabajan de manera escrita. Por otro lado, las explicaciones gramaticales eran inusuales y las traducciones solo se realizaban en niveles avanzados. Respecto a los contenidos, tenemos que mencionar que era fundamental una buena elaboración de los mismos. Los encargados de esta labor eran los lingüistas, pues debían clasificar las estructuras gramaticales de más fácil a más compleja, así como el vocabulario. Una vez elaborados los materiales, se los entregarían al profesor para que este haga uso de los mismos. Por lo tanto, en este proceso la figura del lingüista es más importante que la del profesor (Sánchez Pérez, 1992, p.324). Como hemos mencionado anteriormente, mediante este método también se hacía uso de la repetición de estructuras, en este caso a través de ejercicios de sustitución de elementos, el cambio reiterado de estructuras y de la repetición de frases transmitidas desde el primer momento de manera oral (Sánchez Pérez, 1992, p. 324).

Este método no estuvo libre de críticas. La principal guardaba relación con el sistema de repetición mecánica porque con estos ejercicios el alumno podía producir oraciones correctas gramaticalmente, pero sin sentido discursivo (Pastor Cesteros, 2004, p. 145). Además, no se fomentaba la creatividad de los alumnos, pues se limitaban a realizar repeticiones; y las situaciones comunicativas de dicho método eran un tanto artificiales (Gutiérrez Ordoñez, 1994, p. 8).

A finales de los años 50, el método audio-oral se debilitó a causa del desarrollo de la corriente generativista y la psicología cognitiva. Podría decirse que a partir de este período predominó el enfoque cognitivo. Dicho enfoque, no desembocó en ningún método concreto. Sin embargo, sí que influiría en el desarrollo de las corrientes metodológicas. Esto es debido a que:

la concepción chomskiana de la adquisición del lenguaje estaba basada en el innatismo, en la diferencia entre la gramática universal y los parámetros propios de cada lengua en particular, y en la creatividad del individuo, mediante la formulación de hipótesis para la interiorización de la estructura de las lenguas. (Pastor Cesteros, 2004, p. 146)

Desde este enfoque, la clave de adquisición del lenguaje era la formación de reglas y no la de hábitos. A diferencia de algunos de los planteamientos de corte estructuralista para los que la lengua materna era la culpable de la mayoría de los errores de los estudiantes, se partió de la base de que los aprendices empleaban procesos de cognición para el aprendizaje de la gramática de lenguas extranjeras y podrían cometer errores que debían ser corregidos de manera gradual para una mejor asimilación de los contenidos (Pastor Cesteros, 2004, p.146-147).

1.2.3.2 Método de la sugestopedia

El método de la sugestopedia fue creado entre los años 40 y 50 por Georgi Lozanov. Las bases de este método se fundamentan más en la psicología que en la lingüística (Sánchez Pérez, 1997, p.322). La sugestopedia se fundamenta en las capacidades del cerebro del ser humano que no se usaban de manera habitual para aprender segundas lenguas y que podrían ser beneficiosas durante el proceso de aprendizaje; y la sugestión que puede tener el alumno a causa del entorno. En este método se pueden diferenciar dos fases: la *des-sugestionadora* y la sugestión. Durante la primera etapa, se suprimirán los obstáculos que puedan surgir al alumno en el proceso de aprendizaje, estos pueden ser el miedo a equivocarse o a hacer el ridículo; en la segunda, se crea un ambiente en el que el alumno se sienta cómodo para que su capacidad intelectual aumente (Pastor Cesteros, 2004, p.149).

1.3 Métodos de los años 60

A partir de los años 60, aparecen distintos métodos que querrán dejar a un lado los modelos teóricos lingüísticos para girar en torno al individuo y a la relación de la psicología y la sociedad en el aprendizaje de segundas lenguas. Por ello, serán conocidos como métodos humanistas. La base de estos métodos se encuentra en materias como la psicología, la psicolingüística o la neurolingüística. La intención de los ya mencionados métodos era la de infundir el sentimiento de grupo entre las personas que estudiaban una misma lengua extranjera con el fin de que fueran ellos los que dirigieran la clase en vez del profesor (Pastor Cesteros, 2004, p. 148).

Los métodos más característicos de esta vertiente fueron: el método silencioso, el método de la sugestopedia, el método de aprendizaje en comunidad, el método de respuesta física total y el método natural.

1.3.1 Método silencioso

El creador del método silencioso fue Caleb Gattegno aunque el propio creador no lo consideraba un método como tal porque sus fundamentos no tenían repercusión solo en la educación, sino también en la propia existencia del individuo (Gattegno, 1963 cit. en Pastor Cesteros, 2004, p.148). Mediante este método se pretendía fomentar la participación del alumno, pues el profesor debía estar en silencio el mayor tiempo posible. No obstante, tenía que asegurar la interacción oral en el aula. Con este fin, empleará una serie de murales y bastones de diferentes colores. Cada color corresponderá con un fonema que ayudará a que los alumnos aprendan a pronunciar correctamente. A continuación, se asociará cada fonema con su correspondiente grafía. Cabe mencionar que el proceso para aprender gramática será inductivo (Pastor Cesteros, 2004, p. 148).

1.3.2 Método de aprendizaje de la lengua en comunidad

El psiquiatra y profesor de psicología Curran creó el método de aprendizaje de la lengua en comunidad. Aunque comenzó trabajando en el campo de la psicoterapia enfocada a corregir defectos del habla, pronto aplicó sus conocimientos a la enseñanza de lenguas extranjeras. En consecuencia, uno de sus principales objetivos es el de conseguir que el alumno hable con fluidez. Para conseguir su objetivo, es partidario de emplear un enfoque tanto cognitivo como afectivo y propone crear una buena atmósfera de trabajo en el aula, “en el que no se fomente la competitividad, sino la cooperación. De este modo, el aprendizaje no es concebido como un logro individual, sino colectivo” (Pastor Cesteros, 2004, p. 151).

Este método tiene dos fases. La fase de inversión durante la que, en primer lugar, los alumnos conversarán sobre los temas que quieren abordar durante la sesión. Este deseo se lo transmitirán en su lengua materna al profesor que actuará como traductor en este caso. A continuación, el profesor traducirá la conversación a la segunda lengua que se esté aprendiendo y los alumnos tendrán que repetir lo que se diga. La clase se llevará a cabo mediante el análisis de errores, la memorización de oraciones, lecturas, explicaciones gramaticales, diálogos por parejas y/o grupos, y, finalmente tendrán lugar las actividades de expresión escrita (Pastor Cesteros, 2004, p.151). En la segunda fase, conocida como fase de reflexión se hará uso del llamado aprendizaje asesorado. Esto es, el profesor adquiere el papel de asesor. En este caso, será muy importante el buen

entendimiento entre profesor y alumno y la cohesión del grupo (Pastor Cesteros, 2004, p.151). El creador de este método propuso cuatro principios esenciales que responden al acrónimo SARD: la seguridad, es decir, la confianza que el alumno tiene con el profesor; la atención, vinculada con la motivación del alumnado; la retención y la discriminación de lo que se aprende en relación con lo que ya se sabía (Curran, 1976, cit. en Pastor Cesteros, 2004, p.151-152).

1.3.3 Método de respuesta física total de Asher

El método de respuesta física total de Asher se basó en la psicología evolutiva, las teorías del aprendizaje, la pedagogía humanista y algunas de las técnicas de Harold y Dorothy Palmer de los años 20 (Pastor Cesteros, 2004, p. 152). Asher partió de la hipótesis de que la actividad psicomotriz favorecía el aprendizaje de lenguas extranjeras. Este método se centraba fundamentalmente en el papel de profesor, por lo que podría ser interesante de combinar con otros métodos o enfoques. Además, habría que tener en cuenta que se hacía más hincapié en la competencia oral y que, debido a su desarrollo, es un método destinado a trabajar especialmente con niños (Pastor Cesteros, 2004, p. 152).

1.3.4 Método natural de Krashen y Terrel

Terrel y Krashen publicaron su obra *The Natural Approach* a principios de los años 80. En ella, describen los fundamentos del llamado método natural. Este método se centra en conseguir la competencia comunicativa del alumno, por ello podría ser considerado como un método comunicativo. Este método se diferencia del mencionado método directo que en ocasiones también era llamado método natural porque se centrará más en el *aducto*¹, en la expresión escrita y en el estado psicológico de los aprendices (Pastor Cesteros, 2004, p. 154).

Durante su proceso de aplicación, en primer lugar, el alumno pasará por un periodo en el que se presentará y comprenderá la lengua y, posteriormente comenzará a

¹ Según el *Diccionario de términos clave de Ele* (2008): “Con el término *aducto*, conocido también con el vocablo inglés *input* o como caudal lingüístico, se hace referencia a las muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso”.

usarla. Este enfoque puede ser considerado como funcional, situacional y temático, pero se rechaza las explicaciones y actividades gramaticales. Como ya hemos mencionado, podría considerarse como un método comunicativo en el que no es necesario emplear la lengua materna de los estudiantes y, por lo tanto, los materiales que se emplean, el trabajo por parejas y grupos y los papeles que desempeñan el profesor y los alumnos, tienen rasgos en común con los métodos puramente comunicativos (Pastor Cesteros, 2004, p.155).

La principal pega de estos métodos fue su poco realismo, puesto que no se ajustaban a la realidad del sistema educativo convencional (Pastor Cesteros, 2004, p.152). Además, Pastor Cesteros (2004) sostiene que:

en su modo de enfocar el problema, poseen una cierta dosis de dogmatismo, pues llegan a presentarse como la solución definitiva a la didáctica de las lenguas extranjeras. Ese puede ser uno de los motivos de que no hayan sido aceptados unánimemente por la mayoría de la comunidad docente, como tampoco han despertado, consecuentemente, el interés de las empresas editoriales (Pastor Cesteros, 2004, p. 147).

1.4 Los métodos de fin de siglo

1.4.1 Los métodos de orientación comunicativa

Los métodos de orientación comunicativa marcaron un antes y un después en la enseñanza de segundas lenguas. Las primeras manifestaciones de estos métodos aparecieron a finales de los años sesenta. Estos métodos surgieron de la necesidad de centrarse en la competencia comunicativa de las lenguas en vez del conocimiento de estructuras. Cabe destacar a Candlin (1981) y a Widdowson (1978) como los primeros defensores de este enfoque (Pastor Cesteros, 2004, p. 156). D. Wikins (1972, cit. en Gutiérrez Ordoñez, 1994, p. 20) afirma que es necesario “estructurar los *programas* en torno a las necesidades comunicativas de los hablantes, en torno a los actos que el usuario de la lengua realiza en cada una de sus emisiones”.

Podemos distinguir tres métodos de orientación comunicativa: el proyecto de Nivel Umbral o enfoque nociofuncional, el enfoque comunicativo, propiamente dicho, y el enfoque por tareas.

1.4.1.1 El proyecto de Nivel Umbral o enfoque nociofuncional

En el año 1975, Van Ek publicó *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools* que Slagter adaptaría al español en 1979 como *Nivel Umbral*, que corresponde a los contenidos mínimos para alcanzar una habilidad comunicativa en una lengua extranjera. Aunque los objetivos y los contenidos se especificaban de manera adecuada, esto no sucedía con la metodología o la evaluación. Estas fueron sus mayores carencias, que, por el contrario, no evitaron que se tratase de un método revolucionario. Además, estas carencias se irán subsanando de manera gradual hasta derivar en el enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas actual (Pastor Cesteros, 2004, p.157-158).

1.4.1.2 El enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo se originó en Gran Bretaña y desde mediados de los años setenta se globalizó. Sus fundamentos teóricos están muy arraigados y su planteamiento no es restrictivo ya que no hay un modelo ni un mentor definido. Respecto al proceso de aprendizaje de este enfoque, Pastor Cesteros (2004) afirma que está basado en la experiencia y centrado en el alumno.

Según Richards y Rodgers (1986 cit. en Pastor Cesteros, 2004, p. 159), el enfoque comunicativo rige tres principios esenciales: el principio de la *comunicación*, que afirma que las actividades que implican comunicación real son las más adecuadas para el aprendizaje; el principio de las *tareas*, según el que las actividades que motiven el uso de la segunda lengua son más positivas para el aprendizaje; y el principio del *significado*, que resalta la importancia de la lengua significativa² en el proceso de aprendizaje.

Como ya hemos mencionado anteriormente, se trata de un método de orientación comunicativa y, por lo tanto, el principal objetivo es adquirir la competencia comunicativa (Pastor Cesteros, 2004, p. 160). Por otro lado, tenemos que mencionar que “actualmente existe un consenso entre la comunidad educativa (no sólo en la enseñanza de segundas lenguas, sino también en la lengua materna) para la aceptación general del enfoque comunicativo” (Pastor Cesteros, 2004, p.160).

² Según Pastor Cesteros (2004, p. 159), la lengua significativa es “aquella que transmite al interlocutor algo que realmente tiene un significado para él y no se interpreta como una mera práctica lingüística.

1.4.1.3 El enfoque por tareas

Antes de comenzar a explicar el enfoque por tareas, primero tenemos que aclarar que según Sánchez Pérez (1992, p. 146), “una tarea para la enseñanza de idiomas *consiste en un conjunto* de actividades debidamente organizadas y enlazadas entre sí para conseguir un fin o una meta determinada usando para ello la lengua objeto del aprendizaje”.

El enfoque por tareas apareció en los años ochenta gracias a la publicación de un artículo de Candlin (1980) en el que se ponía de manifiesto que se comenzaban a incorporar nuevas propuestas al conocido como “enfoque comunicativo”. Sin embargo, estas propuestas no eran contradictorias a dicho enfoque, y, por lo tanto, el enfoque por tareas se consideró la evolución de este (Pastor Cesteros, 2004, p. 161). Giovannini *et al.* (1996, cit. en Pastor Cesteros, 2004, p. 161) determina que:

si la enseñanza comunicativa en las primeras propuestas era una enseñanza para la comunicación (se trabaja con los contenidos que se quieren para poder comunicarse), la enseñanza del enfoque por tareas es una enseñanza mediante la comunicación (se trabaja a través de los propios procesos de comunicación).

Las tareas en el aula son un recurso que pretende favorecer el uso lingüístico. Por consiguiente, el objetivo no es realizar esa tarea, sino que el alumno haga un uso lingüístico mediante la realización de la misma, esto es, la tarea es el medio y no el fin (Sánchez Pérez, 1992, p. 146).

Las tareas deben desarrollarse durante tres etapas: un inicio, un conjunto de acciones intermedias y un fin. Estas etapas son dependientes entre sí, pero no se podrá alterar su orden (Sánchez Pérez, 1992, p. 349). Por otro lado, Giovanni *et al.* (1996, cit. en Pastor Cesteros, 2004, p. 164) afirma que el esquema de una tarea debe estar compuesto por unos objetivos, es decir, los contenidos que queremos que nuestros alumnos aprendan; una estructura, que corresponde a todo lo que vamos a hacer (producto, fuentes, tema o ámbito, actividades, contenidos y agentes) y la secuencia de realización, que cuenta a su vez con tres estadios. El primer estadio será el planteamiento y durante este se decidirá el tema que se va a tratar en el aula y cómo se va a trabajar. En segundo lugar, la preparación, en el que se establecen las destrezas que se van a practicar durante el desarrollo de la misma. Finalmente, la realización que

consistirá en llevar al aula las actividades de uso de la lengua (Pastor Cesteros, 2004, p.164).

Aunque este enfoque fue revolucionario, también presentó algunas dificultades a la hora de su puesta en marcha, por ejemplo, la secuenciación de las tareas y su clasificación según la dificultad y el nivel lingüístico del alumno para poder llevarlas a cabo (Pastor Cesteros, 2004, p.165).

Si bien el enfoque por tareas surgió en los años 80, a partir de los años 90 se consolidó en el aula y en la actualidad, son muchas las editoriales, universidades e instituciones educativas que lo defienden (Fernández, 2001, 2003, cit. en Pastor Cesteros, 2004, p.165).

2. METODOLOGÍAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LITERATURA EN LENGUA MATERNA

En la enseñanza de segundas lenguas se buscaron diferentes métodos para que dicha enseñanza fuese rápida y eficaz. La lingüística aplicada en la que trabajaron lingüistas, pedagogos y psicólogos, fue clave para la evolución de las metodologías que hemos visto. Sin embargo, esto no sucedió en la enseñanza de la lengua materna, puesto que se considera que los alumnos aprenden esta por ellos mismos y en las segundas lenguas tienen que hacer un esfuerzo consciente. Por ello:

La lingüística aplicada se ha volcado todo el bagaje de los más recientes hallazgos de la investigación lingüística, en la clase de la lengua materna se han seguido desarrollando las nebulosas definiciones gramaticales y las reglas llenas de excepciones a sus excepciones (Quilis, 1979, p. 252).

