



---

# **Universidad de Valladolid**

## Facultad de Traducción e Interpretación

### **Trabajo de Fin de Grado**

**APROXIMACIÓN A LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA DEL ESPAÑOL  
COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE) (NIVEL B2): LA ALTERNANCIA  
MODAL EN CONSTRUCCIONES CONCESIVAS**

Presentado por

***Alba Higuera Ramo***

Tutelado por

***R. Consuelo Gonzalo García***

**Soria, 2023**

## Índice

ABSTRACT/RESUMEN.....	3
1. Introducción.....	4
1.1. Justificación.....	4
1.2. Objetivos.....	4
1.3. Competencias.....	5
2. Metodología y plan de trabajo.....	6
3. Enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera (ELE).....	7
3.1. Descripción de niveles de competencia lingüística: el nivel intermedio B2.....	7
3.2. Adquisición de la competencia gramatical dentro de la competencia comunicativa.....	10
3.3. El papel de la gramática en el proceso de enseñanza de ELE.....	11
4. Enseñanza de la alternancia modal en construcciones concesivas (nivel B2).....	13
4.1. Tipo de estructuras concesivas, modo verbal y nexos.....	13
4.2. Tratamiento de las construcciones concesivas en manuales de ELE.....	19
4.2.1. Método Español ELElab.....	19
4.2.2. Método Everest de español para extranjeros.....	21
4.3. Infografías sobre el uso de indicativo y subjuntivo en construcciones concesivas.....	23
5. Estudio empírico sobre el nivel de dominio lingüístico de los estudiantes de ELE (nivel B2) en la construcción de estructuras concesivas.....	24
5.1. Metodología de investigación y recogida de datos.....	24
5.2. Análisis de datos.....	25
5.3. Resultados.....	28
6. Conclusiones.....	29
Bibliografía.....	30
Índice de tablas y figuras.....	32
Figuras.....	32
Tablas.....	33

## **RESUMEN**

En este trabajo de fin de grado se reflexiona sobre el proceso de enseñanza de la gramática española a estudiantes extranjeros en el nivel B2 de dominio de la lengua. En primer lugar, a partir de fuentes de autoridad, se aborda el estudio de la alternancia modal en construcciones subordinadas concesivas: tipo de estructuras, modo verbal y nexos. Seguidamente, se realiza un análisis contrastivo de las explicaciones teórico-prácticas que, sobre este punto, ofrecen dos manuales de español como lengua extranjera (ELE). Este estudio se completa con la elaboración de dos infografías que sintetizan las reglas de uso del indicativo y subjuntivo en estructuras de sentido concesivo. Por último, mediante un cuestionario *ad hoc*, se analiza y valora el nivel de dominio lingüístico de los estudiantes de ELE de nivel B2 en este tema gramatical.

Palabras clave: ELE, gramática, alternancia modal, construcciones concesivas

## **ABSTRACT**

This Final Degree Project reflects on the process of teaching Spanish grammar to foreign students at the B2 level of language proficiency. First of all, based on authoritative sources, it deals with the study of modal alternation in concessive subordinate constructions: type of structures, verb mood and nexuses. This is followed by a contrastive analysis of the theoretical and practical explanations offered on this point in two manuals of Spanish as a foreign language. This study is completed with the elaboration of two infographics which summarise the rules of use of the indicative and subjunctive in concessive structures. Finally, an ad hoc questionnaire is used to analyse and assess the linguistic proficiency of B2 level among the Spanish as a foreign language students in this grammatical topic.

Keywords: Spanish as a foreign language, grammar, modal alternation, concessive subordinate constructions

## **1. Introducción**

La enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera (ELE) sigue siendo un tema actual de investigación. No solo interesa qué tipo de gramática hay que enseñar y cómo enseñarla, sino que también es motivo de interés la selección de los contenidos gramaticales que han de enseñarse en cada nivel de dominio de la lengua. El alumno extranjero se enfrenta diariamente a dificultades de tipo gramatical que necesita resolver para avanzar en su aprendizaje de ELE. Teniendo en cuenta que la alternancia modal en construcciones subordinadas concesivas suele ser un problema complejo y difícil para los estudiantes de nivel B2, se ha decidido abordar su estudio en este trabajo de fin de grado.

### **1.1. Justificación**

La elección de este tema se debe a que el año pasado, durante mi estancia Erasmus en la *SSML di Padova* (Italia), tuve la oportunidad de asistir a las clases de ELE junto con los alumnos extranjeros matriculados en esta asignatura. Esa circunstancia despertó en mí el interés por seguir investigando en esta línea. En concreto, me resultaron curiosas las dificultades que debían afrontar mis compañeros a la hora de construir las estructuras subordinadas adverbiales. Fue entonces cuando decidí orientar mi trabajo de fin de grado al estudio de la alternancia modal en construcciones concesivas, con un doble objetivo: crear mis propios materiales didácticos para la enseñanza de la gramática de ELE y valorar el nivel de conocimiento de las estructuras y los nexos concesivos por parte de mis antiguos compañeros.

### **1.2. Objetivos**

El objetivo principal de este trabajo de fin de grado es elaborar diferentes infografías sobre los nexos, el modo y el tiempo verbal de las construcciones concesivas, así como analizar empíricamente el nivel de dominio lingüístico de los estudiantes de ELE de nivel B2 en la construcción de estructuras de sentido concesivo.

Para lograr este fin, se han de cumplir los siguientes objetivos secundarios:

- Describir el nivel B2 de dominio de la lengua a partir del *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)* y del *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*.
- Analizar el concepto de competencia gramatical en el marco de la adquisición de la competencia comunicativa de la lengua.

- Conocer la gramática explícita de la lengua española a partir de fuentes de autoridad, e interiorizar las reglas y los usos de la alternancia modal en construcciones concesivas.
- Analizar el tratamiento que se da a las construcciones subordinadas concesivas en los manuales de ELE.
- Aprender a utilizar la aplicación *Canva* para diseñar infografías sobre el uso de indicativo y subjuntivo en construcciones concesivas.
- Elaborar un cuestionario *ad hoc* con la aplicación *Google Forms* para llevar a cabo un estudio empírico sobre el grado de conocimiento de las construcciones concesivas por parte de los estudiantes de ELE (nivel B2).

### **1.3. Competencias**

A continuación, se enumeran las competencias específicas que se desarrollan a lo largo de este trabajo de fin de grado:

- E1. Conocer, profundizar y dominar la lengua A de forma oral y escrita en los distintos contextos y registros generales y especializados.
- E2. Analizar, determinar, comprender y revisar textos y discursos generales y especializados en lengua A.
- E3. Producir textos y asignarles valores en lengua A en parámetros de variación lingüística y textual.
- E5. Desarrollar razonamientos críticos y analógicos en lengua A.
- E6. Conocer la lengua A en sus aspectos fónico, sintáctico, semántico y estilístico.
- E9. Reconocer la diversidad y multiculturalidad de la lengua A.
- E19. Desarrollar un método de trabajo organizado y optimizado gracias al empleo de herramientas informáticas.
- E23. Reconocer el valor de los procesos mentales en la labor lingüística y traductológica.
- E47. Mostrar habilidades de gestión y de evaluación de la calidad de la información recabada y que servirá de sustento empírico de un proyecto de investigación.
- E49. Desarrollar la capacidad de aplicar los conocimientos y competencias adquiridos durante el grado sobre algún aspecto de la mediación lingüística a la práctica y a la investigación.

- E50. Conocer y consolidar las habilidades y métodos generales y específicos de investigación y aplicarlos a proyectos concretos del área de la Traducción e Interpretación y de las Humanidades en general.
- E51. Conocer los fundamentos interdisciplinares que servirán de marco teórico para el trabajo de fin de grado.
- E52. Asegurar la calidad del trabajo en el marco de unos plazos establecidos.
- E64. Gestionar el cansancio y el estrés.

## **2. Metodología y plan de trabajo**

Desde un punto de vista científico, este trabajo sigue una metodología deductiva. Comienza con el estudio teórico de los aspectos más relevantes del proceso de enseñanza de la gramática de ELE: 1) la posición y el auge del idioma español en el mundo, 2) la descripción del nivel B2 de dominio la lengua, según el *MCER* y el *PCIC*, 3) la revisión del concepto de competencia gramatical en el marco de la competencia comunicativa de la lengua y 4) el reconocimiento de la importancia del componente gramatical en la enseñanza comunicativa de la lengua. Continúa con el estudio de las reglas y los usos de la alternancia modal en las construcciones subordinadas concesivas, seguido de un análisis contrastivo de las explicaciones que, sobre este tema, ofrecen dos manuales de ELE. De ese modo, se pretende valorar cuál es el manual que ofrece una explicación más clara y asequible para el alumno.

El estudio teórico se completa con la creación de dos infografías gramaticales que pueden ser útiles para la enseñanza de la estructura, los nexos, el modo y el tiempo de las construcciones concesivas en el aula de ELE (nivel B2). El trabajo finaliza con la elaboración de un cuestionario *ad hoc* (véase el anexo 1) para llevar a cabo un estudio empírico sobre el nivel de dominio lingüístico de los estudiantes de ELE de nivel B2 en la construcción de estructuras de sentido concesivo.

Para llevar a cabo esta investigación, se ha consultado la bibliografía recomendada por la tutora de este trabajo, a quien agradezco su ayuda y colaboración durante todo el proyecto.

### **3. Enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera (ELE)**

Según las cifras del último informe del Instituto Cervantes (2002: 5-17), el español es la segunda lengua materna del mundo por número de hablantes, tras el chino mandarín, y la cuarta en un cómputo global de hablantes, después del inglés, el chino mandarín y el hindi. Se estima que, en la actualidad, más de 496 millones de personas tienen el español como lengua materna y casi 24 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera (ELE). Además, se prevé que el número de usuarios potenciales de español siga aumentando hasta 2068, año en que superará los 726 millones de personas, con distinto grado de dominio de la lengua.

Por otra parte, según los datos publicados recientemente por la Agencia EFE (2023), los alumnos extranjeros que muestran mayor predilección por el aprendizaje de ELE son los italianos. De hecho, Italia es el país del mundo con más candidatos registrados a las convocatorias de *DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera)*, unas 25 000 anuales. Como asegura Barbagallo (2006: 151), el discente italiano elige el estudio de ELE por varios motivos: «la inmediata accesibilidad de la lengua, la vitalidad de su cultura, las dotes de sus hablantes nativos, el interés turístico, etc., elementos necesarios que estimulan su actitud positiva hacia la nueva cultura».