Según Viñao Frago (1999) y Goody (1996), citados por Ruiz Bikandi, *et al.* (2011, p. 14), la escuela como institución nació a causa de la necesidad social de enseñar a leer y a escribir. Desde la antigüedad, debido a la importancia de la Retórica, se incorporó rápidamente el estudio de la Oratoria y la Gramática, pues era igual de importante que el orador dominase el uso de la lengua en los textos o discursos, como el hecho de conocer la norma lingüística (Ruiz Bikandi *et al.* 2011, p. 14). Autores clásicos como Aristóteles y Cicerón ya reflexionaban sobre la práctica de estas disciplinas. En el siglo XVII, la escuela de Port Royal en Francia propuso una serie de métodos orientativos para el mejor uso de la lengua, así como estrategias de aprendizaje que provocó la aparición del actualmente conocido como enfoque tradicional. Hubo que esperar hasta el año 1632 con la *Didáctica Magna* de Comenius, que fue la precursora de la didáctica general que perduró hasta la segunda mitad del siglo XX (Ruiz Bikando *et al.* 2011, p. 14).

Claude Simard (1997) según se recoge Ruiz Bikando *et al.* (2011, pp. 14-15) destaca los siguientes rasgos del enfoque tradicional de la enseñanza: la persistencia de la función referencial de la lengua, que representa la realidad pero que no tiene en cuenta las dimensiones interpersonales; predominio absoluto del enfoque magistral, es decir, considera el aprendizaje como un proceso de captación de lo que dice el profesor

mediante la realización de ejercicios y repeticiones; empleo de técnicas de análisis gramatical, ejercicios y dictados en las que se trabajan primero las unidades más pequeñas y posteriormente las más grandes; visión normativa de la lengua que excluye cualquier variedad que no se encuentre en la norma; preeminencia de la lengua escrita porque se relacionaba directamente con el “bien hablar”; la literatura se impartía cronológicamente y se consideraba que era el reflejo de la época.

Este modelo estuvo presente en la enseñanza de lengua y literatura hasta la década de 1960, aunque desde principios del siglo XX, se comenzó a apreciar ciertos rasgos de la influencia de las corrientes psicocéntricas. Estas corrientes fueron conocidas como *Escuela Nueva* y su influencia se dejó sentir especialmente en la educación primaria, ya que el modelo tradicional predominó en la enseñanza secundaria hasta 1970 (Ruiz Bikando *et al.*, 2011, p. 15).

A principios del siglo XX, la psicología y la pedagogía se comenzaron a desarrollar desde una perspectiva científica. Fue entonces cuando la psicología comenzó a interesarse por la educación y, por lo tanto, se vinculó rápidamente con la pedagogía. Claparède “sentó las bases de una pedagogía que desplazó al profesor del eje del proceso educativo y situó en él al alumnado, pues consideraba que la pedagogía debe acomodarse a los procesos de aprendizaje de este” (Ruiz Bikando *et al.* 2011, p. 15).

Durante este periodo estuvo presente la influencia del paradigma conductista cuyo objetivo era la obtención de resultados objetivables del aprendizaje mediante *tests* y pruebas. Sin embargo, en el ámbito de la lengua castellana y la literatura, se encontraron dificultades para evaluar la lengua escrita y oral (Ruiz Bikando *et al.*, 2011, p.15).

A finales de la década de los años 50, surgió en EEUU el paradigma cognitivo, que consideró que la configuración de la enseñanza de lenguas debía “ser congruente con el desarrollo de las capacidades de los aprendices y que el aprendizaje de las lenguas es fruto de una apropiación no meramente memorística” (Ruiz Bikando *et al.* 2011, p. 16).

Las teorías lingüísticas estructuralistas y generativistas comenzaron a divulgarse a partir de los años 70 e identificaron los problemas que podían surgir en la enseñanza de lenguas tanto extranjeras como maternas. Ambas teorías lingüísticas contribuyeron en la búsqueda de nuevos métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, como hemos visto en el apartado anterior, de tal manera que aparecieron los métodos audio-linguales en la década de los 40. Además, el estudio de la semántica y la pragmática de la lengua dejó

de ser tan importante. Respecto al estudio de la literatura se centró en la búsqueda de un análisis más riguroso (Ruiz Bikando *et al.*, 2011, p.16).

Posteriormente, el constructivismo de Piaget influiría en la psicología educativa y la psicolingüística y en la década de los 80, a este enfoque se unió la recuperación del paradigma cognitivista de Vigotsky. No obstante, mientras que Piaget no se centra en el lenguaje, pues su objeto principal es el análisis del pensamiento lógico matemático, Vigotsky se centra en el desarrollo de las funciones superiores del individuo a través de la comunicación mediante el lenguaje.

La importancia que en la teoría vigotskiana se concede al habla y a la escritura en el desarrollo del pensamiento pone en evidencia la complejidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y el papel clave que en ellos representa el lenguaje, el peso de los factores sociales y específicamente la importancia de la interacción en la construcción del conocimiento (Ruiz Bikando *et al.*, 2011, p. 16).

La investigación de dichos procesos de enseñanza y aprendizaje y su dificultad impulsó el nacimiento de la psicolingüística como un campo específico de estudio, que motivó la aparición de diversos planteamientos: por un lado, la influencia de la genética y los mecanismos cognitivos en los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje; por otro, la labor de las estructuras lingüísticas, el contexto, los estilos y las prácticas educativas en dichos procesos. La psicolingüística también contribuyó al desarrollo de la didáctica de la Lengua en cuanto a “ampliar el conocimiento de las conexiones entre pensamiento, actuación humana y uso del lenguaje” se refiere (Ruiz Bikando *et al.*, 2011, p.17). De esta forma, la psicología educativa anteriormente mencionada y la psicolingüística marcaron un antes y un después en el estudio del aprendizaje de lenguas y en su enseñanza (Ruiz Bikando *et al.* 2011, p. 16).

Respecto a el paradigma cognitivo que se desarrolló de manera paralela al constructivismo durante este último periodo, se centró en estudiar los conocimientos y las actividades que desencadenan los procesos de lectura y escritura. Dichas investigaciones derivaron en el planteamiento de nuevos modelos en los que se explica la conducta externa del alumno y los procesos mentales vinculados con dicha conducta que se llevan a cabo durante la comprensión y producción textual. Estos estudios pronto derivaron en un nuevo enfoque socio-cognitivo que daría lugar a un nuevo paradigma (Ruiz Bikando *et al.* 2011, p. 16).

Desde el último cuarto del siglo XX hasta la actualidad, las ciencias relacionadas, de algún u otro modo, con la enseñanza de la Lengua y la Literatura han ido fragmentándose (Ruiz Bikando *et al.* 2011, p. 17).

Las orientaciones actuales de los estudios del texto y del discurso (lingüística textual, pragmática, análisis del discurso y de la conversación, etc.o de los aspectos sociales y culturales implicados en los usos de las lenguas (sociolingüística, etno-metodología, antropología lingüística, etc.) ofrecen nuevos panoramas que permiten un mayor conocimiento de los factores implicados en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, pero que por sí solos no pueden atender a la complejidad de los procesos que surgen entre los componente del sistema didáctico (Ruiz Bikando *et al.*, 2011, p. 17).

3. LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA EN LA ESO Y BACHILLERATO Y EN ELE

3.1 ¿Qué es la gramática?

Es muy difícil encontrar una definición cerrada de “gramática”, pues con el paso de los años y con la evolución de las diferentes teorías lingüísticas ha ido variando. Para la elaboración de nuestro trabajo, nos hemos querido centrar en la definición de la *Nueva Gramática de la Lengua Española* de la Real Academia Española (2010) y el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro virtual Cervantes (2008). La primera define la Gramática como:

La parte de la lingüística que estudia la estructura de las palabras, las formas en que estas se enlazan y los significados a los que tales combinaciones dan lugar. En un sentido más amplio, la gramática comprende, además de todo lo anterior, el análisis de los sonidos del habla, que corresponden a la fonética y el de su organización lingüística, que compete a la fonología. En el primero de los dos sentidos que se han introducido, la gramática se divide en dos subdisciplinas: la morfología y la sintaxis.

Mientras que, el *Diccionario de términos clave de ELE* (CVC, 2008) afirma que la gramática de una lengua es:

el conjunto de reglas y principios que determinan el modo como se combinan las unidades de dicha lengua para formar unidades lingüísticas mayores. En algunas teorías lingüísticas modernas, como la gramática generativa transformacional, la gramática se concibe como el conocimiento, generalmente inconsciente, que los hablantes de una lengua poseen sobre estas reglas.

3.2 La enseñanza de la gramática en ELE

La enseñanza de la gramática de segundas lenguas fue variando simultáneamente con los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras. En los primeros métodos propuestos, la enseñanza de la gramática era el objetivo principal. Sin embargo, con el transcurso de los años, se han podido distinguir dos posturas contrapuestas: la posición no intervencionista, que considera innecesaria la enseñanza de la gramática, y la

posición intervencionista que aboga por la presencia de la enseñanza de la gramática en el aula (Romo, 2015, p. 3). En la actualidad, se ha admitido de manera general la importancia de incluir la instrucción gramatical en la enseñanza de segundas lenguas (Fotos y Nassaji, 2011, p. 136, Long y Robinson, 1998, p. 23, cit. en Romo 2015, p. 5). Partiendo de esta base, tenemos que mencionar la idea de Krashen (1977) que cita Gutiérrez Ordóñez (1994), según la cual se distinguen dos procesos en el conocimiento lingüístico: la adquisición del lenguaje y el aprendizaje del lenguaje. El primer proceso no se llevará a cabo de manera consciente, pues será parte de la interiorización natural. Por el contrario, el aprendizaje del lenguaje es un proceso que se realiza de manera consciente y que conlleva la retroalimentación, la corrección de errores y la explicación de reglas (pp. 87-88). El proceso de adquisición se da en niños, mientras que el aprendizaje es un proceso de los adultos, sin embargo, cuando los adultos aprenden lenguas extranjeras también llevan a cabo un proceso de adquisición Krashen (1997, cit. en Gutiérrez Ordóñez, 1994, p. 88). Según Gutiérrez Ordóñez (1994, p. 88), la enseñanza más apropiada es aquella en la que estén presentes tanto el proceso de adquisición y del aprendizaje.

Uno de los aspectos que debemos abordar es el tipo de instrucción gramatical que se llevará al aula. En la actualidad, la instrucción más habitual sigue la siguiente sucesión: después de que el profesor lleve a cabo la explicación metalingüística, los alumnos tendrán que realizar una serie de ejercicios o actividades que irán desde ejercicios mecánicos hasta ejercicios más comunicativos. Paulston (1972) cit. por Cadierno (2010, p. 4) distingue entre práctica mecánica, práctica que incluye el significado y práctica comunicativa. Los ejercicios de práctica mecánica son aquellos en los que el alumno no tiene que prestar atención al significado, tales como los ejercicios de sustitución. Además, solo hay una respuesta correcta. En las prácticas que incluyen el significado, el alumno debe entender el significado de las oraciones y también habrá una sola respuesta. Finalmente, los ejercicios que conllevan práctica comunicativa que exigen al alumno conocer el significado y para realizar los ejercicios tendrán que añadir información. No obstante, en las últimas décadas los ejercicios de procesamiento han cobrado protagonismo, y, por lo tanto, los explicaremos en el siguiente apartado Cadierno (2010, pp. 4-5). La instrucción gramatical estará estrechamente relacionada con el nivel de los estudiantes. De tal manera que en los niveles intermedios se cree apropiado dar explicaciones gramaticales que puedan ser asociadas con otras similares

con el fin de facilitar el aprendizaje por analogía. En los niveles avanzados, se deberán seleccionar los contenidos que presenten mayor dificultad, es decir, aquellos que no sean similares a la lengua materna de los estudiantes. Por último, en los niveles iniciales solo se recomiendan las explicaciones gramaticales si es estrictamente necesario y se hará en paralelo con la lengua materna. También se deberán considerar los aspectos que debe presentar la enseñanza de la gramática. Esto es, ofrecer al alumno reglas de uso y no solo reglas de construcción. Estas reglas estarán enfocadas a que el alumno perfeccione la competencia comunicativa que engloba la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica o pragmática. Finalmente, se tendrá en cuenta la edad. Como dijimos al principio de este capítulo, los niños llevan a cabo un proceso de adquisición, por lo que será imprescindible adaptar los modelos a este proceso (Gutiérrez Ordóñez, 1994, p. 89).

3.2.1 Tipos de actividades para trabajar la gramática en ELE

Después de haber explicado los métodos y los aspectos que se tratan en las clases de gramática de español para extranjeros, es conveniente analizar las actividades más habituales para trabajar la gramática del español como segunda lengua.

En las clases de español para extranjeros, es habitual que muchos de los ejercicios estén enfocados a la producción de enunciados tanto orales como escritos. Esto tendrá lugar en ejercicios de transformación, de completar, de traducción o de pregunta respuesta (Cadierno, 2010, p.8). No obstante, como hemos mencionado anteriormente, las actividades de procesamiento han adquirido importancia en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Estas actividades deben su nombre a la enseñanza gramatical de procesamiento. En el año 1991, Terrell propuso considerar los mecanismos y las estrategias que el alumno empleaba en el aprendizaje de una segunda lengua, así como la necesidad de analizar el posible vínculo entre los diferentes tipos de instrucción gramatical (Cadierno, 2010, p. 5). Estas actividades presentarán los siguientes principios: mediante ellas solo se introducirá una forma lingüística de cada vez, con el fin de que el alumno se centre exclusivamente en dicha forma; se evitarán los ejercicios mecánicos para que los alumnos se centren en el significado; comenzar trabajando desde unidades más simples, como por ejemplo la oración, hasta unidades más complejas como el discurso; se trabajarán distintos tipos de aprendizaje y por lo tanto, se usará tanto input oral como

escrito; las actividades deben estar diseñadas para que alumno tenga un papel activo y participativo en el aula; finalmente, se tendrá que tener siempre las estrategias de procesamiento en mente para dirigir la atención de los estudiantes hacia la estructura lingüística que se pretende trabajar Lee y VanPattern (2015) cit. en Cadierno (2010, p. 10).

Lee y VanPattern (2015) según recoge Cadierno (2010, p. 10) determinan cuatro tipos de actividades frecuentes en la enseñanza gramatical de procesamiento. Las actividades de suplir información en las que el alumno escuchará o leerá un texto o discurso que presente los contenidos gramaticales que se están trabajando en la unidad correspondiente y posteriormente, como su nombre indica tendrán que completar la información que falta. En las actividades de opciones binarias, los alumnos también escucharán una información y deberá responder a la información eligiendo una o dos respuestas posibles. El tercer tipo de actividad más frecuente en la enseñanza de español como lengua extranjera son las llamadas actividades de selección de alternativas. En ellas, se proporciona al alumno un estímulo y este tiene que elegir entre tres o más opciones. Finalmente, mencionan las actividades de emparejamiento que son aquellos ejercicios en los que el alumno tendrá que señalar la relación entre dos elementos, esto es, según Cadierno (2010), por ejemplo, emparejar una oración con un sustantivo o una estación del año con determinadas actividades. Además, las cuatro categorías de actividades admiten la posibilidad de que los estudiantes trabajen en pequeños grupos.

3.3 La enseñanza de la gramática en la ESO y Bachillerato

Desde el siglo pasado hasta la actualidad, se ha debatido sobre el papel de la gramática en la materia curricular de «Lengua Castellana y Literatura». Al igual que sucede en la enseñanza de español como lengua extranjera, estudiar la gramática de la lengua materna también es una necesidad.

La *Nueva Gramática de la Lengua Española* de la Real Academia Española (2010, p. 4) distingue entre gramática sincrónica, gramática histórica o diacrónica, gramática descriptiva, gramática normativa, gramática teórica y gramática escolar o pedagógica. Esta última es la gramática que se estudia en la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato y que está enfocada a la consecución de los objetivos. Mantecón y Zaragoza (1998, p. 10, cit. en Calderón 2015, pp.9-8) definen esta gramática como: “la que se imparte en la escuela (...) con un sentido preferentemente pedagógico y con el

objetivo de que los alumnos manejen con la mayor competencia su propia lengua y aprendan su didáctica”.

La enseñanza de la gramática escolar siempre ha sido un tema controvertido. Son muchos los que abogan por trabajar la gramática orientada hacia la reflexión gramatical (Fontich Vicens, 2013 cit. en Calderón, 2015, p. 9). Sin embargo, en la actualidad sigue predominando un tipo de enseñanza gramatical básica y repetitiva que no fomenta el desarrollo de nuevas estrategias didácticas que acarreen comparación de opiniones, críticas o defensas argumentadas. (Bosque, 1994, p. 11, cit. en Calderón 2015, p. 10). Bosque y Gallego (2015, p. 15) afirman que:

la lengua no se muestra, en la mayor parte de las aproximaciones, como patrimonio esencial, identificativo o personal del hablante, sino más bien como un útil al que debe sacar el mayor provecho posible. En lugar de resaltar y potenciar el análisis de su riqueza, su versatilidad, su articulación interna, su plasticidad, su sutileza, su variación y su capacidad expresiva, se fomenta a menudo el aprendizaje mecánico del código prescriptivo con el que se lo suele asociar, sin fundamentarse en la base gramatical en la que todas esas normas cobran sentido.

Por lo tanto, esto nos hace replantearnos la siguiente pregunta: ¿qué es necesario para lograr una buena gramática escolar? Además, Mantecón (1989, pp. 66-68, cit en Calderón, 2015, p. 11) puntualiza una serie de características: la gramática escolar deberá ser una compilación de la Gramática Lingüística y de la Gramática Normativa, de la primera tomará los avances en investigaciones, así como los principios metodológicos, de la segunda su carácter prescriptivo y de corrección del uso oral y escrito; ser ecléctica, es decir, fundamentarse en las diferentes teorías de las diferentes escuelas y adquirir lo mejor de cada una; ser globalizada paulatinamente y ser razonada porque siempre se fundamentará en reglas o normas. Cabe mencionar que últimamente se está buscando que la gramática escolar adquiriera un carácter más reflexivo. Para lograrlo, Calderón (2015, p. 10-11) afirma que es necesario saber cuáles son los contenidos que hay que enseñar, así como la manera más apropiada de hacerlo. Esto implica que el profesor tendrá que presentar reglas gramaticales prácticas y claras que adaptarán al nivel de la clase.

3.3.1 Tipos de actividades para trabajar la gramática en la ESO Y Bachillerato

En este apartado explicaremos el tipo de actividades más habituales en el aula de Lengua Castellana y Literatura y su problemática. Antes de comenzar, debemos aclarar que en Castilla y León, los contenidos de Lengua Castellana y Literatura, y por consiguiente las actividades que se llevan a cabo para trabajar estos contenidos están regulados por la *ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León* y por la *ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León* para Bachillerato. Los ya mencionados contenidos están agrupados en cuatro bloques: Comunicación oral: escuchar y hablar, Comunicación escrita: leer y escribir, Conocimiento de la lengua y Educación Literaria. Para nuestro trabajo nos vamos a centrar en el tercer bloque “Conocimiento de la lengua”. Según la *ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León*:

El bloque “Conocimiento de la lengua” responde a la necesidad de reflexión sobre los mecanismos lingüísticos que regulan la comunicación, y se aleja de la pretensión de utilizar los conocimientos lingüísticos como un fin en sí mismos para devolverles su funcionalidad original: servir de base para el uso correcto de la lengua. El conocimiento de la lengua se plantea como el aprendizaje progresivo de las habilidades lingüísticas, así como la construcción de competencias en los usos discursivos del lenguaje a partir del conocimiento y la reflexión necesarios para apropiarse de las reglas ortográficas y gramaticales imprescindibles, para hablar, leer, y escribir correctamente en todas las esferas de la vida.

Ya hemos mencionado en el apartado anterior, que en la actualidad, se busca que la enseñanza gramatical tenga un carácter más reflexivo. Para que el modelo de aprendizaje se aproxime a la reflexión lingüística, sus actividades deberán: abordar los contenidos lingüístico fuera de su contexto; exigir que el alumno evidencie la función metalingüística del lenguaje, activar la capacidad de reflexión sobre el conocimiento y la utilidad de la gramática de los alumnos, fomentar que los alumnos utilicen lo

aprendido en situaciones más complejas, estar vinculadas con el uso de la lengua en distintas situaciones con interlocutores diferentes (Calderón, 2015, p. 40).

No obstante, gran parte de las actividades que se realizan en el aula tienen un enfoque tradicional, ya que se trata de actividades simples y memorísticas que hacen que los alumnos trabajen de manera mecánica (2015, p. 41). Si consultamos la *ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León*, concretamente el bloque 3 “Conocimiento de la lengua” del curso 2º Bachillerato, pues nos centraremos en este nivel más adelante, nos damos cuenta de que los criterios de evaluación se enuncian, en su mayoría, con verbos como “reconocer, explicar, identificar” en vez de “argumentar, reflexionar, observar, formular, hipótesis o experimentar”. Esto demuestra según Bosque y Gallego (2015, pp. 16-20) que sería necesario emplear otro tipo de actividades lingüísticas para mejorar el conocimiento del idioma., pues es poco habitual que Lengua Castellana y Literatura se presente como una asignatura en la que se pueda observar, descubrir o llevar a cabo reflexiones personales. Teniendo en cuenta todo lo hasta aquí mencionado, los profesores de lengua hacen hincapié en la importancia de etiquetar palabras, sintagmas y oraciones, pero no se centran en la reflexión sobre las etiquetas. En resumen, Bosque y Gallego (2015, p. 28) mediante las actividades que se proponen en el aula, los libros de texto o los exámenes, “no se pretende que el alumno conozca la materia, sino, a lo sumo, que sepa usar su lengua para argumentar y para hablar de otras cuestiones”. Respecto a las actividades en grupo, aunque autores como Dewey o Freinet, entre otros, ya mostraron su importancia, ha habido que esperar hasta finales del siglo XX para que se prestase más importancia a los modelos cooperativos de aprendizaje (Mantecón Ramírez y Zaragoza Canales, 1998, p. 14). No obstante, esta metodología de trabajo no es demasiado habitual en la docencia de Lengua Castellana y Literatura y menos para trabajar contenidos gramaticales.

4. LAS CONSTRUCCIONES CONDICIONALES Y CONCESIVAS EN ELE (C1) Y 2º BACHILLERATO

En este capítulo vamos a comparar como se abordan las explicaciones de las construcciones condicionales y concesivas en ELE y en el aula de Lengua Castellana y Literatura. Hemos decidido centrarnos en los niveles C1 y 2º Bachillerato, ya que se trata de construcciones complejas que se enseñan en niveles superiores. Para ello, vamos a analizar el tratamiento de estas construcciones, desde una perspectiva teórica, en la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2010) y la *Gramática de referencia para la enseñanza de español* de Julio Borrego Nieto (2013). Esta última se centra en la enseñanza del español como lengua extranjera. Nos vamos a centrar en el tratamiento de los nexos, del tiempo y el modo y de los valores de estas construcciones.

4.1 Construcciones condicionales y concesivas en la *Gramática de referencia para la enseñanza de español* (2013)

En la *Gramática de referencia para la enseñanza de español* (2013), las construcciones condicionales y concesivas se dividen en dos capítulos, el primero de ellos dedicado exclusivamente a las condicionales y el segundo a las concesivas.

- Estructura de las construcciones condicionales en ELE

Borrego Nieto *et. al.* (2013, p. 294) afirma que las funciones de las construcciones condicionales son “hacer hipótesis, es decir, crear mundos para contar lo que sucede en ellos, y poner requisitos, esto es plantear condiciones”. Presenta la estructura de estas construcciones como la relación de dos hechos, dos acciones o dos circunstancias que denomina segmento A y segmento B y añade que el segmento A va encabezado por el nexo. Destaca la necesidad de diferenciar entre el *sí* afirmativo y el *si* interrogativo. Además, menciona que el nexo del segmento A puede ir acompañado de elementos enfáticos como *sobre todo, especialmente, en especial, incluso o particularmente*, entre otros.

- Valores de las construcciones condicionales en ELE

Respecto a los valores de estas construcciones, Borrego Nieto *et al.* (2013) los agrupa en dos: valores principales y valores adicionales. Dentro de los valores principales, distingue entre poner una condición y plantear una hipótesis. El primer valor principal, se asocia, según su autor, con un requisito, con una situación o una circunstancia. Los nexos más frecuentes de este valor son: *si, siempre que, siempre y cuando, a condición de que, con tal de que, salvo que, excepto que, a no ser que, a menos que y menos si*. El segundo valor hace referencia a la suposición de una situación que puede llegar a ser real o no, y a continuación se plantea otra situación que puede ser un hecho, una pregunta, un consejo, etc. Los nexos que pueden aparecer en este valor son *en el caso de que, como, por si, como si, de + infinitivo, a poco que, con que*. Por otro lado, se presentan cinco valores adicionales: presentar un contraste, como por ejemplo, *si el libro del que os hablé la semana pasada me había gustado mucho, este me ha fascinado*, en este caso el propósito no es plantear una hipótesis o una condición, sino establecer un contraste entre dos opiniones; negar rotundamente A, en este caso el segmento A presentará la información que se quiere negar porque es improbable que ocurra o porque no se desea que este hecho ocurra y el segmento B es absurdo o exagerado, por ejemplo, *si Jaime es listo, yo soy Einstein.*; expresar un hecho habitual en presente o pasado, es decir, presentar una relación entre dos hechos que se repiten de manera habitual, por ejemplo, *si mis amigos venían a hacer los deberes a casa, mi madre nos preparaba la merienda*; ser cortés, las construcciones condicionales también se usan cuando se va a decir algo que puede molestar al receptor, por ejemplo, *si os parece bien, damos por finalizada la reunión*; finalmente, también se emplean estas construcciones para organizar el discurso, esto es, emplear expresiones condicionales cuando se quiere continuar el discurso, puesto que mediante ellas se puede retomar lo anteriormente dicho, como en: *si tenemos en cuenta lo que acabamos de decir sobre la verdad en la vida social [..]*.

- Principales nexos de las construcciones condicionales en ELE

Los nexos que se estudian en la *Gramática de referencia para la enseñanza de español* (2013) se clasifican en nueve apartados. El primero de ellos es *como*. Este nexo se introduce en el segmento A cuando se quiere amenazar, hacer una réplica o informar sobre una situación que puede suceder, como por ejemplo, *como me suban el sueldo, me*

compro un coche nuevo. El orden más habitual en estas construcciones es: *Como A, B*. En el segundo grupo de nexos habituales en las construcciones condicionales identifica: *siempre que, siempre y cuando, a condición de (que), con tal (de) que, con la condición de (que)*. Todos ellos presentan una condición que es imprescindible para que el segmento B tenga lugar, esto ocurre en: *iré a la fiesta siempre y cuando no haya que ir disfrazado*. El siguiente grupo es el de los nexos *salvo que, excepto que, a no ser que, a menos que*, también introducen una condición negativa, pero en este caso presentan en el segmento A una única situación que no sucedería si no se cumpliera lo expuesto en el segmento B, como en el ejemplo: *me cambiaré de ciudad a menos que encuentre un buen trabajo aquí*. Otro de los nexos más frecuentes es *por si*. Este nexo tiene un contenido hipotético y causal, por ejemplo, *coge dinero por si necesitas comprar algo*. El nexo *por si* sirve para expresar que existe la posibilidad, aunque sea mínima. El siguiente nexo que se presenta es *como si*, que introduce comparaciones hipotéticas que se exponen en el segmento B, por ejemplo: *la quiero como si fuera mi hija*. En la siguiente agrupación de nexos figuran *en (el) caso de (que), en el supuesto de que*. Estos nexos pretenden destacar el carácter hipotético neutro de la construcción. Un ejemplo es: *En el caso de que alguien renuncia a su beca los primeros suplentes ocuparán esa plaza*. Otra de las construcciones condicionales habituales es *de + infinitivo*, como en el caso de: *de haber sabido que estabas en el hospital, te habríamos visitado*. *De + infinitivo* también resalta el carácter hipotético, pero es más frecuente cuando se trata de una hipótesis que es imposible de realizar. En otra de las agrupaciones de nexos se encuentran *solo con (que) y con (que)*. Estos nexos sirven para introducir una circunstancia que por sí sola logra que el segmento B se cumpla. Si tomamos como referencia la oración: *sólo con que compres una papeleta entras en el sorteo de coche*, comprar una papeleta es suficiente para que entre en el sorteo. Finalmente, se estudian los nexos *a poco (más) que y a nada que*. Estos nexos se emplean cuando falta poco de algo (tiempo, cantidad, esfuerzo, etc.) para que se cumpla o lleve a cabo lo establecido en el segmento B, por ejemplo: *a nada que crezcas serás más alto que tu padre*.

- Modo de las construcciones condicionales en ELE

Otro aspecto importante en las construcciones condicionales es el modo que se emplea en ellas. Borrego Nieto *et al.* (2013) afirman que “la elección entre indicativo y subjuntivo en las condicionales con *si* depende del hablante considera que la situación que presenta A es posible, muy difícil o improbable”, por lo tanto, existen dos tipos de

condicionales con el nexo *si*: las condicionales que se forman con indicativo y las que se construyen con subjuntivo. Cuando se quiere expresar que una situación es posible, se empleará el indicativo, mientras que cuando una situación es muy difícil o imposible, se optará subjuntivo. Los esquemas más habituales que se presentan con indicativo son: “si + presente, presente”, “si + presente, futuro simple”, “si + presente, imperativo”, si + pretérito indefinido, imperativo” y “si + pluscuamperfecto presente”. Por otro lado, con subjuntivo las formas más habituales son: “si + pluscuamperfecto de subjuntivo, condicional compuesto o pluscuamperfecto de subjuntivo” para referirse a una acción del pasado y “si + imperfecto de subjuntivo + condicional simple” cuando se quiere expresar una idea en el presente o en el futuro. En relación con el modo en las condicionales con otros nexos diferentes a *si*, según la *Gramática de referencia para la enseñanza del español*, existen tres grupos: los que funcionan como *si*, los que se construyen con infinitivo y los que se construyen con subjuntivo. En el primer grupo, el nexo podrá ir seguido de infinitivo o subjuntivo, no obstante, es más habitual encontrar estos nexos (*por si, salvo si, excepto si, menos si*) con subjuntivo. En el caso de *con la condición de, a condición de, en caso de, (solo) con*, el segmento A se construye con infinitivo, en cambio, el segmento B se comporta como una frase independiente. Los nexos restantes se construyen con subjuntivo.

- Estructura de las construcciones concesivas en ELE

En el siguiente capítulo, Borrego Nieto *et al.* (2013) estudian las construcciones concesivas que al igual que las construcciones condicionales están compuestas por dos elementos: el segmento A y el segmento B. El valor concesivo está presente en el segmento A, que va introducido por un nexo o conector de tipo concesivo. El nexo prototípico en las oraciones concesivas es *aunque*. El orden más habitual en estas estructuras es: *aunque A, B*; no obstante, también se puede encontrar *B, aunque A*. Por ejemplo: *aunque llueva, habrá concierto* o *habrá concierto, aunque llueva*. El significado de estas dos oraciones es el mismo, aunque su estructura cambie. A menudo el segmento B de estas construcciones podrá ir reforzado con expresiones como *de todos modos, sin embargo, a pesar de todo*, entre otras.

- Los valores de las construcciones concesivas en ELE

En las construcciones concesivas se identifican tres valores denominados por Borrego Nieto *et al.* (2013) como *A no impide B, A no impide llegar a la conclusión de*

B y como obstáculos para enunciar. *A no impide B* se trata de un valor principal que significa que el segmento A no condiciona al segmento B, como por ejemplo en: *aunque llueva saldré*, en este caso la lluvia es el obstáculo que no impide que B se lleve a cabo. El último de los valores principales es *A no impide llegar a la conclusión de B*, es decir, el obstáculo presente en el segmento A, no impide que se llegue a una conclusión gracias al segmento B, por ejemplo: *aunque Luis es vago, es muy inteligente*. Con este enunciado entendemos que Luis va a aprobar a pesar de ser vago porque es muy inteligente. Finalmente, su valor adicional es el de presentarse como un obstáculo para enunciar, esto es, se anula lo esperado en el segmento A, por ejemplo: *aunque te parezca mentira, Marina ha ganado las elecciones*. Además, las construcciones concesivas se clasifican en dos categorías. En la primera categoría, el segmento A presenta hechos o situaciones que el hablante considera como ciertos o reales y el modo podrá ser indicativo o en subjuntivo, por ejemplo: *aunque Ana lleva tres años viviendo en Chicago, no habla nada de inglés* o *aunque Pedro sea muy joven, tiene bastante experiencia*. En segundo lugar, en las concesivas que presentan situaciones hipotéticas, el segmento A presenta hechos o situaciones que el propio hablante no considera reales. Esta categoría se construye siempre con subjuntivo, como, por ejemplo: *aunque fuera un experto en física, no entendería esa película*. Esta clasificación se considera muy relevante, puesto que mediante ella se determina el modo y el tiempo verbal que deben emplearse en los segmentos A y B.