#### **3.1. Descripción de niveles de competencia lingüística: el nivel intermedio B2**

La cifra de estudiantes extranjeros que deciden estudiar español como segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE) no ha dejado de aumentar en las tres últimas décadas y, en consonancia, también se ha incrementado el número de instituciones comprometidas con la enseñanza de ELE. Nuestro idioma «está de moda» y, según reflejan los datos, cada vez hay más personas interesadas en aprenderlo, por lo que también se necesita un mayor número de profesores de ELE con un sólido dominio del «español estándar»<sup>1</sup> y de su cultura.

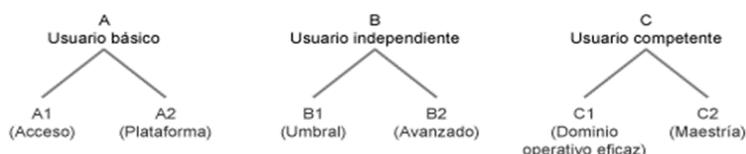
Como señala Regueiro (2014: 32), «uno de los primeros datos que se proporcionan al profesor de ELE cuando asume su función docente es el nivel que señala el currículo para su curso». A la hora de planificar un programa detallado de enseñanza en función del nivel de los alumnos, se impone la consulta de dos documentos institucionales y académicos de referencia para la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas: el

---

<sup>1</sup> «La importancia del *estándar* radica en su capacidad para representar a todos los hablantes en el modelo de lengua que se propone el aprendiz. El *estándar* es general [...], una representación del modelo que es medular a la variación geolectal de la lengua (Andión, 2008: 301).

*Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)* (Consejo de Europa, 2002) y el *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* (Instituto Cervantes, 2006).

El *MCER* forma parte de un proyecto general de política lingüística que fue elaborado por el Consejo de Europa en 2001<sup>2</sup>. Su principal intención es vencer las barreras que producen los distintos sistemas educativos europeos, los cuales limitan la comunicación entre profesionales de las lenguas. Así, este estándar proporciona una base común para elaborar programas de enseñanza de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, criterios de evaluación, materiales didácticos, etc. Por supuesto, también tiene como objetivo «diferenciar las distintas dimensiones en que se describe el dominio de la lengua y proporcionar una serie de puntos de referencia (niveles o escalones) con los que medir el progreso del aprendizaje» (Consejo de Europa, 2002: 7). Tal como se muestra en la figura 1, son tres los niveles comunes de referencia en que se describen los sucesivos grados de dominio que pueden alcanzarse en el aprendizaje de una L2 o LE: A (usuario básico), B (usuario independiente) y C (usuario competente). El nivel independiente, a su vez, se divide en B1 (umbral) y B2 (avanzado). Este último nivel constituye el objeto de estudio de nuestro trabajo de fin de grado.



**Figura 1. Niveles de referencia A, B y C, según el *MCER* (Consejo de Europa, 2002: 25)**

En la tabla 1, se detallan las diferentes habilidades que tendrá que desarrollar el usuario independiente para alcanzar el nivel avanzado B2.

<b>Usuario independiente</b>	<b>B2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización.</li> <li>• Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores.</li> <li>• Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.</li> </ul>
------------------------------	-----------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Tabla 1. Nivel independiente, B2 Avanzado, según el *MCER* (Consejo de Europa, 2002: 6)**

<sup>2</sup> Su marco conceptual se mantiene y desarrolla en el volumen complementario publicado recientemente por esta misma institución europea (Consejo de Europa, 2020).

Por otro lado, en los centros del Instituto Cervantes, el *PCIC* es el documento oficial de referencia para cualquier iniciativa relacionada con el diseño y desarrollo curricular en el campo de la enseñanza de ELE. Está publicado en tres volúmenes y también se puede consultar en línea: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/). La principal función del *PCIC* es fijar y desarrollar los distintos niveles de dominio que cabe establecer en un programa de enseñanza de ELE y, en ese sentido, se atiende a la escala de niveles establecida en el *MCER*. Cada volumen del *PCIC* se centra en un nivel de referencia diferente, bajo la denominación de fases o etapas progresivas en la adquisición de la lengua: 1) fase de aproximación: niveles A1 y A2; 2) fase de profundización: niveles B1 y B2, y 3) fase de perfeccionamiento: niveles C1 y C2.

Los objetivos en la fase de profundización, nivel B2, se establecen en función de tres grandes dimensiones desde la perspectiva del alumno (Instituto Cervantes, 2006: 14):

- Alumno como *agente social*: Ha de conocer los elementos que constituyen el sistema de la lengua y ser capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social.
- Alumno como *hablante intercultural*: Ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes.
- Alumno como *aprendiente autónomo*: Ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento del español más allá del propio currículo, en un proceso que pueda prolongarse a lo largo de toda la vida.

El contenido del material de aprendizaje del *PCIC* se estructura en cinco componentes básicos: gramatical, pragmático-discursivo, nocional, cultural y de aprendizaje. En este trabajo, como enseguida veremos, nos ocuparemos del estudio de las construcciones concesivas en español. Este tema gramatical aparece descrito en la unidad 15 del inventario de gramática sobre las oraciones compuestas por subordinación (es el punto 15.3.9). En cuanto a la norma lingüística adoptada por el Instituto Cervantes (2006: 44), conviene aclarar que «el corpus de material del inventario corresponde a un modelo estandarizado del español actual, con especial atención a la variedad septentrional del español de España».

### **3.2. Adquisición de la competencia gramatical dentro de la competencia comunicativa**

Como advierte Pérez Cabello (2011: 57-58), para entender el concepto de «competencia comunicativa», primero hay que remontarse a 1965, año en el que Chomsky propuso el término *competencia* en contra del término *actuación*. Según este lingüista, la competencia es «el conocimiento del sistema lingüístico» y la actuación es «el uso que se hace de ella». Años más tarde, Hymes (1971) retomó estos principios y los fundió en el término *competencia comunicativa*, que, en palabras de Martín Peris (2008), «se relaciona con saber “cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma”, es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados». Posteriormente, otros autores profundizaron en el concepto y desarrollaron modelos de competencia comunicativa que han tenido un gran impacto en la lingüística aplicada. En concreto, Canale (1983) describe la competencia comunicativa como un conjunto de cuatro competencias interrelacionadas: gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica.

Indudablemente, el concepto de competencia comunicativa es clave en la enseñanza-aprendizaje de las segundas lenguas (Pastor, 2004: 171-185). El *MCER* también ofrece un modelo de descripción de la competencia comunicativa, pero con otra estructura. En este caso, la competencia comunicativa está formada por la competencia lingüística, la sociolingüística y la pragmática. La lingüística está integrada, a su vez, por seis subcompetencias: léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica.

Teniendo en cuenta que nuestro trabajo de fin de grado versa sobre la alternancia modal en las construcciones concesivas, pondremos nuestro foco de interés en la adquisición de la competencia gramatical, entendida «como el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos». La competencia gramatical también se define como «la capacidad de comprender y expresar significados expresando y reconociendo frases y oraciones bien formadas» (Consejo de Europa, 2002: 110).

Algunos autores afirman que la competencia gramatical se adquiere mediante la interacción comunicativa (Santiago y Fernández, 2017: 309). Martín Sánchez (2008: 34-37), en concreto, analiza la importancia de la gramática en el enfoque comunicativo, «cuyo objetivo es que los alumnos alcancen una competencia comunicativa teniendo en

cuenta el contexto en el que se produce la comunicación, así como la intención comunicativa de sus protagonistas». Para este autor, la competencia gramatical está conformada «por el conocimiento del código lingüístico, del léxico, las reglas de morfología y la sintaxis, pronunciación y ortografía». Los conocimientos gramaticales no tienen un fin en sí mismos, sino que sirven «como un medio, una herramienta para construir la competencia comunicativa de los alumnos».

### **3.3. El papel de la gramática en el proceso de enseñanza de ELE**

Durante muchos años y debido a diferentes métodos de enseñanza (basados en reglas y multitud de excepciones para memorizar), la gramática ha resultado poco interesante para profesores y alumnos. Actualmente, sin embargo, las investigaciones sobre la adquisición de segundas lenguas están aportando nuevas formas de entender esta disciplina. Como apuntan González y Cabot (2015: 53-54), la gramática

ha pasado de entenderse como la descripción sistemática de reglas con un listado de excepciones a definirse como una herramienta que permite al estudiante construir el esqueleto de la lengua, pero nunca de forma aislada. El significado de cualquier estructura lingüística dependerá de diferentes variables, como su contexto de uso, la intención del hablante o la relación entre los interlocutores.

Aprender gramática ya no tiene por qué ser algo aburrido. Ruiz (2007) opina que el hacerla más o menos atractiva depende de qué gramática se enseñe y cómo se plantee su enseñanza:

Una gramática entendida como la mecánica de la comunicación, que permita compartir representaciones del mundo, que ponga el acento en las intenciones y los puntos de vista del hablante, en las formas en que los vehiculan, y en los efectos que producen, puede ser extraordinariamente estimulante intelectualmente [...], y la diversión, entendida en sentido más estricto, la hace el profesor y el diseño y la dinámica de la actividad y, por cierto, el carácter del grupo.

Aunque es difícil delimitar y definir la «gramática», Martín Sánchez (2008: 33) comparte la definición que aportan Bosque y Demonte (1999: XIX):

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

Al margen de la definición que se adopte de gramática, Martín Sánchez (2008: 33) considera que el profesor de ELE debe «trabajar con las diferentes gramáticas que existen: *tradicional, comparada, estructural, generativa, histórica o descriptiva*, [...] para perfeccionar su conocimiento de la lengua, enriquecerlo, y resolver cuantas dudas se planteen, a él y a sus estudiantes no nativos».

Por su parte, Martínez Rebollo (2014: 108-110) sugiere que no debería de hablarse «de una gramática única y diferenciada, sino de puntos de vista diferentes sobre gramática». Según el punto de vista que se adopte, el término *gramática* cambiaría de significado, lo que llevaría a identificar varios tipos de gramática: *normativa, descriptiva, pedagógica, semántica y de aprendizaje*. En todo caso, como subraya este autor, para alcanzar el dominio de una LE, la enseñanza de la gramática es fundamental, ya que esta disciplina «hace referencia al sistema de reglas que nos permiten producir enunciados correctos desde el punto de vista de las formas lingüísticas, enunciados que, además, deben transmitir significados, tener sentido y estar adaptados a la situación comunicativa en la que se producen» (2014: 102).

Ante todo, la gramática no ha de concebirse «como algo que tiene que ser repetitivo y tedioso para ser efectivo». Por el contrario, el profesor debe afrontar la enseñanza de esta disciplina desde un enfoque más comunicativo, utilizando para ello actividades motivadoras y significativas. Para que la enseñanza de la gramática resulte atractiva, González y Cabot (2015: 57-59) ofrecen los siguientes consejos al docente de ELE:

- Utilizar soportes motivadores reales o verosímiles para el análisis de la lengua. «Esto permite que el alumno vincule las actividades de clase con sus necesidades y experiencias diarias, y, por lo tanto, que entienda el objetivo de lo que está aprendiendo».
- Hacer un análisis de la lengua en uso. «Para ello se debería evitar separar la estructura de su significado y [...] realizar dicho análisis a partir de un determinado contexto».
- Optar por un tipo de reflexión explícita e inductiva. «Las actividades, preparadas previamente por el profesor, deben estar enfocadas a la participación de los

alumnos en el análisis gramatical, a que estos hagan hipótesis del uso y de la forma tras ser expuestos a un *input*<sup>3</sup> contextualizado».

- Promover la autonomía del estudiante. «El profesor debe ser un buen conocedor de su lengua, pero también debe saber hacer las preguntas o proponer las actividades adecuadas para guiar a los estudiantes en su reflexión».
- Enseñar una lengua extranjera. «Lo que todo docente de una L2 debería tener claro es que los alumnos no acuden al aula a aprender solo gramática, sino que el objetivo de su aprendizaje es comunicarse, es decir, adquirir habilidades y conocimientos que les permitan ser usuarios competentes de la lengua meta».

Como afirman Llopis, Real y Ruiz (2012: 73), «una enseñanza comunicativa de la lengua pasa, obligatoriamente, por la interpretación en clave de comunicación de todos los aspectos que conforman el acto comunicativo, y eso incluye a la gramática. La gramática es una herramienta de comunicación».

#### **4. Enseñanza de la alternancia modal en construcciones concesivas (nivel B2)**

En palabras de Areizaga (2009: 2), «la gramática no solo se explica desde las reglas internas de funcionamiento del sistema (como por ejemplo, la concordancia), sino también desde las reglas de uso que relacionan los aspectos formales de la lengua con el contexto de la comunicación».

Para poder impartir clases de gramática en el nivel B2, es muy recomendable la consulta de gramáticas y manuales de ELE. En las fuentes consultadas para este trabajo, uno de los temas de estudio es la alternancia modal en construcciones subordinadas concesivas. En este capítulo, abordaremos su explicación desde el ámbito de la enseñanza de un «español estándar peninsular».

##### **4.1. Tipo de estructuras concesivas, modo verbal y nexos**

Las estructuras de sentido concesivo han sido objeto de estudio entre filólogos desde hace décadas (Martínez Álvarez, 1994). Según el *Esbozo* de la Real Academia Española (1973: 557), «en el período concesivo, la subordinada expresa una objeción o dificultad para el cumplimiento de lo que se dice en la oración principal; pero este obstáculo no impide su realización [...]. Es como una condición que se considera desdeñable e inoperante para la realización del acto». Por su parte, Gómez Torrego (2011: 358) opina

---

<sup>3</sup> El *input* «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» (Martín Peris, 2008, *sub voce* «input»).

que las construcciones subordinadas concesivas no son adverbiales, ya que no se pueden sustituir por adverbios. En esta misma línea, Gutiérrez (2012: 283-284) las clasifica como un tipo de subordinadas adverbiales *impropias*<sup>4</sup>, «atendiendo a un criterio semántico, es decir, a la circunstancia que expresan dentro de la oración principal». Según esta investigadora, las subordinadas concesivas

expresan una dificultad que obstaculiza o se opone a la realización de la principal, la cual, pese a todo, se lleva a cabo. Lo que, desde el punto de vista de la implicación lógica, significa la *negación* del hecho expresado en la principal (la consecuencia) con respecto a su causa lógica (la indicada en la subordinada concesiva)» (2012: 299).

Para Ahern (2008: 53), las subordinadas concesivas también son un tipo de adverbiales *impropias* —o de implicación lógica—, ya que «expresan relaciones lógicas entre la situación descrita en la subordinada y la que se describe en la oración principal». En sus palabras,

Como indica el calificativo *concesiva*, este tipo de oraciones tiene una función típicamente retórica: la de *conceder* que una situación es verdad, normalmente atribuyéndola al punto de vista de otro individuo, a la vez que en la oración principal afirmamos algo que se opone a dicha situación. El efecto conseguido es el de presentar dos situaciones sugiriendo que forman una oposición, y a la vez, afirmar que tal oposición no impide la realización de ambas (2008: 72).

Como apunta Cervera (2012: 81), «en estas construcciones la prótasis (subordinada) requiere una conclusión negada por la apódosis (principal)». Además, la prótasis suele anteponerse a la apódosis, y van separadas por pausa. Según Borrego (2019: 318), este tipo de construcciones concesivas está formado por dos partes o segmentos relacionados entre sí: A y B. El segmento A siempre expresa el valor concesivo y suele ir introducido por un nexos o conector concesivo (el más frecuente es *aunque*). El orden más habitual es «*Aunque A, B*», pero la posición de los segmentos puede variar: «*B, aunque A*»:

*Aunque llueva, no llevaré paraguas.*

A B

*No llevaré paraguas, aunque llueva.*

B A

---

<sup>4</sup> «Algunos gramáticos introducen la distinción entre subordinadas adverbiales *propias* (las que admiten sustitutos adverbiales) e *impropias* (las que carecen de ellos) (RAE y ASALE, 2009: 78). Así, las subordinadas temporales, locativas y modales son adverbiales *propias*; en cambio, las subordinadas causales, consecutivas, finales, condicionales y concesivas son adverbiales *impropias*.

Las construcciones concesivas, de acuerdo con Borrego (2019: 322), se pueden dividir en dos grandes grupos «dependiendo de la naturaleza de los hechos designados por el segmento A»:

- Concesivas del grupo I (hechos reales). «El segmento A expresa hechos o situaciones considerados ciertos o reales por el hablante». Se construye tanto en indicativo como en subjuntivo: *Aunque hace / haga frío en la calle, quiero salir a pasear.*
- Concesivas del grupo II (hipotéticas). «El segmento A indica hechos o situaciones no considerados ciertos o reales por el hablante». Se construye siempre con subjuntivo: *Aunque nieve mañana, el partido se jugará.*

Cervera (2012: 81) establece asimismo una doble división, pero atendiendo a la relación existente entre la prótasis (subordinada) y la apódosis (principal):

- Concesivas de enunciado, «cuya prótasis presenta un obstáculo que puede impedir lo expresado por la apódosis»: *Aunque hacía mucho frío, fui a trabajar.*
- Concesivas de la enunciación, «que tienen un carácter explicativo, puesto que el obstáculo presentado no puede impedir lo expresado por la apódosis»: *Aunque no te lo creas, yo me siento bien.*

El uso de indicativo o subjuntivo en este tipo de subordinadas supone un problema importante para los estudiantes de ELE. La alternancia modal no siempre es fácil de captar y, en muchos casos, es «una fuente relevante de errores» (Gutiérrez, 2012: 284). No obstante, como sugiere Cervera (2012: 81), las concesivas «se construyen en indicativo o subjuntivo según se trate del cumplimiento real o posible», empleando para ello nexos propios simples o locucionales: *Por más que lo pienso / piense, no dejo de asombrarme.*

*A priori*, como sostienen Marcos y España (2001: 93-94), el hablante, a través de las formas verbales de subjuntivo, «expresa la irrealidad, el deseo, la conjetura, la probabilidad, y todo lo que se piensa con existencia subjetiva». En cambio, por medio de las formas de indicativo, el hablante «expresa lo real, aquello que posee existencia objetiva o que se piensa con existencia objetiva». Para que el alumno de ELE sea capaz de identificar las construcciones concesivas en las que se usa el modo subjuntivo, necesitará conocer previamente las correspondencias entre los tiempos de indicativo y

los de subjuntivo. Alonso *et al.* (2014: 182) consignan en la siguiente tabla la relación de correspondencias temporales entre las formas de ambos modos:

Si en <b>indicativo</b> decimos...	En <b>subjuntivo</b> decimos...
<i>Está / Estará en Berlín.</i>	<i>Es posible que esté allí.</i>
<i>Ha estado / Habrá estado en Berlín.</i>	<i>Es posible que haya estado allí.</i>
<i>Estaba / Estuvo / Estaría en Berlín.</i>	<i>Es posible que estuviera (o estuviere) allí.</i>
<i>Había estado / Habría estado en Berlín.</i>	<i>Es posible que hubiera estado (o hubiese estado) allí.</i>

**Tabla 2. Correspondencias entre los tiempos de indicativo y los de subjuntivo.**  
Fuente: Alonso *et al.* (2014: 182)

Siguiendo a Gutiérrez (2012: 301), «conviene afirmar que el modo verbal habitual en las concesivas es el subjuntivo y que solo se pone el verbo en indicativo cuando el enunciador tiene la voluntad de informar sobre ese tema, o bien quiere enfatizarlo». Por ejemplo, si se habla por teléfono con alguien que está fuera de Soria, se empleará el indicativo para informarle del tiempo que hace aquí: *Aunque ahora está lloviendo a cántaros, voy a ir de excursión.* Por el contrario, si esa conversación se mantiene con amigos de la misma ciudad, que ya conocen el tiempo que hace en Soria en ese momento, se empleará el subjuntivo: *Aunque ahora llueva a cántaros, voy a ir de excursión.*

Para Borrego (2019: 337), «el indicativo en las construcciones con *aunque* muestra el compromiso del hablante con la veracidad de lo que se afirma, mientras que el subjuntivo no muestra ese compromiso, bien porque el hecho no se conoce, bien porque no existe voluntad de informar de él». Este autor explica la causa que motiva el uso de indicativo o subjuntivo en cada uno de los siguientes ejemplos:

Tipo de hecho	Ejemplo	Explicación	Modo
Hecho real	<i>Aunque cocina / cocinará bien, no es / será original.</i>	Informo de que cocina o cocinará bien.	INDICATIVO
	<i>Aunque cocine bien, no tiene mucha fama.</i>	No informo: cocina bien, pero me da igual.	SUBJUNTIVO
Hecho posible	<i>Aunque cocine bien, no voy a comer mucho.</i>	No informo: quizá cocine bien.	
Hecho difícil o imposible	<i>Aunque cocinara bien, su bar seguiría siendo un fracaso.</i>	No informo: es difícil que cocine bien o no cocina bien.	