- Nexos principales en las construcciones concesivas en ELE

En relación con los nexos de las construcciones concesivas, la *Gramática de referencia para la enseñanza de español* (2013) la estructura de la siguiente forma: *a pesar de (que)*, *y eso que*, *y mira que*, *si bien*, estructuras intensivas con *por* y *con*, *así y porque* y, por último, otros nexos concesivos como *aun*, *a sabiendas de que*, *aun a riesgo de que*. *A pesar de (que)* es un nexo cuyo significado es muy similar a *aunque* pero su uso es más adecuado cuando también se introduce un obstáculo en el segmento B, como por ejemplo en: *a pesar de que tiene 30 años aún no ha terminado la carrera*. Su uso es habitual tanto en la lengua hablada como escrita. Otro de los nexos que se pueden encontrar en las construcciones concesivas es *y eso que*, dicho nexo permite introducir un obstáculo que no impide el suceso que se acaba de mencionar, esto sucede así en: *ha vuelto a llegar tarde, y eso que le he dicho que fuera puntual*. Y *eso que* aparece en construcciones concesivas que presentan hechos reales. Por otro lado, su uso es habitual

en la lengua hablada. *Y mira que* es un nexos que expresa una recriminación, como en: *te has vuelto a confundir de carretera, y mira que te lo he dicho*. Su uso es habitual en la lengua coloquial. *Si bien*: mediante este nexos se introduce en el segmento A un impedimento en relación con el hecho que se expresa en el segmento B, por ejemplo: *si bien habían cometido errores en el proceso, el resultado final fue magnífico*. Este nexos es habitual en la lengua escrita. Las estructuras concesivas con *por* y *con* se usan cuando la restricción que se presenta en el segmento A, independientemente de lo que su grado, intensidad o cantidad haría esperar, no impide realizar la acción del segmento B. Entre las estructuras con *por* y *con* Borrego Nieto *et al.* (2013) mencionan: “por + más/mucho/poco + (nombre) + que”, por ejemplo: *por más que lo pensé, no encontré la solución*; “por + (muy) + adjetivo + que”, *por vago que sea tendrá que trabajar como los demás*; “por (muy)+ adverbio + que”, como en el ejemplo: *el Madrid no nos asusta por muy bien que esté*; “con lo + (adverbio/adjetivo) que + verbo + y”, por ejemplo: *con lo bien que lo hizo y nadie aplaudió*; “con + artículo + sustantivo + que + verbo + y”, *con las horas que estudias y vas y suspendes*; y finalmente, “con la de + sustantivo + que + verbo + y”, *con la de camisas que tienes y te pones una sucia*. Otra agrupación de nexos relevante en estas construcciones es *así* y *porque*. *Porque* puede adquirir un valor concesivo cuando el segmento en el que se incluye tiene una negación, por ejemplo, *no porque seas el hijo del alcalde vas a tener razón*. Cuando se emplea *así* como nexos, se aporta un valor hiperbólico a la oración. Por otro lado, cabe mencionar que esta construcción se da en la conversación coloquial. Un ejemplo de esta construcción es: *no te pienso abandonar así me maten*. Dentro de la agrupación de otros nexos concesivos, se destaca: *(aun) a sabiendas de (que)* y *(aun) a riesgo de (que)*. El primero de ellos mencionado introduce hechos reales y se utiliza en el ámbito formal, por ejemplo: *¿Por qué en algunos casos dan a los pacientes medicamentos aun a sabiendas de que solo les va a hacer efecto placebo?* *(Aun) a riesgo de (que)* también se emplea en registros formales y expone hechos hipotéticos no deseados, por ejemplo: *ella ha formulado una pregunta general a sabiendas de conocer la respuesta*.

- El modo en las construcciones concesivas en ELE

Otro de los aspectos importantes en la enseñanza de las construcciones concesivas en ELE es el modo. Como ya hemos mencionados existen dos clases de construcciones concesivas: las que expresan hechos reales y las que expresan hechos hipotéticos. Esta clasificación es muy importante a la hora de saber qué modo rige dicha construcción.

Cuando se use el nexos *aunque* y el hablante quiere presentar una información que considera como real, se emplea el indicativo. Además, este nexos admite todos los tiempos verbales de indicativo, como por ejemplo: *aunque hace mucho frío en Madrid, voy a salir a pasear* o *aunque ha hecho mucho frío en Madrid esta semana, he salido a pasear todos los días*. En este caso, los tiempos verbales del subjuntivo que se encontrarán serán el presente, el pretérito imperfecto y presente perfecto de subjuntivo. También es posible utilizar el subjuntivo en estas construcciones con el nexos *aunque* cuando el hablante no quiere informar sobre situaciones reales porque este hablante supone que el interlocutor conoce estas situaciones, sobre todo, si estos hechos han sido mencionados recientemente, como sucede en el ejemplo: *aunque haga frío en la calle, quiero salir a pasear*. Asimismo, también se utiliza *aunque* con subjuntivo cuando el hablante no informa porque no sabe si lo expresado es cierto o porque lo considera imposible, por ejemplo: *aunque María gane las elecciones, no solucionará la crisis*. Los tiempos verbales que se usan en esta ocasión son pretérito pluscuamperfecto en el segmento A y condicional perfecto o pretérito pluscuamperfecto en el segmento B y pretérito imperfecto en el segmento A y condicional en el segmento B. Los nexos *a pesar de que* y *pese a que* funcionan igual que *aunque* y por lo tanto, regirán indicativo cuando se quiere informar de hechos reales y subjuntivo cuando no se puede o no se quiere informar. En las estructuras intensivas con *por*, aunque se admite el uso del indicativo, se tiende a usar más el subjuntivo, especialmente en el caso de “*por + (muy) + adjetivo + que*”. Con *y eso que* y *si bien* y las construcciones intensivas encabezadas por *con* y *(aun) a sabiendas de que* se utilizará siempre el indicativo. Finalmente, se construirán siempre con subjuntivo las oraciones con *así, no porque* y *(aun) a riesgo de que*.

4.2 Construcciones condicionales y concesivas en la Nueva Gramática de la Lengua Española (2010)

La *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2010) dedica un solo capítulo a estas construcciones gramaticales y el tratamiento de las construcciones condicionales y concesivas es diferente a la *Gramática de referencia para la enseñanza del español*.

- Estructura de las construcciones condicionales

En la estructura de las construcciones encontramos la primera diferencia entre la enseñanza de español como lengua extranjera y español como lengua materna, pues la

Nueva Gramática de la Lengua Española (2010) en vez de diferenciar dos segmentos, segmento A y segmento B, distingue entre dos periodos: la prótasis, también denominada condicionante o antecedente, y la apódosis, en ocasiones también condicionada o consecuente. De esta forma, en el ejemplo: *si le sube la fiebre, báñese con agua fría*, la prótasis es: *si le sube la fiebre*; y la apódosis: *báñese con agua fría*. El nexos más habitual en las construcciones condicionales es *si*.

- Clases de oraciones condicionales

Existen dos clases de construcciones condicionales: las condiciones del enunciado y las condicionales de la enunciación. Las primeras, también conocidas como condicionales de contenido, centrales o de causa-efecto se caracterizan porque en la prótasis se describe una situación y en la apódosis se presenta el efecto o consecuencia de dicha situación, por ejemplo: *si llueve, se mojan las calles*. En las condicionales de enunciación se establece una relación entre la prótasis y una información determinada de la apódosis mediante un verbo de lengua tácito o de razonamiento discursivo. Este tipo de oraciones se dividen en dos grupos: las condicionales epistémicas y las condicionales ilocutivas. Las condicionales epistémicas cuentan con los mismos componentes correspondientes a las condicionales del enunciado, sin embargo, en la dirección opuesta, es decir, el hablante toma como referencia la información que aporta la prótasis para llegar a la conclusión de la apódosis, por ejemplo: *si este cuadro es del período cubista, lo habrá pintado en París*. Las condicionales ilocutivas o elocutivas establecen un vínculo entre la prótasis y el hecho de que el hablante afirme o desmienta lo que la apódosis expone, por ejemplo: *si no estoy equivocado, el tren llegará a las diez en punto*. Dentro de esta categoría, se diferencian varios subgrupos. El primer subgrupo es el de las llamadas atenuadoras de la aserción que presentan una limitación en las capacidades cognitivas del hablante, como por ejemplo: *si no he entendido mal, si oigo bien*, entre otras. Las condicionales de cortesía disminuyen el efecto directivo o inquisitivo que se pudiera producir por parte del hablante. Estas construcciones se formarán con prótasis como: *si les parece bien, si no es mucho pedir*, entre otras. Aunque muchas de las construcciones de estos subgrupos contienen información metalingüística, solo se considera condicionales metalingüísticas a las que “aportan una restricción que supedita lo que se afirma a que esté presentado o formulado de manera correcta, o al hecho de que sea pertinente en el momento en el que se manifiesta”. Las condicionales metalingüísticas se formarán con construcciones como: *si se dice así, si*

está bien escrito, si así se llama, etc. El siguiente subgrupo de las condicionales ilocutivas son las metadiscursivas. En este caso, la prótasis actuará como un marcador de la organización textual, como es el caso de: *si resumimos cuanto llevamos dicho o si se tiene en cuenta lo expuesto.* El último subgrupo es el de las condicionales de pertinencia cuya prótasis es una construcción propia de la lengua hablada y que justifica un acto de habla directo, por ejemplo, *si te vuelve a molestar, ahí enfrente está la comisaría.*

-Tiempo y modo en las oraciones condicionales

El tiempo y el modo de las oraciones condicionales son aspectos bastante complejos, ya que admiten varios esquemas y también poseen varios valores semánticos. La tradición gramatical distingue tres períodos condicionales: el periodo real, el periodo potencial y el periodo irreal. El periodo real se forma con el modo indicativo en la prótasis y se podrá encontrar tanto presente como pasado, como por ejemplo: *si vives en esta ciudad, no puedes evitar el agobio o si estudiaste allí, sin duda aprendiste mucho.* Este período presenta hechos que se tienen como ciertos o que, en cierta medida, se esperan, así como compromisos y promesas: *si se lo explican, lo entiende o si me llamas, voy.* El periodo potencial refleja situaciones relacionadas con eventos que pueden o no tener lugar, por ejemplo: *si se lo explicaran, lo entendería,* esto significa que todavía no se lo han explicado, pero cabe la posibilidad de que esto suceda en el futuro. Por lo tanto, el modo que se usará en este período será el subjuntivo. Por último, el período irreal designa situaciones que contradicen hechos no verificados en el caso de que la oración sea afirmativa y verificados si la oración es negativa, por ejemplo: *si se lo hubieran explicado, lo habría entendido.* En este período también aparecerá el modo subjuntivo.

- Los nexos de las construcciones condicionales

Como hemos mencionado, la conjunción *si* es la más habitual en las construcciones condicionales. Sin embargo, la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2010) identifica otras conjunciones. *Como + subjuntivo* garantizan una posible futura consecuencia, como en: *como vuelvas a poner las manos encima de la niña te mando al otro mundo.* No obstante, esta consecuencia no siempre es desfavorable para el hablante, como se demuestra en: *como vuelva a salir un ocho nos hacemos ricos.* Este periodo es común en el registro conversacional cuando se pretende expresar temor o

inquietud: *como sea la policía, di que no estamos*. Otras locuciones conjuntivas del período condicional son: *a condición de (que), con tal (de), siempre que, siempre y cuando y si y solo si*. Algunos gramáticos han denominado a las conjunciones arriba mencionadas como requisitivas, en contraposición con las denominadas exceptivas, como *a menos que, a no ser que, como no sea que*, entre otros. Es necesario explicar que la apódosis podrá tener una formulación tanto negativa como positiva en las conjunciones del primer grupo que se podrá obtener indirectamente mediante algunos recursos léxicos, como sucede en: *no rechazará el contrato, siempre que le aseguren un porcentaje de las ventas* o *rechazará el contrato, a menos que le aseguren un porcentaje de ventas*. Por otro lado, las condicionales requisitivas solo admiten una formulación afirmativa: *lo confesaré todo, a condición de que me protejan*. Hay que hacer hincapié en el uso de conjunciones como *siempre que + subjuntivo*. Estas construcciones presentan una condición que debe satisfacerse cuando en la apódosis se ha presentado una situación que puede ser posible o deseable, por ejemplo: *los perros de Viena pueden hacer lo que quieran siempre que sigan siendo perros* (Carrión, I., *Danubio*). Es necesario enfatizar el uso de esta conjunción con subjuntivo, puesto que si se usase indicativo se trataría de una subordinada temporal. Las locuciones *con tal de (que) y con tal que* exponen un requisito que es el mínimo indispensable para lograr el efecto deseado en la apódosis, por ejemplo: *poco importa en último extremo lo que se enseñe, con tal de que se despierten la curiosidad y el gusto de aprender* (Savater, Valor). En las locuciones conjuntivas como: *en caso de (que), a condición de (que), en el supuesto de (que), a cambio de (que), entre otros*, el contenido léxico ha desaparecido casi por completo, no obstante, se integran en unidades lexicalizadas o semilexicalizadas. Por lo tanto, el sustantivo *caso* admite el uso del artículo *el* y algunos adjetivos como *supuesto, eventual, hipotético*, entre otros.

- Estructura de las construcciones concesivas

Como sucede con las construcciones condicionales, las construcciones concesivas también cuentan con una prótasis y una apódosis. El elemento introductor más habitual en las construcciones concesivas es *aunque*. De esta forma, en la oración: *aunque me lo habían presentado, no lo reconocí*, la prótasis es: *aunque me lo habían presentado* y la apódosis: *no lo reconocí*. La *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2010), determina que la figura retórica denominada concesión “consiste tradicionalmente en la secuencia formada por una tesis y una antítesis: el que habla admite que el adversario

puede estar en lo cierto, pero avanza en su argumentación en sentido contrario”. Asimismo, se determina que las construcciones concesivas presentan una situación de contraexpectativa.

- Clases de oraciones concesivas

Al igual que sucedía en las construcciones condicionales, las construcciones concesivas también se dividen en dos tipos dependiendo de la relación entre la prótasis y la apódosis: las concesivas del enunciado y las concesivas de la enunciación. Este último grupo se divide en otros dos grupos: las epistémicas y las ilocutivas. Las concesivas epistémicas que presentan una contradicción entre la premisa y la conclusión. En determinadas ocasiones parte de la prótasis para llegar a una apódosis factual, como en: *aunque debe de haber llovido, las calles no están mojadas*; en otras ocasiones el proceso es a la inversa: *aunque las calles no estén mojadas debe de haber llovido*. En el caso de las concesivas ilocutivas la contraposición radica entre el acto de habla que puede ser explícito o implícito expuesto en la apódosis y las expectativas frustradas planteadas en la prótasis, como en: *aunque el diagnóstico no esté muy claro, seguro que se trata de una infección*.

- Tiempo y modo en las oraciones concesivas

Si se tiene en cuenta el tiempo y modo de las oraciones concesivas, se distingue entre dos tipos de prótasis: las hipotéticas en las que se presenta una situación actual y se sostiene que, aunque se haga efectiva, no impedirá algún otro estado de cosas. El modo verbal empleado en este caso es el subjuntivo, como en el refrán: *aunque la mona se vista de seda, mona se queda*. En el caso de las prótasis factuales, se admiten tanto el modo indicativo como el subjuntivo. En este tipo de prótasis, se describe una situación real y después se niega que de ella se pudiera deducir otra situación lógica o esperable, por ejemplo: *aunque vive en esta ciudad desde hace treinta años, mantiene el mismo apartamento que alquiló al llegar*. Por otro lado, si nos remitimos a la tradición gramatical, al igual que sucedía con las construcciones condicionales, la *Nueva gramática de la Lengua Española* (2010), distingue entre: período real, cuando el verbo se presenta en indicativo, por ejemplo: *aunque me duermo tarde, siempre me levanto bien*; el período irreal que se diferencia del período irreal condicional porque en estas construcciones el período irreal *aunque A, B* conlleva que A es falso y B es cierto, como se puede ver en: *aunque me lo hubieses señalado, no me habría dado cuenta de mi*

error; finalmente, el periodo potencial, como sucede en las construcciones condicionales, describe una situación actual o una situación del futuro.