**Tabla 3. Causas que motivan el uso de indicativo o subjuntivo en las construcciones concesivas.** Fuente: Borrego (2019: 337)

A continuación, siguiendo a Hernández Mercedes (2011: 144-145) y a Sastre (1997: 209-219), se presenta una relación de los nexos más usados en español para introducir las construcciones concesivas. Como ya sabemos, *aunque* es el nexo de uso más general y el de significado más neutro, pero existen multitud de conectores y estructuras con valor concesivo (Borrego, 2019: 324). En cada caso, el nexo o locución que introduce la concesiva determina el uso de indicativo, subjuntivo, infinitivo o gerundio.

NEXOS QUE ADMITEN TANTO EL MODO INDICATIVO COMO EL SUBJUNTIVO		
NEXO/LOCUCIÓN	OBSERVACIONES	EJEMPLOS
<i>aunque</i>	Es la partícula concesiva más frecuente.	<i>Aunque</i> está lloviendo mucho, tengo que ir al examen. <i>Aunque</i> esté lloviendo mucho, tengo que ir al examen.
<i>a pesar de que</i>	Puede alternar con <i>aunque</i> .	<i>A pesar de que</i> ya casi no fuma, sigue teniendo problemas con la garganta. <i>A pesar de que</i> ya casi no fume, sigue teniendo problemas con la garganta.
<i>pese a que</i>	Puede alternar con <i>aunque</i> . Se utiliza en un registro coloquial y culto.	<i>Pese a que</i> lo intentábamos consolar, estaba triste. <i>Pese a que</i> lo intentáramos consolar, estaba triste.
<i>aun cuando</i>	Puede alternar con <i>aunque</i> . Se utiliza en un registro culto.	Prefiero la seguridad, <i>aun cuando</i> ello implica muchos más gastos. Prefiero la seguridad, <i>aun cuando</i> ello implique muchos más gastos.
<i>por más que</i>	Partícula de uso frecuente tanto en español hablado como escrito.	<i>Por más que</i> estudia, no aprueba. <i>Por más que</i> estudie, no aprueba.
NEXOS QUE SOLO ADMITEN EL MODO INDICATIVO		
NEXO/LOCUCIÓN	OBSERVACIONES	EJEMPLOS
<i>(aun) a sabiendas de que</i>	Se utiliza en un registro más formal. Equivale a <i>aunque sabía que...</i>	<i>Aun a sabiendas de que</i> discutiría con él, lo invitó a casa a cenar.
<i>si bien</i>	Es frecuente en el lenguaje académico y cuidado. Indica cierta restricción.	<i>Ese médico fue quien realizó el descubrimiento, si bien</i> la labor de sus colaboradores fue inestimable.
<i>y eso que</i>	Es frecuente en la lengua hablada. Su misión es destacar lo que alguien ha dicho o hecho.	Ha hecho usted un examen excelente, <i>y eso que</i> no había estudiado casi nada...
<i>y mira que</i>	Es de uso informal.	Has vuelto a mentir, <i>y mira que</i> me prometiste que no volverías a hacerlo.
<i>con lo que</i>	Se utiliza en un registro coloquial.	<i>Con lo que</i> come, nunca engorda.

NEXOS QUE SOLO ADMITEN EL MODO SUBJUNTIVO		
NEXO/LOCUCIÓN	OBSERVACIONES	EJEMPLOS
<i>(aun) a riesgo de que</i>	Se utiliza en un registro culto.	<i>Aun a riesgo de que nos critiquen, seguiremos adelante con nuestro proyecto.</i>
<i>por mucho (poco, nada) que</i>	Es de uso frecuente.	<i>Por mucho que corras, no podrás alcanzarle.</i>
<i>por muy (mucho) + adjetivo, sustantivo o adverbio + que</i>	Es de uso frecuente.	<i>Por muchos goles que nos metan en este partido, no ganarán la liga.</i>
<i>porque</i>	Es frecuente en la lengua hablada con el sentido de 'no merece la pena, nada va a cambiar'. La oración principal siempre es negativa.	<i>Porque su padre sea el jefe, no le van a poner el mejor horario.</i>
<i>así</i>	Es poco usual.	<i>Así me maten, no confesaré.</i>
<i>mal que</i>	Está prácticamente fosilizado en la expresión 'mal que le pese'.	<i>Mal que le pese, tendrá que hacerlo.</i>
<i>siquiera</i>	Se utiliza en un registro culto. Es poco frecuente.	<i>Hazme este favor, siquiera sea el último.</i>
NEXOS + INFINITIVO		
NEXO/LOCUCIÓN	EJEMPLOS	
<i>a pesar de</i>	<i>A pesar de no tener mucho dinero, se organiza bien.</i>	
<i>pese a</i>	<i>Pese a estar enfermo, le obligaron a caminar.</i>	
<i>(aun) a sabiendas de</i>	<i>Se presentó al concurso a sabiendas de no estar preparado.</i>	
<i>(aun) a riesgo de</i>	<i>Aun a riesgo de fracasar, intentaremos alcanzar nuestros objetivos.</i>	
NEXOS + GERUNDIO		
NEXO/LOCUCIÓN	EJEMPLOS	
<i>aun</i>	<i>Aun teniendo pocas posibilidades, solicitó el empleo.</i>	

Tabla 4. Nexos utilizados en las construcciones concesivas (adaptado de Hernández Mercedes, 2011; Sastre, 1997)

## 4.2. Tratamiento de las construcciones concesivas en manuales de ELE

En este apartado, se procederá a analizar el tratamiento que reciben las construcciones subordinadas concesivas en dos manuales o libros de texto de ELE, correspondientes al nivel intermedio B2: *Español ELElab* (Prieto de los Mozos, 2013) y *Método Everest de español para extranjeros* (Hernández Alonso *et al.*, 2000a, 2000b y 2000c).

### 4.2.1. Método Español ELElab

El volumen *Español ELElab B2* fue publicado por Ediciones de la Universidad de Salamanca en el año 2013. Se articula en 12 unidades didácticas que están concebidas a partir de un enfoque comunicativo, según las directrices del *MCER* y del *PCIC*. En la unidad 11, «Pinceladas» (Prieto de los Mozos, 2013: 174-189), se aborda el estudio de los conectores concesivos y, en concreto, se explica el tipo de estructuras con *aunque* y sus valores: por un lado, la concesiva con *aunque* introduce un obstáculo para la acción o situación expresada en la oración principal, aunque no evita que se cumpla (*Aunque Ana estudia poco, aprobó el examen*); por otro lado, puede introducir una ventaja o incentivo para la acción o situación expresada en la oración principal, que finalmente no se cumple (*Aunque es muy simpático, tiene muy pocos amigos*). A continuación, se aclara que la elección del modo indicativo o subjuntivo en las subordinadas concesivas depende del tipo de frase. Si el hablante tiene la intención de informar sobre hechos reales o que considera verdaderos, usará el indicativo (*Aunque hace fresco, iré a la playa*); en cambio, si el hablante no tiene la intención de informar sobre hechos reales o que considera verdaderos porque presume que su oyente ya conoce esta información, utilizará el subjuntivo (*Aunque haga fresco, iré a la playa*). Por otra parte, si el hablante no informa, bien porque no sabe si el hecho expresado es cierto, bien porque se trata de una hipótesis, utilizará siempre el subjuntivo (*No voy a perdonarle, aunque me pida perdón / Aunque Marta fuera la mismísima reina, no la ayudaría*). Para completar la explicación, se incluye un esquema gramatical de la elección de los tiempos de subjuntivo:

ELECCIÓN DE LOS TIEMPOS DEL SUBJUNTIVO	
<b>Hechos posibles:</b>	
Pasado	Pretérito perfecto compuesto ( <i>haya comido</i> ) o pretérito imperfecto ( <i>comiera</i> ).
Presente y futuro	Presente de subjuntivo ( <i>coma</i> ).
<b>Hechos difíciles o imposibles:</b>	
Pasado	Pretérito pluscuamperfecto ( <i>hubiera comido</i> ).
Presente y futuro	Pretérito imperfecto ( <i>comiera</i> ).

Figura 2. Elección de los tiempos del subjuntivo. Fuente: Prieto de los Mozos (2013: 181)

Inmediatamente después se llama la atención sobre los significados próximos de *aunque* y *pero* (pues ambos sirven para contraponer dos ideas, acciones o situaciones), y se advierte que es muy frecuente que una misma idea pueda expresarse con ambos conectores: *Aunque Álvaro estaba enfermo, fue a trabajar* / *Álvaro estaba enfermo, pero fue a trabajar*. Asimismo, se facilita la correspondiente explicación de otras construcciones concesivas introducidas por los siguientes nexos o locuciones: *a pesar de (que)*; *y eso que*; *por más / mucho / poco / (nombre) + que*; *por (muy) + adjetivo / adverbio + que*; *(Aun) a riesgo de (que)*:

CONECTORES	VALORES	TIPO DE FRASE	EJEMPLOS
<b>A pesar de (que)</b>	- Introduce un obstáculo o ventaja para B. - La forma sin que se utiliza cuando a pesar de introduce un sustantivo o cuando la frase A y la frase B hacen referencia a una misma persona. En caso contrario se utiliza <i>a pesar de que</i> . - Tiene una variante propia del lenguaje formal: <i>pese a (que)</i> .	Hechos reales	(1) <i>A pesar de que los billetes de avión son baratos, no puedo irme de viaje.</i> (2) <i>A pesar de ser muy guapo, Carlos no liga nada.</i> (3) <i>Pese a las lluvias, los habitantes de Quintanilla pudieron celebrar sus fiestas.</i>
<b>Y eso que</b>	- Introduce un obstáculo o ventaja para B. - Aparece siempre en la siguiente posición: "B, y eso que A" - Se usa siempre con INDICATIVO.	Hechos reales	(4) <i>Diego no corrió la maratón, y eso que había entrenado para ello durante todo el año.</i>
<b>Por más / mucha / poca / (nombre) + que</b> <b>Por (muy) + adjetivo / adverbio + que</b>	- Introduce un obstáculo o una ventaja que, a pesar de su intensidad, no impide o propicia B.	Hechos reales y hechos hipotéticos	(5) <i>Por más que llamo a casa de Clara, nunca consigo hablar con ella.</i> (6) <i>Por muchas horas que estudiara, no aprobaría la oposición. Este año es realmente difícil pasar la prueba.</i> (7) <i>Por muy bajo que sea Luis, juega bien al baloncesto.</i>
<b>(Aun) a riesgo de (que)</b>	- Introduce un obstáculo para B. - Propio del lenguaje formal. - Se usa siempre con SUBJUNTIVO. - La forma sin que se utiliza cuando la frase A y la frase B hacen referencia a una misma persona.	Hechos hipotéticos	(8) <i>El conferenciante expuso su opinión personal sobre el problema aun a riesgo de que el auditorio no estuviera de acuerdo.</i> (9) <i>Le dio el nombre del culpable a la policía aun a riesgo de equivocarse.</i>

Figura 3. Otras construcciones concesivas. Fuente: Prieto de los Mozos (2013: 182)

Finalmente, para que el alumno demuestre su nivel de comprensión, se proponen distintas actividades prácticas, como el ejercicio 4, en el que se debe completar una frase con *aunque* (columna de la derecha) eligiendo un posible inconveniente (columna de la izquierda), o el ejercicio 5, enfocado a la práctica de la alternancia modal, en el que se deben completar los huecos con el verbo en el modo y tiempo adecuados:

4. Luisa tiene muchos planes, pero su amigo Ángela encuentra inconvenientes a todos ellos. A pesar de todo, Luisa es una chica muy optimista y cree que los obstáculos no impedirán sus proyectos. Observa los frases dichas por Luisa, elige de la columna de la izquierda el inconveniente que pudo ponerle su amigo y completa sus intervenciones con una frase con *aunque*.



**Ángela:**

- 1) No has entrenado nada.
- 2) Apenas tienes tiempo libre.
- 3) Los billetes de avión serán carísimos.
- 4) No sabes ni freír un huevo frito.
- 5) No se merece tu perdón.
- 6) Tienes pocas posibilidades.



**Luisa:**

- a) \_\_\_\_\_, iré de viaje a Roma en verano.
- b) \_\_\_\_\_, me apuntaré a una academia de idiomas.
- c) \_\_\_\_\_, presentaré mi proyecto artístico a la convocatoria del premio.
- d) \_\_\_\_\_, correré la maratón de la ciudad como todos los años.
- e) \_\_\_\_\_, arreglaré las cosas con Antonio.
- f) \_\_\_\_\_, este año aprenderé a cocinar como cocina mi madre.

Figura 4. Unidad 11, ejercicio 4. Fuente: Prieto de los Mozos (2013: 182)

5. Lee los siguientes fragmentos extraídos de las conversaciones de un grupo de amigos y completa los huecos con el verbo en el modo y tiempo adecuados.

- a) Tengo una gran noticia que darte. No te he contado antes que había pedido la beca Erasmus porque quería esperar a que me dieran una contestación. Ahora ya es definitivo: ¡Me voy a Polonia! Aunque \_\_\_\_\_ (equivocarse, yo) al rellenar el impreso de inscripción, me han dado la beca igualmente.
- b) - ¡Píñete bien lo del viaje a las Islas Canarias! ¡Merece la pena hacer un viaje hasta allí para dos días?  
- Aunque \_\_\_\_\_ (ser) poco tiempo, tengo muchas ganas de ir y no tengo más días libres.
- c) Ana no sabe arreglar ordenadores. Además es muy patosa. Vamos que, aunque \_\_\_\_\_ (ser) ingeniera informática, no podría hacerlo.
- d) - David me cae fatal, es un poco chulito. ¿Por qué le has invitado a la fiesta?  
- Pues, no sé. Aunque a ti no te \_\_\_\_\_ (caer) bien, a mí me parece un chico bastante majo. Por eso le he invitado.
- e) - El otro día me encontré con Miguel, ¿te acuerdas de él?  
- Sí, es el chico que venía con nosotras a clase. Era muy majo y nos llevábamos muy bien, pero desde que dejamos el instituto no sé nada de él.  
- Pues, aunque \_\_\_\_\_ (tener) muy mala suerte en los últimos años, ahora está a punto de abrir su propio bar.
- f) ¡He suspendido 5 asignaturas! No sé qué voy a hacer, porque solo tengo una semana para estudiar para los exámenes de recuperación. Es que, \_\_\_\_\_ (ser) superdotado!

Figura 5. Unidad 11, ejercicio 5. Fuente: Prieto de los Mozos (2013: 183)

#### 4.2.2. Método Everest de español para extranjeros

El *Método de español para extranjeros, Nivel intermedio*, es fruto de un proyecto conjunto de la editorial Everest, la Universidad de Valladolid, su Fundación General y su Centro de Idiomas. Consta de tres libros: el del profesor, el del alumno y el de ejercicios, y los tres contienen las mismas lecciones. En el libro del alumno, el estudio de las construcciones concesivas se aborda en la lección 9, «Saber es poder» (Hernández Alonso *et al.*, 2000a: 158-174). Al inicio de esta lección, se incluye una síntesis de los contenidos que se van a tratar: «expresar una condición», «expresar una concesión» y «expresar una opinión contraria o diferente». En el caso de la concesión, se muestran dos ejemplos (a partir de un diálogo) del uso del nexo *aunque* + presente de subjuntivo:

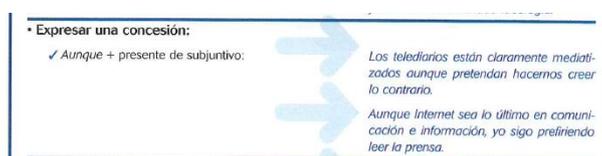


Figura 6. Libro del alumno, lección 9, «Expresar una concesión».  
Fuente: Hernández Alonso *et al.* (2000a: 159)

Paralelamente, en el libro del profesor se enuncia el objetivo del tema: que el alumno sea capaz de expresar objeciones a la realización de un hecho, con formas y estructuras diversas (Hernández Alonso *et al.*, 2000b: 70). A su vez, en el libro de ejercicios se propone la actividad número 5 para que el alumno pueda completar con *aunque* las construcciones que sean concesivas:

5. RELACIONA las frases con **SI**, **AUNQUE** o **PERO**. Modelo: Aunque la noticia había aparecido en la prensa hacía dos semanas, él no se había enterado.
1. Gana mucho dinero \_\_\_\_\_ vive como un mendigo.
  2. \_\_\_\_\_ quieres que te ayude a redactar la noticia, llámame.
  3. Le regalé el libro \_\_\_\_\_ me había dicho que no le gustaba leer.
  4. Busqué donde tú me dijiste \_\_\_\_\_ allí no había nada sobre esa noticia.
  5. Escucha la radio esta noche, \_\_\_\_\_ tienes ganas de enterarte de las noticias.

Figura 7. Libro de ejercicios, lección 9, ejercicio 5. Fuente: Hernández Alonso *et al.* (2000c: 49)

El esquema inicial del libro del alumno se amplía más adelante con una explicación más detallada de «la expresión de la concesión». Además de consignar los nexos concesivos habituales en el nivel B2 (*aunque* + indicativo / subjuntivo; *a pesar de que* + indicativo / subjuntivo; *a pesar de* + infinitivo; *por más* + adjetivo + *que* + indicativo / subjuntivo; *por mucho que* + subjuntivo; *por poco que* + subjuntivo), se explican los usos de la alternancia modal: indicativo, para expresar un hecho experimentado o conocido (*A pesar de que hay poco trabajo, voy a estudiar periodismo*), y subjuntivo, para referirse a

un hecho que no se ha comprobado o que no importa (*Aunque Internet sea lo último en comunicación, yo seguiré leyendo la prensa*):

**● LA EXPRESIÓN DE LA CONCESIÓN**

Concesión es expresar una objeción a lo que se dice en el verbo principal. *Aunque ahora está lloviendo voy a salir.*

aunque + indicativo      por mucho que + subjuntivo      a pesar de que + indicativo  
 aunque + subjuntivo      por poco que + subjuntivo      a pesar de que + subjuntivo  
 a pesar de + infinitivo      por más + adjetivo + que + indicativo      por más + adjetivo + que + subjuntivo

**● Usos:**

- Con indicativo  
Expresan un hecho experimentado o conocido. *A pesar de que hay poco trabajo, voy a estudiar periodismo.*
- Con subjuntivo  
Cuando nos referimos a un hecho que no hemos comprobado o que no nos importa. *Aunque Internet sea lo último en comunicación, yo seguiré leyendo la prensa.*

Figura 8. Libro del alumno, lección 9, «La expresión de la concesión».  
Fuente: Hernández Alonso *et al.* (2000a: 166)

En el libro del alumno se proponen otros ejercicios para reforzar lo aprendido, como el número 12, cuyo objetivo es que el alumno pueda completar construcciones concesivas con el verbo en el modo y tiempo correctos, o el número 24, pensado para transformar la información que se da en estructuras adversativas y que expresen concesión:

**12. COMPLETA** las siguientes frases poniendo el verbo en la forma correcta:

1. Por mucho que (estudiar) \_\_\_\_\_ nunca llegarás a ser un buen reportero.
2. A pesar de (tener, ella) \_\_\_\_\_ una voz muy radiofónica, nunca consiguió hacer un programa de radio.
3. Por más alto que (hablar, yo) \_\_\_\_\_ nadie me pudo oír porque el micrófono no funcionaba.
4. Aunque (tener, él) \_\_\_\_\_ un tío director de un periódico, no consiguió trabajar en él.
5. Apagué la televisión en cuanto vi a ese periodista, aunque el programa (gustar a mí) \_\_\_\_\_ mucho.
6. Aunque te (decir, ellos) \_\_\_\_\_ que no vales para la comunicación, no lo creas.
7. Aunque lo (hacer, vosotros) \_\_\_\_\_ muy bien, no lo conseguiréis.
8. Por mucho que (insistir, usted) \_\_\_\_\_ habrá que estudiar las propuestas.
9. Llegaré a lo más alto del periodismo aunque no (tener, ella) \_\_\_\_\_ posibilidades de triunfar.

Figura 9. Libro del alumno, lección 9, ejercicio 12. Fuente: Hernández Alonso *et al.* (2000a: 164)

**24. TRANSFORMA** la información que te damos en estructuras adversativas y que expresen concesión:

**Modelo:** Ser un buen periodista. No profundiza en los temas que trata.  
 ✓ *Es un buen periodista, pero no profundiza en los temas que trata.* ADVERSATIVA  
 ✓ *Aunque es un buen periodista, no profundiza en los temas que trata.* CONCESIVA

1. Se hizo director de una emisora de radio. Le costó mucho esfuerzo. \_\_\_\_\_
2. Es un buen locutor. No le gusta a la gente joven. \_\_\_\_\_
3. Ese programa gusta a todo el mundo. No le gusta a mi abuela. \_\_\_\_\_
4. Los medios de comunicación de mi país informan con rigor. No informan sobre temas culturales ni sanitarios. \_\_\_\_\_
5. Estar informado es importante. Lo mejor es no tener que escuchar malas noticias. \_\_\_\_\_

Figura 10. Libro del alumno, lección 9, ejercicio 24. Fuente: Hernández Alonso *et al.* (2000a: 170)

Tanto las soluciones de los ejercicios como la descripción de sus objetivos vienen dados en el libro del profesor (Hernández Alonso *et al.*, 2000b: 70-76).

Tras el análisis y comparación de los dos manuales de ELE, se puede concluir que el que describe con mayor detalle la estructura, los valores, los nexos, el modo y el tiempo verbal de las construcciones concesivas es *ELElab B2*. Además, propone actividades variadas para que el alumno de ELE, de nivel B2, pueda interiorizar el aprendizaje de la alternancia modal en este tipo de construcciones subordinadas.

### 4.3. Infografías sobre el uso de indicativo y subjuntivo en construcciones concesivas



Figura 11. Infografía. Construcciones concesivas



Figura 12. Infografía. Nexos concesivos

Estas infografías se han creado con la aplicación [Canva](#). En cuanto a su contenido, se ha tomado en consideración la información aportada por Borrego (2019), Gutiérrez (2012), Hernández Mercedes (2011), Prieto de los Mozos (2013) y Sastre (1997).

## **5. Estudio empírico sobre el nivel de dominio lingüístico de los estudiantes de ELE (nivel B2) en la construcción de estructuras concesivas**

Con el fin de analizar empíricamente el nivel de dominio lingüístico de los estudiantes de ELE (nivel B2) en la construcción de estructuras concesivas, se ha diseñado un cuestionario en línea con la aplicación *Google Forms* que ha sido diseminado de manera electrónica, desde el 26 de junio al 3 de julio de 2023, entre estudiantes de español (nivel B2) de distintas nacionalidades.

La decisión de elegir un cuestionario para llevar a cabo nuestro estudio empírico se tomó después de comprobar «la importancia de las herramientas de recogida de datos empíricos basadas en preguntas en la investigación en ELE» (Ainciburu, 2022: 2011-2012):

El cuestionario es un instrumento de investigación social que consiste en una batería de preguntas rígidamente formalizadas y estandarizadas, aplicables a cualquier objeto de investigación que se desee analizar en el ámbito de aprendientes de lengua o de hablantes en general (usados como grupo de control en las investigaciones ELE). Las respuestas pueden preverse como cerradas dicotómicas (sí / no, verdadero / falso) o por alternativas (una o más opciones a elegir en una lista), o como abiertas en el caso de que el informante pueda dar una respuesta libre.

### **5.1. Metodología de investigación y recogida de datos**

El cuestionario elaborado para esta investigación (véase Anexo 1) ha sido distribuido únicamente entre estudiantes de español de un nivel intermedio B2, procedentes de diversos países extranjeros, a los que habíamos tenido la oportunidad de conocer en los dos últimos cursos académicos. En las fechas señaladas previamente, han respondido al cuestionario un total de 40 estudiantes de ELE.

El cuestionario está integrado por 30 preguntas o ítems ordenados y redactados de forma clara y comprensible, teniendo en cuenta el nivel idiomático de los estudiantes a los que va dirigido. Estos 30 ítems se han dividido en dos bloques diferentes (15 y 15) de acuerdo con su propósito:

- Bloque 1. *Datos del estudiante*, tanto personales como curriculares: edad (1), sexo (2), nacionalidad (3), nivel de estudios (4), universidad de origen (5), cuál es su lengua materna (6), qué otros idiomas conoce (7), a qué edad comenzó a estudiar ELE (8), cuánto tiempo lleva estudiando español (9), si ha obtenido algún título

oficial de español y, en caso afirmativo, cuál (10 y 11), si ha estado alguna vez en un país hispanohablante y, en caso afirmativo, el motivo o motivos (12 y 13), por qué decidió estudiar español (14) y en qué contexto ha adquirido sus conocimientos de español (15).

- Bloque 2. *Valoración del nivel de dominio lingüístico de los estudiantes de ELE en la construcción de estructuras concesivas*, que, a su vez, se divide en dos apartados: «Alternancia modal» (1-10) y «Nexos» (1-5). En primer lugar, se proponen diez ejercicios enfocados a la práctica de la alternancia modal en construcciones concesivas, en los que el informante tiene que elegir una forma verbal correcta, en el modo y tiempo adecuados. Se ha procurado que sean ejercicios representativos de los distintos tipos de estructuras de sentido concesivo (según el modelo de Calvi y Rota, 2007: 64-65). En segundo lugar, se proponen cinco ejercicios pensados para valorar el grado de conocimiento de los nexos concesivos por parte del informante, y si este los utiliza de forma apropiada según el modo verbal que admite cada uno de ellos: *aunque*, *a pesar de (que)*, *aun cuando*, *por más que*, *si bien*, y *eso que*, *aun a riesgo de que*.

De las 30 preguntas, cinco son abiertas (con un espacio libre para que el informante escriba su respuesta) y 2 son dicotómicas (del tipo sí / no). El resto de ítems son cerrados, excluyentes en la mayor parte de los casos (cuando solamente se puede elegir una respuesta en una lista) y no excluyentes en otros (cuando es posible seleccionar una o más respuestas).

## 5.2. Análisis de datos

- Bloque 1. *Datos del estudiante*, tanto personales como curriculares.

Los 40 participantes en este cuestionario son estudiantes de español como L2 o LE, de un nivel aproximado B2, con edades comprendidas entre 20 y 25 años. De ellos, el 77,5 % son mujeres y el 22,5 % son hombres. Todos tienen distintas nacionalidades: italianos (85 %), franceses (7,5 %), alemanes (2,5 %), estadounidenses (2,5 %) y ucranianos (2,5 %).

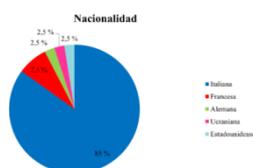
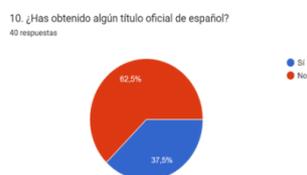


Figura 13. Gráfico. Porcentaje de la nacionalidad de los encuestados

El 85 % de los encuestados son estudiantes universitarios y un 5 % ha terminado sus estudios. En cuanto a las universidades de origen, una gran parte de los informantes italianos estudia en la *SSML Dante Alighieri di Padova* (universidad en el que también realizó su estancia Erasmus la autora de este trabajo). Además de su lengua materna, todos los encuestados tienen conocimientos de otras lenguas extranjeras: inglés (27 %), español (26 %), francés (12 %), italiano (12 %), alemán (9 %), ruso (4 %), portugués (3 %), árabe (1 %), chino (1 %), griego (1 %), húngaro (1 %), lituano (1 %), neerlandés (1 %) y sueco (1 %). La mayoría de los estudiantes comenzó su formación en ELE aproximadamente a los catorce años, por lo que casi todos llevan más de tres años estudiando español (80 %). Además, el 62,5 % afirma haber adquirido algún título oficial de español, como el DELE y el DIE.



**Figura 14. Gráfico. Porcentaje de estudiantes con un título oficial de español**

El 92,5 % de los encuestados afirma haber visitado España, ya sea por vacaciones (54,1 %), estudios (54,1 %), aprendizaje de español (27 %), trabajo (6 %), familia (2,7 %), voluntariado y cuestiones personales (2,7 %). En cuanto al motivo por el que estudian español, el 72,5 % de los informantes indica que les gusta el idioma y la cultura del país. Por último, se constata que la mayoría de ellos ha aprendido nuestro idioma en un contexto académico: el instituto (67,5 %) y la universidad (62,5 %), principalmente.

— Bloque 2. *Valoración del nivel de dominio lingüístico de los estudiantes de ELE en la construcción de estructuras concesivas.*

Como ya hemos señalado, este bloque se divide en dos apartados: «Alternancia modal», con diez ejercicios para evaluar el grado de conocimiento del modo y tiempo verbales en las construcciones concesivas, y «Nexos», con otros cinco ejercicios para valorar el nivel de dominio de los nexos concesivos. En cada ejercicio de la alternancia modal, hay que elegir la respuesta correcta entre tres opciones. En los ejercicios 1, 2, 3, 5 y 8, se proponen construcciones concesivas para reconocer el uso del subjuntivo en el tiempo adecuado. Por el contrario, en las construcciones concesivas de los ejercicios 4, 6, 7, 9 y 10, hay que reconocer el uso correcto del indicativo. En todos los casos, se

debe sustituir el infinitivo mostrado entre paréntesis en cada enunciado por la forma apropiada de subjuntivo o indicativo. Por supuesto, también hay que prestar atención al tipo de nexos que encabeza la concesiva en cada ejemplo. Según se muestra en la clasificación de datos, el porcentaje de aciertos de los encuestados en estos diez ejercicios sobre alternancia modal es bastante elevado: 65 % (1), 75 % (2), 72,5 % (3), 75 % (4), 75 % (5), 82,5 % (6), 97,5 % (7), 87,5 % (8), 80 % (9) y 82,5 % (10).