- Los nexos de las construcciones concesivas

Aunque es la conjunción prototípica de las subordinadas concesivas, pero hay otras conjunciones para su construcción. La *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2010) distingue las siguientes correlaciones: *a pesar de que*, *así y todo*, *aún* o fórmulas duplicadas como: *se enfade o no se enfade*. Las últimas mencionadas aparecerán especialmente en la lengua conversacional y tendrán cierto grado de redundancia. Por otro lado, se estudia las locuciones conjuntivas *bien que* y *aun si bien que* que están en desuso en el español contemporáneo, pero que son habituales en la lengua literaria de los últimos siglos, como en: *el matarse es cobardía y es poner tasa a la mano, liberal del Soberano, bien que nos sustenta y cría* (Cervantes). Además, también se señala que son conjunciones habituales en textos americanos. Otra de las locuciones conjuntivas que puede sustituir a *aunque* es *y eso que* que introduce una posible causa que ha sido insuficiente al actuar de manera contraria a lo expuesto en la primera oración: *se puso furioso, y eso que se lo dije de buen modo*. También tienen sentido concesivo locuciones como *con todo*, *aun así*, *así y todo*, *en todo caso*, *de todos modos*, *igual*, por ejemplo: *aun así, todavía existía otro problema*. Es importante mencionar que la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2010) dedica un apartado titulado *Construcciones preposicionales de sentido concesivo* en el que se estudian construcciones como la preposición *por* con cuantificadores como *muy* o *mucho* y *con* junto con grupos nominales, adjetivales o adverbiales: *con las horas es estudiar tenías que haber sacado mejores notas*. Estas construcciones también admiten en la mayoría de los casos una interpretación causal.

4.3 Resumen contrastivo de ambas perspectivas de estudio

Si recapitulamos una vez analizados estos aspectos tanto en la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2010) como en la *Gramática de referencia para la enseñanza de español* (2013) podemos concluir que los contenidos que se estudian son los mismos, pero se emplea diferente terminología y se abordan desde distintas perspectivas.

La primera diferencia que podemos apreciar en el enfoque de los contenidos es que la *Gramática de referencia para la enseñanza de español* (2013) explica en un capítulo

las construcciones condicionales y, en otro, las construcciones concesivas, mientras que la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2010) estudia ambas construcciones en un mismo capítulo y no se limita a explicar las ya mencionadas oraciones, sino que trata de buscar sus diferencias y similitudes, no solo entre ellas, sino con otro tipo de subordinadas.

En cuanto al contenido, una de las diferencias más llamativas es que en la enseñanza de ELE distinguen entre segmento A y B para identificar la estructura de las construcciones. Por otro lado, la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2010) profundiza en este contenido, diferenciando la prótasis de la apódosis. Otro de los aspectos tratados por la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2010) es la distinción entre construcciones condicionales y concesivas de enunciado y de la enunciación y sus subgrupos. En la enseñanza de español para extranjeros no se estudia esta clasificación, pues en su lugar se presentan una serie de valores que, como hemos visto, se clasifican como valores principales y valores adicionales, que pueden presentar estas construcciones. En cuanto al tiempo verbal y al modo, la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2010) profundiza en el periodo real, potencial e irreal para determinar el modo y el tiempo de las construcciones, la *Gramática de referencia para la enseñanza de español* (2013) focaliza sus explicaciones en los modos y el tiempo verbal de las construcciones en función de los valores que estas tengan y acompaña las explicaciones con esquemas en los que presenta de manera clara y concisa tanto el modo como el tiempo verbal que puede aparecer en cada uno de los llamados segmentos.

Respecto a los elementos introductorios de las construcciones que estamos estudiando, es preciso mencionar que Borrego Nieto *et. al* (2013) se refiere a ellos como *nexo*, a diferencia de la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2010) que distingue entre conjunciones, locuciones conjuntivas e incluso dedica un nuevo apartado dedicado a otras formas para producir estas construcciones, como por ejemplo las construcciones preposicionales que en la enseñanza de español como lengua extranjera estudian en el apartado de los llamados *nexos* bajo el nombre de *estructuras intensivas*.

Cabe destacar que muchas de las explicaciones de la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2010) abordan brevemente el uso de estas construcciones teniendo en cuenta las variedades dialectales, el empleo de las mismas en la literatura, y si han

quedado en desuso con el transcurso de los años, además de si su uso es más habitual en la lengua hablada o escrita. Borrego Nieto et. al (2013) no se para a estudiar estos aspectos, sino que se centra en el estudio de las formas más habituales de las construcciones condicionales y concesivas.

En definitiva, la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2010) trata de profundizar en los contenidos lo máximo posible y de la manera más rigurosa posible, así como relacionar estas estructuras con otro tipo de construcciones. Además, trata de buscar la explicación a la evolución gramatical y el uso de estas construcciones dependiendo del área dialectal. La *Gramática de referencia para la enseñanza de español* (2013) se enfoca en que los estudiantes aprendan el correcto uso de las construcciones condicionales y concesivas centrándose especialmente en los nexos, los tiempos verbales y el modo, todo ello desde una perspectiva más práctica.

5. PROPUESTA DIDÁCTICA

5.1. Secuencia didáctica: las construcciones condicionales y concesivas en el aula de ELE

Para la elaboración de esta secuencia didáctica, nos vamos a basar en el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (2002) y en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006) y, además, tomaremos como referencia las propuestas didácticas del portal redELE.

TÍTULO DE LA UNIDAD DE PROGRAMACIÓN: «Oraciones condicionales y concesivas en el medioambiente»	NIVEL DE REFERENCIA SEGÚN MCER: C1
INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN: Las construcciones condicionales y concesivas son un pilar de la gramática de la lengua española. El alumno de ELE necesita estas construcciones para poder expresar consecuencias, situaciones hipotéticas o un contraste u obstáculo. En esta propuesta didáctica hemos decidido trabajar las construcciones condicionales y concesivas con textos relacionados con el medioambiente, un tema muy propicio para el nivel al que se va a impartir docencia.	
SESIONES: dos sesiones de 90 minutos cada, en total 180 minutos	
SITUACIÓN: un grupo de 20 alumnos de diferentes nacionalidades, con edad comprendida entre 18 y 22 años.	
OBJETIVO PRINCIPAL: Conocer e identificar las construcciones condicionales en textos orales y escritos, así como, la producción oral y escrita de estas construcciones.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: <ul style="list-style-type: none">- Identificar las construcciones concesivas y condicionales en la lengua escrita y hablada.- Conocer los nexos más habituales de estas construcciones.- Comprender la alternancia de los modos	

- Determinar el tiempo verbal apropiado en estas conducciones según la intención del emisor.
- Familiarizarse con el léxico del medioambiente.
- Utilizar las construcciones condicionales y concesivas para hablar de problemas medioambientales.
- Producir un texto empleado las construcciones estudiadas sobre el medioambiente.

CONTENIDOS:

- Comprensión y expresión oral: comprensión de textos relacionados con el medioambiente y producción de textos orales relacionados con el mismo tema.
- Gramática y léxico: construcciones condicionales, construcciones concesivas y alternancia de los modos.
- Comprensión y expresión escrita: comprensión de textos relacionados con el medioambiente y producción de textos escritos relacionados con el tema.
- Contenidos culturales: conocimiento sobre problemas medioambientales (calentamiento global, contaminación, etc.).

ACTIVIDADES DE LA SECUENCIA

Actividades	Organización aula	Recursos materiales	Sesión
1. «Los próximos 20 años serán críticos para el planeta (I)»	Grupo-clase. Individual	Papel, pizarra	Sesión 1
2. «Los próximos 20 años serán críticos para el planeta (II)»	Grupo-clase. Individual	Papel, pizarra	Sesión 1
3. «Explicación de las construcciones condicionales»	Grupo-clase.	Papel, pizarra	Sesión 1

4.«Practicando las construcciones condicionales»	Grupo-clase. Individual	Papel, pizarra	Sesión 1
5. «Indicativo o subjuntivo»	Grupo-clase. Individual	Papel, pizarra	Sesión 1
6. «Situaciones extremas»	Grupo-clase. Pequeños grupos	Papel, pizarra, tarjetas	Sesión 1
7. “Aproximación a las construcciones concesivas”	Grupo- clase	Pizarra digital, proyector, papel	Sesión 2
8.«Cuidemos el medioambiente»	Grupo-clase. Individual	Papel	Sesión 2
9.«Construcciones concesivas»	Grupo-clase. Individual	Papel y pizarra	Sesión 2
10. «Propuesta medioambiental»	Grupo-clase. Pequeños grupos	Cartulina, papel, pizarra	Sesión 2
11. «Producción de textos»	Grupo-clase. Parejas	Papel	Sesión 2

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE		
SESIÓN N° 1		
Actividad 1. «Los próximos 20 años serán críticos para el planeta (I)»	Tiempo estimado: 15 minutos	Destrezas trabajadas: comprensión escrita
<p>Comenzaremos la propuesta didáctica con la lectura de un texto de <i>El País</i> titulado <i>Los próximos 20 años serán críticos para el planeta</i> (Anexo I). Este texto es una entrevista a Nicholas Stern sobre la influencia del calentamiento global en el planeta. Los alumnos tendrán aproximadamente 10 minutos para leer el texto. Durante su lectura, podrán preguntar las dudas de vocabulario que les surjan. Con esta actividad se pretende que los alumnos se familiaricen con el vocabulario relacionado con el medioambiente</p>		
Actividad 2. «Los próximos 20 años serán críticos para el planeta (II)»	Tiempo estimado: 20 minutos	Destrezas: expresión oral, comprensión escrita, expresión escrita
<p>Una vez leído el texto, los alumnos tendrán que contestar una serie de preguntas en relación con el texto, y también relacionadas con las construcciones condicionales, con el fin de que repasen los conocimientos que tuvieran sobre estas construcciones y también a modo de introducción estas (Anexo II). Los alumnos tendrán 10 minutos para realizar estas actividades. Posteriormente, se corregirán y comentarán en el aula.</p>		
Actividad 3. «Explicación de las construcciones condicionales»	Tiempo estimado: 15 minutos	Destrezas: comprensión escrita
<p>A continuación, se explicarán las construcciones condicionales. En primer lugar, se hará un repaso de las construcciones condicionales vistas en el nivel anterior. A continuación, se introducirán las construcciones condicionales de este nivel. En el nivel C1, vamos a centrarnos en las construcciones hipotéticas irreales. Por otro lado, los nexos estudiados</p>		

en el nivel C1 son: *menos, a menos que, excepto que, en caso de que, en el caso de que, como* (condicional) y construcciones condicionales con gerundio e imperativo. Para llevar a cabo la explicación, vamos a emplear una presentación en *Power Point* previamente preparada.

Actividad 4. «Si yo tuviera una escoba»	Tiempo estimado: 10 minutos	Destrezas trabajadas: comprensión oral y expresión escrita
---	-----------------------------	--

En esta actividad, se entregará a los alumnos la letra de la canción *si yo tuviera una escoba* de *The Sirex*. A la letra le faltarán verbos y nexos (Anexo III). En primer lugar, los alumnos tendrán que completar la información que consideren que falta. Después se reproducirá en el aula la canción, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=xOjhVv4dL8Q>, para que los alumnos comprueben si sus respuestas han sido correctas. Después de reproducir la canción dos veces, se hará una puesta en común grupal.

Actividad 5. «Indicativo o subjuntivo»	Tiempo estimado: 15 minutos	Destrezas trabajadas: expresión escrita.
--	-----------------------------	--

Después de haber explicado las construcciones condicionales, hemos creído conveniente hacer hincapié en el modo verbal, puesto que es muy importante utilizarlo bien tanto en estas construcciones como en las construcciones concesivas que veremos en la próxima sesión. Para ello, además de hacer un repaso en la pizarra, los alumnos tendrán que realizar una actividad en la que tendrán que seleccionar el modo más apropiado en una oración (ver Anexo IV).

Actividad 6. «situaciones extremas»	Tiempo estimado: 15 minutos	Destrezas: expresión oral, comprensión escrita, interacción.
-------------------------------------	-----------------------------	--

En los próximos 15 minutos, vamos a trabajar las construcciones condicionales de

manera oral. Para ello vamos a dividir a los alumnos en cuatro grupos y vamos a repartir unas tarjetas (Anexo V). En ellas se planteará a los alumnos situaciones extremas, preguntas y también oraciones en las que tendrán que completar los huecos con construcciones condicionales y el modo y el tiempo verbal adecuados.

SESIÓN N° 2

Actividad 7. «Aproximación a las construcciones concesivas»	Tiempo estimado: 15 minutos	Destrezas trabajadas: comprensión escrita
---	-----------------------------	---

Comenzaremos esta sesión explicando las construcciones concesivas. En este nivel nos centraremos en las construcciones concesivas reduplicadas y las construcciones concesivas intensivas con: *con lo que* + indicativo. Los nexos que estudiaremos en este nivel son: *aun si, aun cuando, incluso cuando, si bien, con lo que, incluso si, ni siquiera*. Para explicar los contenidos se utilizará un Power Point previamente elaborado.

Actividad 8. «Cuidemos el medioambiente»	Tiempo estimado: 20 minutos	Destrezas trabajadas: comprensión escrita.
--	-----------------------------	--

En esta actividad, se entregará a los alumnos un texto sobre el medioambiente (Anexo VI). En algunas de las frases se les dará a elegir entre dos tiempos verbales o dos nexos, los alumnos tendrán que seleccionar la opción correcta. Se emplearán diez minutos para la realización individual del ejercicio, cinco para la puesta en común y otros cinco minutos para resolver dudas de léxico. Con esta actividad se pretende que los alumnos continúen trabajando el vocabulario del medioambiente a la vez que estudian los nexos y los modos de las construcciones tanto condicionales como concesivas en este caso en un texto adaptado a su nivel.

Actividad 9. «Construcciones concesivas»	Tiempo estimado: 20 minutos	Destrezas trabajadas: comprensión escrita, expresión escrita, expresión oral.
--	-----------------------------	---

Para afianzar los conocimientos, se realizarán unas actividades para trabajar las construcciones concesivas. En la primera de ellas (Anexo VII), los alumnos tendrán que escoger el nexo adecuado para una serie de oraciones y justificar su respuesta. Mediante esta actividad se pretende que los alumnos aprendan a diferenciar el uso de todos los nexos concesivos estudiados hasta el momento. En la segunda actividad, (Anexo VIII), se presentará a los alumnos una serie de oraciones. A partir de ellas y usando el nexo que considere más apropiado, tendrán que formar oraciones concesivas. Posteriormente, tendrán que escribir cinco oraciones concesivas utilizando cinco nexos diferentes. En la tercera actividad, los alumnos tendrán que completar un diálogo con el verbo adecuado (Anexo IX).

Actividad 10. «Propuesta medioambiental»	Tiempo estimado: 30 minutos	Destrezas trabajadas: expresión oral, expresión escrita
--	-----------------------------	---

En esta actividad, nos vamos a centrar en trabajar la expresión oral. Para ello vamos a dividir a los alumnos en grupos de cuatro personas. Cada grupo tendrá que hacer una propuesta ambiental para disminuir el efecto del calentamiento global en nuestro planeta. En esta propuesta será imprescindible el uso de construcciones condicionales y concesivas. Se escribirá en la pizarra dos ejemplos que sirvan como referencia a los alumnos, por ejemplo: *si todos usásemos la bicicleta para ir a trabajar, las emisiones de CO2 podrían reducirse hasta un 20 %* o *el autobús es una buena opción para moverse por la ciudad, aunque la bicicleta es más rápida*. Se entregará a cada grupo una cartulina en la que tendrán que dibujar un esquema de sus argumentos, posteriormente, presentarán a sus compañeros su propuesta usando las construcciones trabajadas a lo largo de esta propuesta didáctica. Tendrán 15 minutos para elaborar su propuesta y 3-5 minutos (cada grupo) para su exposición. Durante la exposición tendrán que hablar todos los miembros del equipo. Con esta actividad, se busca que los alumnos practiquen las construcciones concesivas y condicionales de manera oral, además, seguirán trabajando con el vocabulario del medioambiente con el que se inició esta propuesta didáctica.