### Clasificación de datos del cuestionario. Bloque 2. Alternancia modal

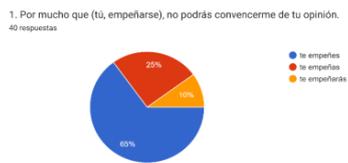


Figura 15. Gráfico. Alternancia modal. Ejerc. 1



Figura 16. Gráfico. Alternancia modal. Ejerc. 2



Figura 17. Gráfico. Alternancia modal. Ejerc. 3



Figura 18. Gráfico. Alternancia modal. Ejerc. 4



Figura 19. Gráfico. Alternancia modal. Ejerc. 5



Figura 20. Gráfico. Alternancia modal. Ejerc. 6



Figura 21. Gráfico. Alternancia modal. Ejerc. 7

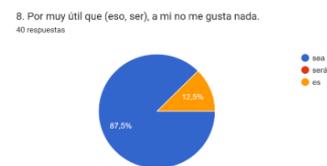


Figura 22. Gráfico. Alternancia modal. Ejerc. 8

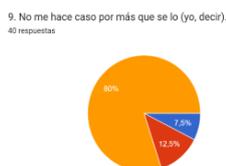


Figura 23. Gráfico. Alternancia modal. Ejerc. 9

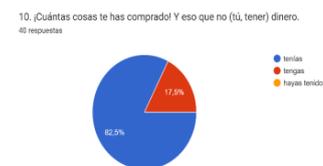


Figura 24. Gráfico. Alternancia modal. Ejerc. 10

En los ejercicios de nexos, hay que fijarse en la forma verbal (modo y tiempo) de la construcción concesiva antes de elegir la respuesta correcta entre dos opciones. En los ejercicios 1 y 3, el nexo *aunque* es el que admite subjuntivo; en los ejercicios 2 y 4, los nexos *a pesar de que* y *por más que* son los que admiten indicativo, y en el ejercicio 5, el nexo *a pesar de* es el que admite infinitivo. En este apartado, según se muestra en la clasificación de datos, el porcentaje de aciertos de los encuestados es aún más elevado: 90 % (1), 97,5 % (2), 80 % (3), 95 % (4) y 85 % (5).

### Clasificación de datos del cuestionario. Bloque 2. Nexos

1. \_\_\_\_no me guste, tengo que hacerlo.  
40 respuestas

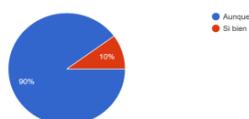


Figura 25. Gráfico. Nexos. Ejerc. 1

2. \_\_\_\_ganó mucho dinero en su etapa de deportista de élite, ahora está arruinado.  
40 respuestas



Figura 26. Gráfico. Nexos. Ejerc. 2

3. El viaje es pasado mañana, \_\_\_\_no lo parezca.  
40 respuestas

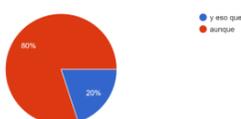


Figura 27. Gráfico. Nexos. Ejerc. 3

4. \_\_\_\_que le dije que fuese al médico, no me hizo caso.  
40 respuestas

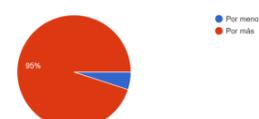


Figura 28. Gráfico. Nexos. Ejerc. 4

5. \_\_\_\_tener pánico, se subió al escenario y dio un gran discurso.  
40 respuestas

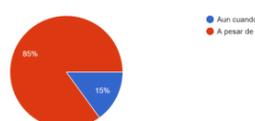


Figura 29. Gráfico. Nexos. Ejerc. 5

### 5.3. Resultados

A partir de los datos obtenidos, se ha podido comprobar que el nivel de aprendizaje de la alternancia modal en construcciones concesivas por parte de los 40 informantes que han realizado el cuestionario es francamente notable.

Los encuestados proceden de diferentes países y universidades y todos son jóvenes estudiantes de ELE, si bien la mayor parte de ellos tiene el italiano como lengua materna. Además, podemos deducir que todos disfrutaban estudiando español, ya que manifiestan un gran interés por la cultura y el idioma de nuestro país. A ello hay que sumar que más del 60 % ya tiene un título oficial de español (DELE o DIE) y más del

90 % ha visitado España, lo que, probablemente, les ha hecho desarrollar su pasión por la lengua española.

Aunque el nivel intermedio de los informantes es un B2, el alto índice de aciertos en las respuestas de los 15 ejercicios sobre distintos tipos de estructuras y nexos de sentido concesivo nos permite concluir que la mayoría de los estudiantes puede comunicarse en español con fluidez y naturalidad, aunque con limitaciones. A juzgar por los resultados (con una media de aciertos entre 70 y 90 %), la mayor parte de los informantes es capaz de expresar objeciones a la realización de un hecho, con formas y estructuras diversas, ya que conoce la regla gramatical que motiva el uso de indicativo o subjuntivo en cada ejemplo. Además, tiene un buen dominio del uso de los nexos concesivos, ya que, en principio, distingue entre los que admiten indicativo, subjuntivo o infinitivo. Por tanto, se podría afirmar que algunos informantes deben de ser ya usuarios competentes de español (nivel C1, dominio operativo eficaz, según el *PCIC*).

## **6. Conclusiones**

Realizar este trabajo de fin de grado me ha permitido adquirir conocimientos sobre el proceso de enseñanza de ELE y me ha hecho comprender las dificultades que tienen los estudiantes extranjeros para aprender nuestro idioma. También he podido darme cuenta de que, para ser profesor de ELE, no basta con ser un hablante nativo: necesariamente, hay que tener un gran dominio de la gramática española. Gracias al análisis de las cuestiones gramaticales que he desarrollado en este trabajo a partir de distintas fuentes de autoridad, he podido interiorizar las reglas de uso del indicativo y subjuntivo en las construcciones subordinadas concesivas. También he sido capaz de elaborar mis propias infografías gramaticales con *Canva* para posibles y futuras clases de español, ya que no descarto la posibilidad de matricularme en un máster especializado para formarme como docente de ELE.

Al hilo de los resultados del análisis de datos del cuestionario, he llegado a la conclusión de que algunos de los informantes de nivel B2 han logrado avanzar en su aprendizaje de las construcciones concesivas gracias al desarrollo de su competencia gramatical y comunicativa en las clases de ELE. El papel de la gramática ha sido y sigue siendo fundamental en el proceso de enseñanza del español como L2 y LE.

## Bibliografía

- Agencia EFE (2023, febrero 10). El español, el idioma favorito de los estudiantes italianos. *FundéuRAE*. Recuperado de <https://www.fundeu.es/noticia/el-espanol-el-idioma-favorito-de-los-estudiantesitalianos/>.
- Ahern, A. (2008). *El subjuntivo: contextos y efectos*. Madrid: Arco Libros.
- Ainciburu, M. C. (2022). Cuestionarios y entrevistas para la investigación en ELE. En I. Santos Gargallo, y S. Pastor Cesteros (eds.), *Metodología de la investigación en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: Arco Libros.
- Alonso Raya, R., Castañeda Castro, A., Martínez Gila, P., Miquel López, L., Ortega Olivares, J., y Ruiz Campillo, J. P. (2014). *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión.
- Andión Herrero, M. A. (2008). La diversidad lingüística del español: la compleja relación entre estándar, norma y variedad. En A. Moreno Sandoval (coord.), *El valor de la diversidad (meta)lingüística. Actas del VIII Congreso de Lingüística General* (págs. 294-307). Universidad Autónoma de Madrid.
- Areizaga Orube, E. (2009). *Gramática para profesores de español como lengua extranjera (E/LE)*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Barbagallo, S. (2006). El aprendizaje del español por itálfonos. En S. M. Saz (ed.), *Actas del XLI Congreso Internacional de AEPE* (pp. 151-162). Málaga: AEPE; Universidad de Málaga. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/aepe/pdf/congreso\\_41/congreso\\_41\\_15.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_41/congreso_41_15.pdf).
- Borrego Nieto, J. (dir.) (2019). *Gramática de referencia para la enseñanza del español. La combinación de oraciones*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Bosque, I., y Demonte, V. (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española. 1. Sintaxis básica de las clases de palabras*. Madrid: Espasa Calpe.
- Calvi, M. V., y Rota, I. (2007). *Prácticas de español para italianos*. Madrid: Arco Libros.
- Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. En J. C. Richards y R. W. Schmidt (eds.), *Language and Communication* (págs. 2-27). London: Longman.
- Cervera Rodríguez, Á. (2012). *La oración: estructura y funciones*. Madrid: Arco Libros.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y deporte; Anaya; Instituto Cervantes. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco).
- Consejo de Europa (2020): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Estrasburgo: Servicio de Publicaciones del Consejo de Europa.
- Gómez Torrego, L. (2011). *Gramática didáctica del español*. Madrid: Ediciones SM.

- González, M., y Cabot, M. (2015). ¡No gramatices! Por qué hay que analizar la lengua en el aula de español. En F. Herrera (ed.), *La formación del profesorado de español. Innovación y reto* (págs. 53-60). Barcelona: Difusión.
- Gutiérrez Araus, M. L. (2012). *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros.
- Hernández Alonso, C., Hoyos Hoyos, C., Mendizábal de la Cruz, N., y Sanz Alonso, B. (2000a). *Método Everest de español para extranjeros. Libro del alumno. Nivel intermedio*. León: Everest.
- Hernández Alonso, C., Hoyos Hoyos, C., Mendizábal de la Cruz, N., y Sanz Alonso, B. (2000b). *Método Everest de español para extranjeros. Libro del profesor. Nivel intermedio*. León: Everest.
- Hernández Alonso, C., Hoyos Hoyos, C., Mendizábal de la Cruz, N., y Sanz Alonso, B. (2000c). *Método Everest de español para extranjeros. Libro de ejercicios. Nivel intermedio*. León: Everest.
- Hernández Mercedes, M. P. (2011). *Para practicar el indicativo y el subjuntivo*. Madrid: Edelsa.
- Hymes, D. H. (1971). On Communicative Competence. En J. B. Pride y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings* (págs. 269-293). London: Penguin.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. B1-B2*. Madrid: Instituto Cervantes; Biblioteca Nueva. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular).
- Instituto Cervantes (2022): *El español: una lengua viva. Informe 2022*. Elaborado por D. Fernández Vítóres. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol\\_lengua\\_viva/pdf/espanol\\_lengua\\_viva\\_2021.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2021.pdf).
- Llopis García, R., Real Espinosa, J. M., y Ruiz Campillo, J. P. (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.
- Marcos Marín, F., y España Ramírez, P. (2001). *Guía de gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Martín Peris, E. (dir.) (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes; SGEL. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm).
- Martín Sánchez, M. A. (2008). El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 3: 29-41. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2510392>.
- Martínez Álvarez, J. (1994). Algunas estructuras de sentido concesivo. *Boletín de la Real Academia Española*, 74, 262: 209-222. Recuperado de [https://apps.rae.es/BRAE\\_DB/PDF/TOMO\\_LXXIV/CCLXII/MartinezAlvarez\\_209\\_222.pdf](https://apps.rae.es/BRAE_DB/PDF/TOMO_LXXIV/CCLXII/MartinezAlvarez_209_222.pdf).
- Martínez Rebollo, A. (2014). *Enseñanza, adquisición y aprendizaje de la lengua extranjera (LE). Una revisión teórica desde la práctica reflexiva del aula*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Pastor Cesteros, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.