Actividad 11. «Producción de textos»	Tiempo estimado: 20 minutos	Destrezas trabajadas: comprensión escrita, expresión escrita
<p>Finalmente, se pedirá a los alumnos que hagan una redacción sobre el tema «reducir la contaminación». En esta redacción los alumnos tendrán que usar construcciones condicionales y concesiva. En primer lugar, tendrán 15 minutos para escribir. A continuación, se intercambiarán el trabajo con su compañero de la derecha, para que este haga una primera corrección. Se pedirá que presten atención a los nexos y sobre todo al modo y al tiempo verbal. Los alumnos tendrán cinco minutos para corregir la redacción de sus compañeros. Finalmente, se la entregarán al docente para que sea este el que haga las correcciones pertinentes.</p>		

5.2 Secuencia didáctica: las construcciones condicionales y concesivas en 2º de Bachillerato

A continuación, teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, vamos a realizar una secuencia didáctica para 2º de Bachillerato. Para ello, nos vamos a basar en la propuesta didáctica de Alba Ambròs y Joan Marc Ramos de Universidad de Barcelona, *Práctica escolar creativa de la publicidad. Explorando la persuasión publicitaria desde el aula*. Además, para su elaboración se va a realizar conforme a la *ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León*.

<p>TÍTULO DE LA UNIDAD DE PROGRAMACIÓN: «Las construcciones condicionales y concesivas en el aula de 2º de Bachillerato»</p>	<p>ETAPA: Bachillerato NIVEL: segundo de Bachillerato TRIMESTRE: segundo</p>
<p>INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN:</p> <p>Las construcciones condicionales y concesivas están presentes en el día a día de todos los hispanohablantes. A través de ellas, planteamos hipótesis o expresamos obstáculos. Sin embargo, son construcciones complejas en las que hay que tener en cuenta varios aspectos como el nexos, el modo o lo que queremos exactamente expresar. La secuencia didáctica que aquí presentamos trata de estudiar el uso de las construcciones condicionales y concesivas no solo en el ámbito académico, sino también en los medios de comunicación, libros. Por otro lado, también se busca que los alumnos distingan los matices de estas construcciones en la lengua hablada y escrita. Para ello, se empezará la secuencia explicando estas estructuras, posteriormente se introducirán ejercicios de gramática para finalmente realizar una pequeña base de datos similar a un corpus lingüístico. Esta propuesta didáctica ha sido diseñada para un grupo de 20 alumnos de 2º de Bachillerato.</p>	
<p>ÁREA PRINCIPAL Y ÁREAS RELACIONADAS: Lengua Castellana y Literatura</p>	<p>SESIONES: cinco</p>
<p>OBJETIVO PRINCIPAL: Observar, analizar y reflexionar sobre el uso de las construcciones condicionales y concesivas en la lengua hablada y escrita y creación de una sencilla base de datos con el fin de conocer a grandes rasgos el funcionamiento y utilidad de un corpus lingüístico.</p>	

OBJETIVOS DIDÁCTICOS	CE ³	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	CC ⁴
1. Observar, reflexionar y explica las estructuras sintácticas compuestas y complejas II.	CE1	1.1 Reconoce las diferentes estructuras sintácticas explicando la relación funcional y de significado que establecen con el verbo de la oración principal, empleando la terminología gramatical adecuada.	CCL, CAA
2. Identifica y clasifica las estructuras sintácticas complejas por subordinación adverbial: subordinadas de tiempo, lugar y modo.	CE1, CE2	2.1 Reconoce las diferentes estructuras sintácticas explicando la relación funcional y de significado que establecen con el verbo de la oración principal, empleando la terminología gramatical adecuada. 2.1 Aplica los conocimientos adquiridos sobre las estructuras sintácticas variadas y aplicando los conocimientos adquiridos para	CCL, CAA,

³ CE: Criterios de evaluación CE1 Observar, reflexionar y explicar las distintas estructuras sintácticas de un texto señalando las conexiones lógicas que se establecen entre ellas. CE2: Aplicar los conocimientos sobre estructuras sintácticas de los enunciados para la realización, autoevaluación y mejora de textos orales y escritos, tomando conciencia de la importancia del conocimiento gramatical para el uso correcto de la lengua. CE3: Aplicar los conocimientos sobre el funcionamiento de la lengua a la comprensión, análisis y comentario de textos de distinto tipo procedentes del ámbito académico, periodístico, profesional, empresarial.

⁴Competencias clave: CC; Comunicación lingüística: CCL; Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología: CMCT; Competencia digital: CD; Aprender a aprender: CAA; Competencias sociales y cívicas: CSC; Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor: CSIE; Conciencia y expresiones culturales: CCEC.

		<p>la revisión y mejora de los mismos.</p> <p>2.2 Aplica los conocimientos adquiridos sobre las estructuras sintácticas de los enunciados para la realización, autoevaluación y mejora de los propios textos orales y escritos, formando conciencia de la importancia del conocimiento gramatical para el uso correcto de la lengua.</p>	
<p>Identifica, clasifica y analiza sintácticamente las oraciones condicionales y concesivas.</p>	<p>CE1, CE2, CE31.</p>	<p>1.1 Reconoce las diferentes estructuras sintácticas explicando la relación funcional y de significado que establecen con el verbo de la oración principal, empleando la terminología gramatical adecuada.</p> <p>2.1 Aplica los conocimientos adquiridos sobre las estructuras sintácticas variadas y aplicando los conocimientos adquiridos para la revisión y mejora de los mismos.</p> <p>2.2 Aplica los conocimientos adquiridos sobre las estructuras sintácticas de los enunciados para la realización, autoevaluación y mejora de los propios textos orales y escritos, formando conciencia de la importancia del</p>	<p>CCL, CAA, CMCT</p>

		<p>conocimiento gramatical para el uso correcto de la lengua.</p> <p>3.1 Reconoce y explica en los textos las referencias deícticas, temporales, espaciales y personales.</p>	
--	--	---	--

CONTENIDOS⁵

Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar

- Comprensión y producción de textos orales procedentes de los medios de comunicación social: géneros informativos y de opinión.
- Presentación oral: planificación, documentación, evaluación y mejora en la composición y exposición oral de textos pertenecientes a los ámbitos académico, periodístico, profesional, empresarial, y al de la publicidad, aplicando adecuadamente los esquemas textuales y las características específicas del tipo de texto, con la utilización habitual de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir

- Los textos académicos: estructura y rasgos lingüísticos.

Bloque 3. Conocimiento de la lengua

- La oración simple, compuesta y compleja II.
- Observación, reflexión y explicación de las estructuras sintácticas simples, compuestas y complejas II.
- Estructuras sintácticas complejas por subordinación adverbial: subordinadas de tiempo, lugar y modo.
- Oraciones finales y causales, condicionales y concesivas.

⁵ Los contenidos han sido extraídos de la *ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León*

ACTIVIDADES DE LA SECUENCIA			
Actividades	Organización aula	Recursos materiales	Sesión
1. “Repaso de la oración compuesta”	Grupo- clase e individual	Pizarra	Sesión 1
Actividad 2. “Buscando oraciones condicionales y concesivas”	Grupo-clase. Individual o por parejas	Papel	Sesión 1
3. “Explicación de las construcciones condicionales	Grupo-clase	Papel	Sesión 1
4. «Análisis sintáctico»	Grupo-clase. Individual o por parejas	Papel, pizarra	Sesión 1
5. «(I) Si yo controlara Internet...»	Grupo-clase. Individual	Papel, proyector, ordenadores, audio, Internet	Sesión 2
6. «(II) Si yo controlara Internet...»	Grupo-clase. Individual	Papel	Sesión 2
7. «Análisis sintáctico»	Grupo-clase. Individual o por parejas	Papel y pizarra	Sesión 2
8. «Introducción a las construcciones concesivas»	Grupo-clase	Papel	Sesión 3
9. «Buscando concesivas en la prensa»	Grupo-clase. Individual	Papel, ordenador, Internet	Sesión 3
10. «Actividades con	Grupo-clase. Individual	Papel y pizarra	Sesión 3

construcciones concesivas»			
11. «Primeros pasos hacia el Corpus lingüístico»	Grupo-clase	Papel y pizarra	Sesión 4
12. «Recopilación de información»	Grupos de trabajo. Individual	Ordenador, Internet, papel	Sesión 4
13. «Análisis sintáctico»	Grupo-clase. Individual o por parejas	Papel y pizarra	Sesión 4
14. «El <i>Corpus</i> »	Grupos de trabajo.	Ordenador, Internet, papel	Sesión 5
15. «Presentación de los resultados»	Grupos de trabajo. Individual	Ordenador, Internet, papel, proyector	Sesión 5

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE		
SESIÓN Nº 1		
Actividad 1. «Repaso de la oración compuesta»	Tiempo estimado: 10 minutos	Competencias trabajadas: CCL, CAA
<p>Hemos creído conveniente comenzar esta secuencia didáctica repasando las oraciones compuestas estudiadas con anterioridad. En este caso repasaremos las oraciones subordinas sustantivas, adjetivas y adverbiales estudiadas hasta el momento, mediante un esquema en la pizarra digital. Este esquema irá acompañado de ejemplos de este tipo de oraciones que los propios alumnos propondrán. No profundizaremos mucho en esta explicación, ya que los alumnos ya deberían saber identificar y analizar este tipo de oraciones.</p>		

<p>Actividad 2. «Buscando oraciones condicionales y concesivas»</p>	<p>Tiempo estimado: 15 minutos</p>	<p>Competencias trabajadas: CCL, CAA, CCEC.</p>
<p>Antes de comenzar explicando en profundidad las construcciones condicionales y concesivas, vamos a intentar activar los conocimientos previos de nuestros alumnos. Para ello, se va a emplear un fragmento de <i>La tienda de las palabras</i> de Jesús Marchamalo, otro de <i>Primavera con una esquina rota</i> de Mario Benedetti y el artículo de <i>El País</i>, «Los eufemismos» de Cristina Perri Rossi (Anexo X). Los alumnos tendrán que leer los tres fragmentos y subrayar las construcciones que ellos consideren condicionales y concesivas y sus respectivos nexos. Posteriormente, se hará una puesta en común para ver el conocimiento que tienen los alumnos de estas construcciones. La lectura y la identificación de las oraciones se hará de manera individual, aunque al tratarse de la primera actividad en la que se trabajan estas construcciones, podrán consultar dudas con su compañero.</p>		
<p>Actividad 3. «Explicación de las construcciones condicionales»</p>	<p>Tiempo estimado: 15 minutos</p>	<p>Competencias trabajadas: CCL, CAA</p>
<p>En los siguientes 15 minutos de clase, se llevará a cabo la explicación de las construcciones condicionales. Para ello, nos vamos a centrar en los nexos más frecuentes y en el tiempo y el modo verbal. Se presentarán una serie de esquemas acompañados de ejemplos de cada uno de los casos.</p>		
<p>Actividad 4. «Análisis sintáctico»</p>	<p>Tiempo estimado: 10 minutos</p>	<p>Competencias trabajadas: CCL, CMCT, CAA.</p>
<p>Al tratarse de 2º de Bachillerato, un curso en el que los contenidos están plenamente enfocados a la superación de la EBAU, el análisis sintáctico no puede quedar relegado a un segundo plano. Por lo tanto, después de explicar el marco teórico de las construcciones condicionales, se extraerán dichas construcciones de los textos trabajados en la segunda</p>		

actividad y se realizará el análisis sintáctico. Primero los alumnos, realizarán el análisis en su cuaderno y posteriormente este será corregido en la pizarra. Como hemos mencionado, la importancia de saber realizar bien el análisis sintáctico es un requisito indispensable para aprobar la EBAU, por ello los alumnos trabajarán el análisis de manera individual, pues así podrán analizar donde estriban sus dificultades en este aspecto. Además, la puesta en común servirá para corregir las oraciones y aclarar las dudas.

SESIÓN Nº 2

Actividad 5. «(I) Si yo controlara Internet...»

Tiempo estimado: 20 minutos

Competencias trabajadas: CCL, CMCT, CSC, CCEC, CAA

Esta actividad va a estar dividida en dos partes. Comenzaremos nuestra clase con la primera parte que consistirá en escuchar una charla *TED* disponible en: < https://www.ted.com/talks/rives_controls_the_internet/transcript#t-19010 > Aunque la versión original de la charla es en inglés, en esta página se podrá subtítular al español. Se pedirá a los alumnos que anoten las oraciones condicionales que lean en los subtítulos. Después, se dividirá a los alumnos en grupos de cuatro o cinco personas y se pedirá que reflexionen sobre el porqué del uso de los tiempos verbales y los nexos del vídeo. Asimismo, se les pedirá que expliquen si usarían otros nexos y otros tiempos verbales y justifiquen su respuesta. Tras haber reflexionado en pequeños grupos, se hará una puesta en común con el resto de la clase. La recopilación de las oraciones de la charla se hará de manera individual, posteriormente se trabajará en pequeños grupos para que los alumnos puedan intercambiar sus conocimientos y el aprendizaje sea más enriquecedor. Finalmente, se hará una puesta en común que servirá al docente para darse cuenta de la capacidad de reflexión de los alumnos y solventar posibles dudas.

Actividad 6. «(II) Si yo controlara Internet...»

Tiempo estimado: 20 minutos

Competencias trabajadas: CCL, CAA

En esta segunda parte, los alumnos tendrán que escribir una redacción con el título: «(II) Si yo controlara Internet...». Se les pedirá que haya variedad en la selección de las

conjunciones condicionales que aparezcan en su producción y que presente atención al tiempo y el modo verbal. Se leerán un par de redacciones en el aula y finalmente, se recogerán para ser corregidas por el profesor. En esta actividad trabajarán de manera grupal, de esta forma se podrá comprobar la capacidad de reflexión de cada estudiante, así como la comprensión de los contenidos trabajados.

Actividad 7. «Análisis sintáctico»	Tiempo estimado: 10 minutos	Competencias trabajadas: CCL, CAA, CMCT
------------------------------------	-----------------------------	---

De nuevo, finalizaremos nuestra sesión con un ejercicio de análisis sintáctico (Anexo XI), en él se presentará a los alumnos oraciones de varios tipos (adverbiales, causales, condicionales, etc.) y tendrán que identificar las oraciones condicionales y realizar su análisis sintáctico. Con esta actividad, se pretende que los alumnos sigan trabajando todos los tipos de subordinadas. La identificación de las oraciones y su análisis sintáctico se tendrá que realizar de manera individual, no obstante, podrán consultar dudas con el compañero. Posteriormente, se realizará el análisis sintáctico en la pizarra para que los alumnos puedan corregir sus fallos.

SESIÓN N° 3

Actividad 8. «Introducción a las construcciones concesivas»	Tiempo estimado: 15 minutos	Competencias trabajadas: CCL, CAA
---	-----------------------------	-----------------------------------

Al principio de la tercera sesión, explicaremos las oraciones concesivas. Para ello, presentaremos en la pizarra un esquema y haremos hincapié en los tipos de oraciones concesivas, el tiempo y modo verbal y las conjunciones y conjunciones locutivas. Aunque en esta actividad, el papel activo lo tiene el profesor, el alumno podrá realizar preguntas.

Actividad 9. «Buscando	Tiempo estimado: 25	Competencias trabajadas: CCL,
------------------------	---------------------	-------------------------------

concesivas en la prensa»	minutos	CAA, CD, CSIE, CCEC
<p>Después de haber explicado las principales características de las construcciones concesivas, se pedirá a los alumnos que busquen en periódicos digitales tres noticias cuyo titular esté enunciado con una construcción concesiva. Posteriormente, seleccionarán una de las tres noticias y harán un breve resumen de manera oral para el resto de sus compañeros. Los alumnos trabajarán de manera individual tanto en la búsqueda de las noticias como en la breve exposición. Con esta actividad se pretende que los alumnos observen el uso de las construcciones concesivas, que trabajen el resumen de textos, así como la expresión oral.</p>		
Actividad 10. «Actividades con construcciones concesivas»	Tiempo estimado: 10 minutos	Competencias trabajadas: CCL, CAA, CMCT
<p>A continuación, nos centraremos en estudiar más en profundidad las oraciones concesivas. Para ello, vamos a realizar dos actividades. En la primera (Anexo XII), los alumnos tendrán que encontrar las cinco construcciones concesivas de nueve oraciones y realizar el análisis sintáctico de dos de ellas, a continuación, tendrán que reformular una de ellas de tres maneras distintas, empleado tres conjunciones o locuciones diferentes. Cuando los alumnos terminen de realizar estas actividades, se corregirán en la pizarra, de esta manera, trabajarán de manera individual, pero se podrá comprobar si han entendido los contenidos explicados en el aula durante esa sesión.</p>		
SESIÓN N° 4		
Actividad 11. «Primeros pasos hacia el Corpus lingüístico»	Tiempo estimado: 15 minutos	Competencias trabajadas: CCL, CAA, CCEC
<p>Antes de empezar a realizar el Corpus, se explicará a los alumnos en qué consiste esta herramienta lingüística y su funcionamiento. Se hará una breve demostración en el aula de su funcionamiento. Además, se dividirá a los alumnos en cuatro grupos para que empiecen</p>		

trabajar en la elaboración del Corpus. A dos de los grupos se les asignará las conjunciones y locuciones concesivas, a los otros dos las conjunciones y locuciones condicionales. Posteriormente se dividirán estos dos grupos en lengua hablada y lengua escrita, de tal forma que se puedan estudiar estas conjunciones y locuciones tanto en discursos orales como escritos.

Actividad 12. «Recopilación de información»

Tiempo estimado: 20-25 minutos

Competencias trabajadas: CCL, CMCT, CD, CAA, CSC, CSIE, CCEC

En esta actividad, los grupos de trabajo que estarán formados por cinco personas buscarán en diferentes fuentes el tratamiento de la conjunción y locuciones que se les ha asignado. Cada miembro tendrá un rol en el grupo: director, secretario, dos investigadores y un experto en nuevas tecnologías. El director del grupo será el encargado de organizar la metodología de trabajo del grupo y ayudará a sus compañeros cuando lo necesiten, el secretario actuará como portavoz del grupo y será el encargado de transmitir al docente las dificultades encontradas durante la elaboración del trabajo, además, también preparará una presentación en PPT, los dos investigadores se encargarán de buscar y recopilar información y el experto en tecnologías diseñará una base de datos sencilla en la que se reflejen los datos recopilados. Durante el desarrollo de esta actividad nos aseguramos de que los alumnos trabajen de manera individual y también de manera colectiva.

Actividad 13. «Análisis sintáctico»

Tiempo estimado: 10 minutos

Competencias trabajadas: CCL, CAA, CMCT

Como en todas las sesiones, los últimos minutos los vamos a dedicar al análisis sintáctico. La profesora seleccionará dos construcciones condicionales y dos construcciones concesivas y los alumnos tendrán que realizar su análisis sintáctico como si de un examen de la EBAU se tratase. En esta actividad, los alumnos realizarán el análisis sintáctico de manera individual para luego corregirlo de manera conjunta.

SESIÓN N° 5		
Actividad 14. «El <i>Corpus</i> »	Tiempo estimado: 30 minutos	Competencias trabajadas: CCL, CMCT, CD, CAA, CSC, CSIE, CCEC
<p>En esta actividad, el grupo se reunirá de nuevo para que los dos investigadores proporcionen la información recopilada al experto en tecnologías que tendrá que realizar una sencilla base de datos. El director del grupo ayudará a este último con esta labor. Por otro lado, el secretario con la ayuda de los investigadores preparará la exposición oral. En esta fase de la elaboración del <i>Corpus</i> el trabajo será colectivo, pues se trata de que los alumnos intercambien tanto la información obtenida como la metodología de trabajo que han empleado.</p>		
Actividad 15. «Presentación de los resultados»	Tiempo estimado: 20 minutos	Competencias trabajadas: CCL, CMCT, CD, CAA, CSC, CSIE, CCEC
<p>Cada grupo tendrá cinco minutos para realizar una exposición oral de la información recopilada, es decir, del uso de las conjunciones y locuciones de las construcciones condicionales y concesivas tanto en la lengua hablada como escrita. La exposición deberá finalizar con una breve reflexión.</p>		

6. CONCLUSIÓN

Tal y como mencionamos al principio de este trabajo, el objetivo era señalar las principales diferencias que podemos encontrar en la enseñanza de las construcciones condicionales y concesivas en la enseñanza de español para extranjeros y en el aula de Lengua Castellana y Literatura.

Este trabajo nos ha permitido observar las diferencias que hay en estos dos ámbitos. Estas diferencias se han venido dando con el transcurso de los años, pues desde principios del siglo XX, la metodología empleada en la enseñanza del español como lengua extranjera ha diferido de la empleada en Lengua Castellana y Literatura. Si bien esta primera ha ido evolucionando con el paso de los años, la segunda no ha sufrido apenas variaciones. Hay dos factores que explican este hecho: en primer lugar, la trascendencia del enfoque comunicativo en la enseñanza de segundas lenguas, que, por otro lado, no se considera tan importante en la enseñanza de la lengua materna, puesto que el individuo aprende a hablar la lengua de manera inconsciente. En segundo lugar, el currículo acordado que aboga por una enseñanza mucho más tradicional en la enseñanza secundaria y el Bachillerato.

Respecto a la enseñanza de la gramática, podemos concluir que estuvo estrechamente vinculada con la evolución de las metodologías, ya que en los primeros años de la enseñanza de lenguas la gramática era el contenido más tratado, pero años más tarde se apostó por trabajar la gramática desde un enfoque más comunicativo. En Lengua Castellana y Literatura, especialmente si nos centramos en 2º de Bachillerato, una vez más, el currículo y la superación de la EBAU a final de curso, siguen situando a la gramática como uno de los principales protagonistas en el aula.

Al centrarnos en el análisis de los contenidos de la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2010) y la *Gramática de referencia para la enseñanza de español: la combinación de oraciones* (2013), hemos podido percibir que los contenidos gramaticales tratados por uno y otro son similares. Sin embargo, la forma de tratarlos y la manera de profundizar son dispares. En la *Nueva gramática de la Lengua Española* (2010), encontramos una terminología mucho más especializada. Asimismo, se abordan los contenidos de una manera más compleja, pues se lleva a cabo un mayor número de clasificaciones, por ejemplo, en el tipo de oraciones de cada construcción o en los

nexos. Por otro lado, en la *Gramática de referencia para la enseñanza de español: la combinación de oraciones* (2013) se hace hincapié en los tiempos verbales y en la alternancia del modo.

Finalmente, hemos tenido en cuenta estos aspectos arriba mencionados, así como la ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León y el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002) y en el Plan curricular del Instituto Cervantes (2006), para la elaboración de dos unidades didácticas. A través de las dos propuestas también hemos podido observar que las actividades que se han propuesto en la secuencia didáctica de 2º de Bachillerato están enfocadas principalmente al análisis sintáctico, mientras que las del nivel C1 se centran en el uso de los nexos y los modos indicativo y subjuntivo. No obstante, aunque nuestro tema fuesen las construcciones condicionales y concesivas, hemos querido trabajar todas las competencias y/o destrezas. Por ello, hemos incluido en el primer caso la realización de un Corpus al finalizar la secuencia, y en el segundo hemos introducido el tema del medioambiente para trabajar la expresión oral y comprensión escrita además de los contenidos gramaticales.

Como colofón, podemos afirmar que tanto la metodología, las actividades y las propuestas didácticas, tanto pasadas como presentes, son diferentes en función de si la enseñanza va a ser para alumnos que estudien español como lengua extranjera o para estudiantes cuya lengua materna es el español.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

a) Marco legal

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Anaya; Instituto Cervantes. Recuperado el 2 de julio de 2018, https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf .

Consejería de la Junta de Castilla y León (2015). ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León. Recuperado el 28 de junio, <http://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-363-2015-4-mayo-establece-curriculo-regula-implan>.

Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes; Biblioteca Nueva. Recuperado el 1 de julio de 2018, https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm .

b) Trabajos de especialistas

Borrego Nieto, J et al. (2013). *Gramática de referencia para la enseñanza de español: la combinación de oraciones*. Salamanca: Publicaciones de la Universidad de Salamanca.

Bosque, I y Gallego, A.J. (2015). “La gramática en la Enseñanza Media: Competencias oficiales y competencias necesarias”. Recuperado el 20 de mayo de 2018 http://filcat.uab.cat/clt/membres/professors/d72a87_c296026810ba44e7ac2e31f656560a94.pdf

Cadierno, T (2010). “El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua”. *Revista de didáctica español como lengua extranjera* (10) Recuperado el 26 de mayo de 2018 https://marcoele.com/descargas/10/cadierno_gramatica.pdf

Calderón Camacho, G. (2015). *Didáctica de la gramática en la Educación Secundaria Obligatoria: teorías lingüísticas y libros de texto*. Universidad de Cantabria.

- Recuperado el 16 de mayo de 2018, de <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/6818/CalderónCamachoGuillermo.pdf?sequence=1>
- Gómez Torrego, L. (2006). *Análisis sintáctico: Teoría y Práctica*. Madrid: Ediciones SM.
- Gómez Torrego, L. (2011). *Gramática didáctica del español*. Madrid: Ediciones SM
- Gutiérrez Araus, M. L. (1994). “La enseñanza de la gramática” (pp. 87- 93). *ASELE*. Recuperado el 25 de mayo de 2018, https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0087.pdf
- Gutiérrez Ordóñez (1994). “Sintaxis y enseñanza del español como lengua extranjera”. *ASELE; Actas V*. Recuperado el 15 de mayo de 2018 https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0003.pdf
- Centro Virtual Cervantes (2008). *Diccionario de términos clave de ELE* (coord. Por Martín Peris). Recuperado el 15 de junio de 2017 https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- Mantecón Ramírez, B y Zaragoza Canales, F (1998). “La enseñanza de la gramática en la educación secundaria obligatoria” (pp. 75-89). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Recuperado el 29 de junio de 2018 <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117968.pdf>
- Pastor Cesteros, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Quilis, A. (1979). “La enseñanza de la lengua materna” (pp. 251-273). *CAUCE* (2). Recuperado el 15 de mayo de 2018, https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce02/cauce_02_010.pdf
- Real Academia Española (2010). *Nueva Gramática de la Lengua Española*, Madrid: Espasa.
- Romo Simón, F (2015). La instrucción gramatical y la lengua materna en la era post-método. *Revista de didáctica española como lengua extranjera* (21). Recuperado el 30 de junio de 2018 https://marcoele.com/descargas/21/romo-instruccion_gramatical.pdf

Ruiz Bikando, U. *et al.* (2011). *Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura*.
Barcelona: Graó.

Sánchez Pérez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*.
Murcia: Editorial SGEL.

ANEXOS

Anexo I

“Los próximos 20 años serán críticos para el planeta”

El economista, autor en 2006 de un informe de referencia sobre el coste del cambio climático, cree que la situación ha ido a peor, pero confía en que la tecnología ayude a evitar la catástrofe.

Nicholas Stern fue el autor principal de un informe sobre el impacto económico del cambio climático encargado por el Gobierno británico hace 10 años y que se ha convertido en un texto de referencia. Desde entonces, el hielo del Ártico ha continuado derritiéndose, las temperaturas globales no han parado de subir y los científicos han empezado a vincular las catástrofes meteorológicas con el calentamiento del planeta. Stern (Londres, 1946) considera que subestimó el coste derivado de la inacción ante el cambio climático: lo cifró entonces en el 5% del PIB mundial y ahora, según sus estimaciones, debe de ser notablemente mayor.

El panorama es poco alentador, pero el economista ve algunas razones para el optimismo. Entre ellas, el progreso tecnológico y la rápida entrada en vigor, en noviembre, del acuerdo de París sobre el clima firmado hace un año que persigue que la temperatura media del planeta no suba más de dos grados a final de siglo respecto a los niveles preindustriales.

Esta entrevista se realiza en Londres, en el despacho de Stern en la London School of Economics, con la colaboración de la Fundación BBVA, que le otorgó el premio Fronteras del Conocimiento de Cambio Climático de 2010.

PREGUNTA. En 2006 advirtió que el coste de no hacer nada contra el cambio climático sería mayor que el coste de las medidas para combatirlo. ¿Cómo ve la situación ahora?

RESPUESTA. El coste es mayor de lo que calculamos. Por varias razones. En primer lugar, las emisiones globales a la atmósfera han pasado de 40.000 a 50.000 millones de toneladas de dióxido de carbono al año. En segundo lugar, los efectos del cambio climático se están materializando mucho más rápido. Ha habido un incremento

fuerte en las temperaturas durante los últimos 10 o 15 años. El hielo del Ártico se derrite a mayor velocidad de lo estimado. Lo mismo sucede con los movimientos de los glaciares, los fenómenos meteorológicos de extrema intensidad... Hace 10 años subestimamos los peligros.

P. ¿Todo va más rápido y a peor?

R. Hay una contrapartida esperanzadora. La tecnología ha avanzado más rápido de lo esperado. ¿Quién habría dicho hace 10 años que los fabricantes de automóviles iban a hacer coches híbridos y eléctricos? El coste de los paneles fotovoltaicos se ha reducido a una décima parte durante estos 10 años. Ha habido avances enormes en los sistemas de almacenamiento de energía. Hay nuevos materiales más sostenibles y la inteligencia artificial y la biotecnología permiten ser más eficientes. Esta oleada de cambio tecnológico se acelerará aún más. A pesar de los altibajos, la voluntad política se ha movido de forma positiva. El Protocolo de Kioto no entró en vigor hasta 2005, casi ocho años después de firmarse. Sin embargo, el acuerdo de París se ratificó en noviembre pasado, solo un año después de su aprobación, por un centenar de países que producen más del 70% de las emisiones mundiales.

P. ¿La victoria de Donald Trump pone en riesgo el acuerdo de París?

R. El acuerdo es firme. Los países son conscientes de que los riesgos de no hacer nada son elevados y empezamos a ver que también resulta muy atractivo el desarrollo de una economía sostenible baja en carbono. ¿Quién no quiere ciudades en las que te puedes mover y respirar aire limpio? Ese es el camino hacia el crecimiento económico, aparte de dejar en herencia a nuestros hijos y nietos un mundo en el que poder vivir. Sobre Trump, creo que vamos a tener que acostumbrarnos a encontrar baches en el camino. Pero aún no sabemos qué va a hacer. Parece que sus prioridades van a ser comercio, inmigración e infraestructuras. No ha fijado aún su política en relación con el cambio climático.

P. Como presidente electo, Trump comentó al líder del UKIP, Nigel Farage, su disgusto por la instalación de parques eólicos cerca de sus campos de golf en Escocia. Y en 2012 tuiteó que el cambio climático era un engaño.

R. Cuando Trump asuma el poder tendrá que tomar decisiones. Se dará cuenta de que nadie va a querer construir centrales que quemen carbón, porque las empresas acometen estos proyectos con un horizonte de 20-25 años y Trump no puede hacer

promesas que duren tanto. En una entrevista en The New York Times dijo que tiene una “mente abierta” con relación al cambio climático y reconoció la conexión entre la actividad humana y el calentamiento global. No va a poder ignorar a las empresas, Estados y ciudadanos estadounidenses que han declarado su compromiso en la lucha contra el cambio climático.

P. Si no se actúa ya, ¿será el caos?

R. ¡Sí! Hay que actuar ya. Los próximos 20 años serán críticos para el planeta. El 50% de las personas vive en ciudades y en 2050 será el 70%. La demanda de energía crecerá un 40%. Las infraestructuras existentes se duplicarán en 20 años. Es un cambio estructural y, si no lo manejamos bien, nos quedaremos atrapados en un sistema de altas emisiones de gases de efecto invernadero. En el próximo siglo, corremos el riesgo de tener unas temperaturas jamás vistas en millones de años, que transformarán la relación entre los humanos y el planeta. Entraríamos en territorio desconocido.

P. Hace 10 años dijo que entre el 15% y el 40% de las especies estaban amenazadas. ¿Cómo lo ve ahora?

R. No lo he actualizado. Pero me temo que el porcentaje sea hoy mayor. La llamada sexta extinción es en parte por el hábitat y en parte por el clima, y es profundamente preocupante.

P. Da la impresión de que la mayoría de la gente no reacciona.

R. Creo que eso está cambiando. Los jóvenes entienden mejor los riesgos del cambio climático. Además, invertir en infraestructuras sostenibles es una forma de relanzar la economía mundial. Y la gente empieza a rechazar la contaminación del aire. Se ve como un problema sobre el que hay que actuar ya, no solo a largo plazo.

P. ¿Cuál es la solución?

R. El diseño de la ciudad será enormemente importante. Si queremos tener urbes congestionadas y sucias o no. También habrá que proporcionar energía sostenible para la industria y desarrollar la electricidad verde. Una mayor parte de la economía se electrificará, el transporte, por ejemplo.