- Pérez Cabello, A. M. (2011). *Enseñar y aprender a comunicarse en una segunda lengua*. Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona; Horsori.
- Prieto de los Mozos, E. (dir.) (2013). *Español ELElab B2. Universidad de Salamanca*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Real Academia Española (1973). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Regueiro Rodríguez, M. L. (2014). *La programación didáctica ELE. Pautas para el diseño de la programación de un curso ELE*. Madrid: Arco Libros.
- Ruiz Campillo, J. P (2007). Entrevista a José Plácido Ruiz Campillo: Gramática cognitiva y ELE. *MarcoELE*, 5. Recuperado de <https://marcoele.com/gramatica-cognitiva-y-ele/>.
- Santiago Guervós, J. de y Fernández González, J. (2017). *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros.
- Sastre Ruano, M. Á. (1997). *El subjuntivo en español*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.

## Índice de tablas y figuras

### Figuras

Figura 1. Niveles de referencia A, B y C, según el <i>MCER</i> (Consejo de Europa, 2002: 25) .....	8
Figura 2. Elección de los tiempos del subjuntivo. Fuente: Prieto de los Mozos (2013: 181) ....	19
Figura 3. Otras construcciones concesivas. Fuente: Prieto de los Mozos (2013: 182) .....	20
Figura 4. Unidad 11, ejercicio 4. Fuente: Prieto de los Mozos (2013: 182).....	20
Figura 5. Unidad 11, ejercicio 5. Fuente: Prieto de los Mozos (2013: 183).....	20
Figura 6. Libro del alumno, lección 9, «Expresar una concesión». Fuente: Hernández Alonso <i>et al.</i> (2000a: 159).....	21
Figura 7. Libro de ejercicios, lección 9, ejercicio 5. Fuente: Hernández Alonso <i>et al.</i> (2000c: 49) .....	21
Figura 8. Libro del alumno, lección 9, «La expresión de la concesión». Fuente: Hernández Alonso <i>et al.</i> (2000a: 166) .....	22
Figura 9. Libro del alumno, lección 9, ejercicio 12. Fuente: Hernández Alonso <i>et al.</i> (2000a: 164).....	22
Figura 10. Libro del alumno, lección 9, ejercicio 24. Fuente: Hernández Alonso <i>et al.</i> (2000a: 170).....	22
Figura 11. Infografía. Construcciones concesivas .....	23
Figura 12. Infografía. Nexos concesivos.....	23
Figura 13. Gráfico. Porcentaje de la nacionalidad de los encuestados.....	25
Figura 14. Gráfico. Porcentaje de estudiantes con un título oficial de español .....	26
Figura 15. Gráfico. Alternancia modal. Ejerc. 1 .....	27
Figura 16. Gráfico. Alternancia modal. Ejerc. 2 .....	27
Figura 17. Gráfico. Alternancia modal. Ejerc. 3 .....	27
Figura 18. Gráfico. Alternancia modal. Ejerc. 4 .....	27
Figura 19. Gráfico. Alternancia modal. Ejerc. 5 .....	27

Figura 20. Gráfico. Alternancia modal. Ejerc. 6 .....	27
Figura 21. Gráfico. Alternancia modal. Ejerc. 7 .....	27
Figura 22. Gráfico. Alternancia modal. Ejerc. 8 .....	27
Figura 23. Gráfico. Alternancia modal. Ejerc. 9 .....	27
Figura 24. Gráfico. Alternancia modal. Ejerc. 10.....	27
Figura 25. Gráfico. Nexos. Ejerc. 1.....	28
Figura 26. Gráfico. Nexos. Ejerc. 2.....	28
Figura 27. Gráfico. Nexos. Ejerc. 3.....	28
Figura 28. Gráfico. Nexos. Ejerc. 4.....	28
Figura 29. Gráfico. Nexos. Ejerc. 5.....	28

## Tablas

Tabla 1. Nivel independiente, B2 Avanzado, según el <i>MCER</i> (Consejo de Europa, 2002: 6).....	8
Tabla 2. Correspondencias entre los tiempos de indicativo y los de subjuntivo. Fuente: Alonso <i>et al.</i> (2014: 182).....	16
Tabla 3. Causas que motivan el uso de indicativo o subjuntivo en las construcciones concesivas. Fuente: Borrego (2019: 337).....	16
Tabla 4. Nexos utilizados en las construcciones concesivas (adaptado de Hernández Mercedes, 2011; Sastre, 1997).....	18

## Anexo 1

### CUESTIONARIO SOBRE LA ALTERNANCIA MODAL EN CONSTRUCCIONES CONCESIVAS (ELE, NIVEL B2)

El propósito de este cuestionario es obtener información que nos permita valorar el grado de conocimiento que tienen los estudiantes de ELE de las construcciones concesivas: tipo de estructura, modo verbal y nexos.

Los datos obtenidos se analizarán exclusivamente con fines académicos para la realización de un Trabajo Fin de Grado en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Valladolid.

Se respetará la confidencialidad.

¡Muchas gracias por tu tiempo!

#### Bloque 1. Datos del estudiante

1. Edad
  - 18-20
  - 20-25
  - 25-35
  - 35-45
  - 45-65
  - Más de 65
2. Sexo
  - Femenino
  - Masculino
  - Otro
3. Nacionalidad  
\_\_\_\_\_
4. Nivel de estudios
  - Bachillerato
  - Formación profesional
  - Grado Universitario
  - Máster
  - Doctorado
  - Otro:
5. Universidad de origen  
\_\_\_\_\_
6. ¿Cuál es tu lengua materna?  
\_\_\_\_\_
7. ¿Qué otros idiomas conoces?
  - Español
  - Inglés
  - Francés
  - Alemán
  - Italiano
  - Portugués
  - Polaco
  - Turco
  - Árabe
  - Otro:
8. ¿A qué edad comenzaste a estudiar español como lengua extranjera?  
\_\_\_\_\_
9. ¿Cuánto tiempo llevas estudiando español?
  - Menos de un año
  - Entre 1 y 2 años
  - Entre 2 y 3 años
  - Más de 3 años

10. ¿Has obtenido algún título oficial de español?
- Sí
  - No
11. En caso afirmativo, anótalo a continuación:
- \_\_\_\_\_
12. ¿Has estado alguna vez en un país hispanohablante?
- Sí
  - No
13. En caso afirmativo, indica el motivo (o motivos):
- Vacaciones
  - Trabajo
  - Estudios
  - Aprendizaje de español
  - Otro:
14. ¿Por qué decidiste estudiar español?
- Es una asignatura obligatoria en la universidad / instituto
  - Es una asignatura optativa en la universidad / instituto
  - Me gusta el idioma y la cultura del país
  - Quiero vivir / trabajar en España
  - Es un idioma de dimensión internacional
  - Quería ampliar mi combinación lingüística con otros idiomas extranjeros
  - Tengo vínculos familiares en países hispanohablantes
  - Otro:
15. ¿En qué contexto has adquirido tus conocimientos de español?
- En el instituto
  - En la universidad
  - En una escuela de idiomas
  - A través de cursos de formación
  - De manera autónoma
  - Otro:

## Bloque 2. Valoración del nivel de dominio lingüístico de los estudiantes de ELE en la construcción de estructuras concesivas

### Alternancia modal

Elige la forma verbal correcta para sustituir el infinitivo que aparece entre paréntesis

1. Por mucho que (**tú, empeñarse**), no podrás convencerme de tu opinión.
  - te empeñes
  - te empeñas
  - te empeñarás
2. No me pondría esa corbata ni aunque me (**ellos, dar**) un millón de euros por llevarla.
  - den
  - darían
  - diesen
3. Aunque (**yo, estar**) muy mal por la gripe, no puedo faltar a la inauguración de la tienda de mi amiga.
  - estaré
  - esté
  - estuviera
4. A pesar de que (**ellos, llevar**) muchos años viviendo juntos, siguen tan enamorados como el primer día.
  - llevan
  - han llevado
  - llevaron

5. Por más vueltas que le (**tú, dar**) al asunto, no podrás entender los motivos de su conducta, ya que es una persona totalmente imprevisible.
  - dieras
  - hubieras dado
  - des
6. El Barcelona, si bien (**perder**) el primer partido, ganó fácilmente el segundo.
  - perdió
  - perdiese
  - hubiera perdido
7. A pesar de que ahora (**ella, tener**) treinta años, sigue estudiando.
  - hubiera tenido
  - tiene
  - haya tenido
8. Por muy útil que (**eso, ser**), a mí no me gusta nada.
  - sea
  - será
  - es
9. No me hace caso por más que se lo (**yo, decir**).
  - diré
  - diría
  - digo
10. ¡Cuántas cosas te has comprado! Y eso que no (**tú, tener**) dinero.
  - tenías
  - tengas
  - hayas tenido

#### Nexos

##### Elige el nexo más adecuado para cada enunciado

1. \_\_\_\_\_ no me guste, tengo que hacerlo.
  - Aunque
  - Si bien
2. \_\_\_\_\_ ganó mucho dinero en su etapa de deportista de élite, ahora está arruinado.
  - A pesar de que
  - Aun a riesgo de que
3. El viaje es pasado mañana, \_\_\_\_\_ no lo parezca.
  - y eso que
  - aunque
4. \_\_\_\_\_ le dije que fuese al médico, no me hizo caso.
  - Por menos que
  - Por más que
5. \_\_\_\_\_ tener pánico, se subió al escenario y dio un gran discurso.
  - Aun cuando
  - A pesar de