P. Siempre se ha criticado el elevado coste de las energías renovables.

R. Eso se ha quedado desfasado. El coste de las infraestructuras solares y eólicas que se están instalando ahora es realmente competitivo.

P. ¿Cómo debería ser la ciudad?

R. El transporte eléctrico y de hidrógeno va a ser clave. Estoy convencido de que hay que buscar fórmulas para que las alternativas a los combustibles fósiles sean poco a poco obligatorias en las ciudades. Cuando tenía ocho o nueve años, iba en trolebús al colegio. Recuerdo que el vehículo tenía que parar cada dos por tres porque no se veía nada por la niebla. Esa niebla tan característica de Londres que en realidad se debía a la combustión de carbón. La gente se asfixiaba por la calle. El Gobierno prohibió quemar carbón en la década de los cincuenta del siglo pasado y Londres dejó de ser una ciudad con niebla. Eso demuestra que, si quieres moverte rápidamente, puedes.

Anexo II

1. Después de haber leído el texto, contesta a las siguientes preguntas:

a) Según el texto, ¿qué sucederá, si no se actúa ya frente al calentamiento global? Comienza tu respuesta usando la siguiente estructura: “si no se actúa ya frente al calentamiento global, [...]”.

2. Subraya en rojo los verbos que encuentres en modo indicativo y en verde los que encuentres en modo subjuntivo.

Anexo III

Si yo tuviera una escoba, The Sirex

___ yo _____ una escoba

___ yo _____ una escoba

___ yo _____ una escoba

Cuantas cosas _____

___ yo _____ una escoba

Cuantas cosas _____

Primero, lo que _____ yo primero

_____ yo el dinero

Que es la causa y el motivo

Ay, de tanto desespero

Segundo, lo que _____ yo segundo

_____ bien profundo

Todas cuantas cosas sucias

Se ven por los bajos mundos

___ yo _____ una escoba

Cuantas cosas _____

Muchachos, os voy a comprar una escoba a cada uno

Venga, barred

Otra vez con la escoba

___ yo _____ una escoba

Cuantas cosas _____

Cuantas cosas _____

Cuantas cosas _____

Anexo IV

1. - ¿Crees que (venir) _____ Lali?

- Que sí, hombre, que sí, ha dicho que (venir) _____ y Lali es muy formal.

2.- Imagino que, a estas horas, todo (estar) _____ cerrado, ¿verdad?

- No sé. A ver si tenemos suerte.

3. – Esto te lo digo a ti, pero no quiere que se lo (contar) _____ a nadie.

- No te preocupes, soy una tumba.

4. - Bueno, ¡ya está bien! me parece que (comer/vosotros) _____ demasiado.

- Pero, papá, todavía no hemos probado todo lo que hay.

5. - Necesitamos que nos (enviar) _____ más ejemplares de libro.

- Pues, pide que nos los (mandar) _____ urgentemente.

6. - Lo siento, no puedo hacértelo, no tengo tiempo.

- Oye, no te pido que lo (hacer) _____ tú, solo quiero que me (explicar) _____ dos o tres cosas.

- ¡Ah! Entonces, bueno

7. – Perdona, no te he oído, ¿qué has dicho?

- Que (irme/yo) _____, que ya (ser) _____ muy tarde.

Anexo V

<p>¿Qué harías si te encontraras una cartera con mil euros en la calle?</p>	<p>_____ no _____ (volver) antes de las 12, no saldrás hasta el año que viene. (Utiliza dos nexos diferentes)</p>	<p>No saldrás _____ que (recoger) _____ tu cuarto.</p>	<p>_____ la caja y verás que sorpresa. (Formula de nuevo la oración utilizando el nexo <i>si</i>).</p>
<p>En caso de que _____ (llover), no iremos a la playa. (Formula de nuevo la oración utilizando el nexo <i>si</i>).</p>	<p>¿Qué harías si fueses el único habitante del planeta?</p>	<p>_____ (comer) más despacio engordarás menos. (Formula de nuevo la oración utilizando el nexo <i>si</i>).</p>	<p>[...], no me iría solo al monte.</p>
<p>¿Qué harías si fueras presidente del Gobierno?</p>	<p>[...], adelgazaría cinco kilos al mes</p>	<p>¿En qué situación habrías cambiado de trabajo o de carrera universitaria?</p>	<p>¿Qué pasaría si hubieses sido futbolista?</p>
<p>Volvería andando a mi país con tal de que, [..]</p>	<p>¿En que situación te teñirías el pelo de azul?</p>	<p>¿Qué harías si supieras que tu mejor amigo ha cometido un crimen?</p>	<p>Si fuera rico/rica, [..]</p>

Anexo VI

Cuidemos del medioambiente

Hoy en día una de las mayores preocupaciones de la sociedad es el cambio climático y las consecuencias que tenga/tendrá en nuestro mundo y en nuestras vidas. Dichas consecuencias ya se han empezado a notar con radicales cambios de temperaturas y con desastres naturales que asolan a países enteros. Debido a la rápida evolución de estos fenómenos, periódicamente se llevan a cabo estudios que informan del avance del problema y de lo grave que esta situación será si no se toman medidas paliativas inmediatas. El cambio climático está provocado por un aumento de los gases de efecto invernadero que llegan a la atmósfera. Estos gases son consecuencia de actividades cotidianas: uso de combustibles fósiles (carbón, petróleo y gas) para producir energía, procesos industriales, viajes en avión o en automóvil, o utilización de electrodomésticos en el hogar. A todo esto hay que añadir también los gases de efecto invernadero que proceden de la producción agrícola y de la deforestación. Aunque/si estos gases han existido siempre, en el último siglo la concentración de los mismos en la atmósfera aumentó un 30%, ya que la naturaleza no pudo encargarse de equilibrar las emisiones debido a que la explotación forestal ha destruido el 80% de los bosques primarios. No debemos olvidar que el cambio climático nos afecta a todos, ya que sus consecuencias tendrán un gran impacto en nuestras vidas: largas sequías, falta de agua potable, subida de las temperaturas y aumento de los desastres naturales. Por ello debemos ser conscientes de que este proceso no es sólo algo que afecte sólo al territorio, sino que tendrá graves consecuencias económicas y sociales: si/ como continuamos como hasta ahora, habrá/habría más oleadas de calor en casi todas las zonas de la Tierra, aumentarán los daños provocados por inundaciones, desprendimientos de tierras y avalanchas, habrá/habría más erosión del suelo, mayor riesgo de incendios forestales, tormentas de mayor intensidad y un incremento de los riesgos para la vida y la salud humana, etc. Por todo ello necesitamos tomar medidas inmediatas para paliar los efectos del cambio climático y cuanto más tardemos en empezar a combatirlo más difícil será reducir los efectos. De ahí que el Ministerio de Medio Ambiente del Gobierno de España haya presentado una campaña explicándonos la importancia de las acciones individuales para conseguir prevenir muchos de estos problemas: “Total: Cada día la degradación del medioambiente nos afecta más”.

Anexo VII

1) Elige el nexo correcto y justifica tu respuesta. Puede haber más de una opción correcta.

1. _____ no lo parezca, Juan es alemán.

a) Aunque

b) Y eso que

c) Aun a riesgo de

2. No le apeteció ir al centro comercial con Elisa _____

a) Aunque

b) Pese a que

c) Pese a

3. _____ le dijimos que fuera al médico, no nos hizo caso.

a) Por nada que

b) Por más que

c) Y eso que

4. No voy a volver a trabajar en esa empresa _____ el directo me ha insistido mucho.

a) Aun

b) A pesar

c) Pese a que

5. Ni _____ estudiando toda la noche lo habrías conseguido.

a) Si bien

b) Porque

c) Aun

Anexo VIII

1) Forma construcciones concesivas a partir de las siguientes oraciones:

- Tuvo una gran actuación, pero no le dieron el premio.
- He ido a casa de Beatriz a estudiar, pero al final no hemos hecho nada.
- La habitación era muy pequeña, pero me gustaba.
- Ahora estoy ocupado, pero puedo atenderte en 10 minutos.
- No me gusta vivir en el campo, pero es bueno para mi salud.

2) Ahora escribe cinco oraciones concesivas usando cinco nexos diferentes.

Anexo IX

—Buenos días, María. ¡Tienes mala cara! ¿Estás estresada?

— Sí. Este trimestre está siendo muy complicado, aunque siempre _____(estar) con mucho estrés. Lo bueno es que estoy satisfecha con mi trabajo.

— ¡Qué locura! A pesar de que me _____ (encantar) mi trabajo, no _____ (soportar) este nivel de estrés.

— Hablemos de ti, ¿qué tal estás?

— Todo como siempre, sin novedades. Por cierto, hace mucho tiempo que no veo a tu hermano, ¿sigue viviendo aquí?

— No, ahora vive en Francia y está trabajando como camarero, aunque _____ (estudiar) arquitectura.

— _____ (estudiar) lo que _____ (estudiar), nunca sabes en qué puedes acabar trabajando

Anexo X

Durante un rato me paseé por la historia del presente siglo a través de las palabras, como en esos documentales de imágenes de archivo que ponen en televisión. Abrí el fichero de los años cuarenta. Allí estaban **guerra, totalitarismo, confinamiento**, invasión, **SIRENAS, VICTORIA**, y también **SANGRE, valor** y **Resistencia**. En los cincuenta encontré palabras como **pacificación, reconstrucción, PROTONES**, nuclear, **fisión, restaurar, vacaciones**. En la década de los sesenta; **píldora, masificación, PLANIFICACIÓN**, pornografía, burocracia y beatlemania... Y en la de los setenta, **tercermundista, DEMOGRAFÍA**, hambruna, **drogadicto, electrónica**, informática, pluralismo...

—El de los noventa —me interrumpió Matías— todavía no lo tengo terminado. De hecho casi todas las semanas guardo alguna palabra.

En el último cajón encontré palabras conocidas, recientes, acabadas a flor de cuño, como las monedas: **sida, globalización, contaminación, integrismo, subsidio, cumbre, xenofobia, eurodólar, opinión**, estrés...

Jesús Marchamalo, *La tienda de las palabras*

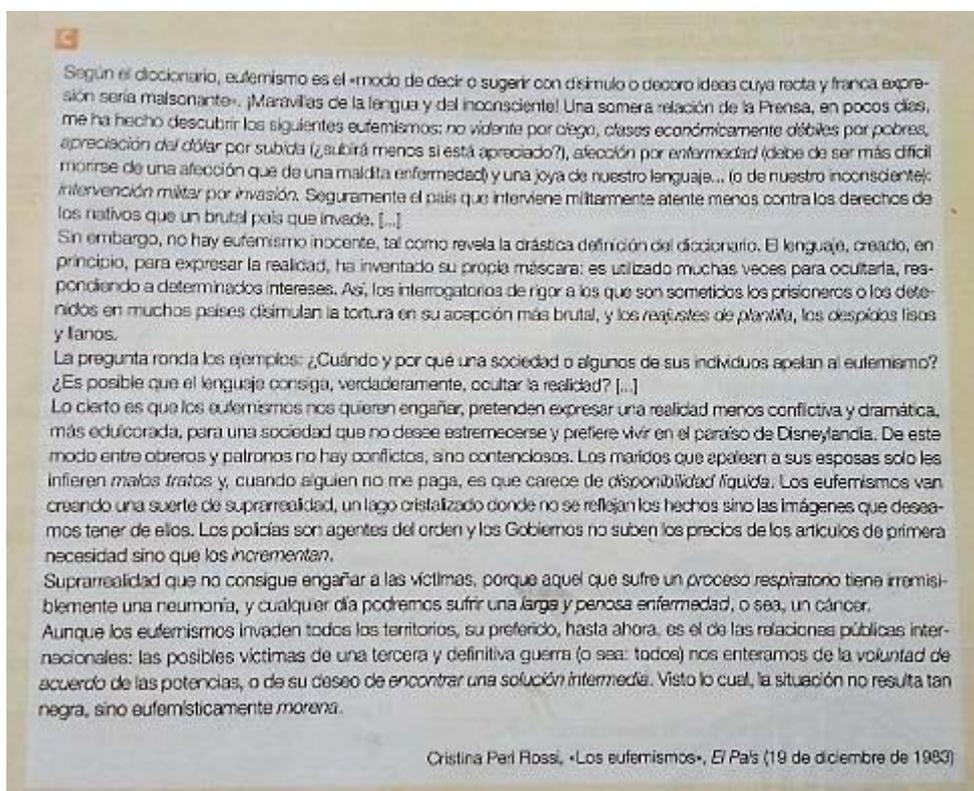
Libertad es una palabra enorme. Por ejemplo, cuando terminan las clases, se dice que una está en libertad. Mientras dura la libertad, una pasea, una juega, una no tiene por qué estudiar. Se dice que un país es libre cuando una mujer cualquiera o un hombre cualquiera hace lo que se le antoja. Pero hasta los países libres tienen cosas muy prohibidas. Por ejemplo matar. Eso sí, se pueden matar mosquitos y cucarachas, y también vacas para hacer churrascos. (...)

Libertad quiere decir muchas cosas. Por ejemplo, si una no está presa, se dice que está en libertad. Pero mi papá está preso y sin embargo está en Libertad, porque así se llama la cárcel donde está hace ya muchos años. A eso el tío Rolando lo llama qué sarcasmo. Un día le conté a mi amiga Angélica que la cárcel en que está mi papi se llama Libertad y que el tío Rolando había dicho que era un sarcasmo y a mi amiga Angélica le gustó tanto la palabra que cuando su padrino le regaló un perrito le puso de nombre Sarcasmo. (...)

Graciela dice que papá está en Libertad, o sea está preso, por sus ideas. Parece que mi papá era famoso por sus ideas. Yo también a veces tengo ideas, pero todavía no soy famosa. Por eso no estoy en Libertad, o sea que no estoy presa (...) Ella me ha pegado pocas veces, pero cuando lo hace yo quisiera tener muchísima libertad. Cuando me pega o me rezonga yo le digo Ella, porque a ella no le gusta que la llame así. Es claro que tengo que estar muy alunada para llamarle Ella. Si por ejemplo viene mi abuelo y me pregunta dónde está tu madre, y yo le contesto Ella está en la cocina, ya todo el mundo sabe que estoy alunada, porque si no estoy alunada digo solamente Graciela está en la cocina. (...)

O sea que libertad es una palabra enorme. Graciela dice que ser un preso político como mi papá no es ninguna vergüenza. Que casi es un orgullo. ¿Por qué casi? Es orgullo o es vergüenza. ¿Le gustaría que yo dijera que es casi vergüenza? Yo estoy orgullosa, no casi orgullosa, de mi papá, porque tuvo muchísimas ideas, tantas y tantísimas que lo metieron preso por ellas. Yo creo que ahora mi papá seguirá teniendo ideas, tremendas ideas, pero es casi seguro que no se las dice a nadie, porque si las dice, cuando salga de Libertad para vivir en libertad, lo pueden meter otra vez en Libertad. ¿Ven como es enorme?"

Mario Benedetti, *Primavera con una esquina rota*



Anexo XI

1) Identifica las construcciones condicionales y realiza su análisis sintáctico:

- Si tiras una lata de aluminio seguirá siendo un residuo sólido durante 100 años.
- Puesto que no podemos reciclar más, consumamos menos.
- Vive cada día como si fuera el último de tu vida.
- Una vez que acabaron de comer, separaron cuidadosamente los diferentes residuos.
- Dejé las pilas donde me dijeron.
- Cuando tú dices que eso es fotodegradable, será verdad.
- Reciclando tan solo la décima parte de los periódicos podríamos salvar 700 000 árboles al año.

(Gómez Torrego, 2006)

Anexo XII

1) Solo cinco de las siguientes oraciones subordinadas circunstanciales son concesivas. Localízalas y analízalas sintácticamente.

- Por más que me lo pidas no vas a ver más la tele, José.
- Desde que le dejó la novia, Arturo no es el mismo.
- A pesar de que hacía un frío terrible, Jesús y Ángeles quisieron salir a dar un paseo por Sigüenza.
- Aunque no llegue a vender nunca ningún cuadro, Luis dedica mucho tiempo a la pintura.
- Siempre duermo a la niña cantándole una nana.
- M.º Eugenia disfruta cuidando plantas.
- Por más que le gritábamos no nos oía.
- Estamos donde estábamos hace tres horas.
- No puedo asegurarle nada, señora, si bien tendremos en cuenta su solicitud.

(Gómez Torrego, 2006)