

EL TRATAMIENTO DE LAS LOCUCIONES CONJUNTIVAS: DEL ENFOQUE GRAMATICAL EN LA L1 AL LÉXICO EN LA L2

LAURA ARROYO MARTÍNEZ
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

UNO de los campos de mayor desarrollo en los últimos años dentro de la enseñanza del español como lengua extranjera (en adelante, ELE) se ha encontrado en la investigación sobre didáctica de la gramática y del léxico en la clase de ELE. Uno de los aspectos más interesantes en estos avances ha estado en el reconocimiento de la imbricación entre Gramática y Lexicología dentro del aula de lenguas extranjeras. Mientras que en la didáctica de la lengua española como L1 las fronteras entre gramática y léxico están muy diferenciadas¹, como se refleja en los libros de texto de ESO y Bachillerato², no ocurre lo mismo en los materiales destinados a la enseñanza de una L2.

¹ En los últimos años se detecta en la didáctica de la lengua como L1 cierta corriente pedagógica de carácter antigramatical. Para comprender la equivocación de la que parte dicho enfoque, así como propuestas pedagógicas que pueden servir para trabajar la gramática de manera correcta en el aula, recomendamos la lectura del artículo de Ignacio Bosque y Ángel J. Gallego titulado «La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática» (2016).

² Aunque la enseñanza de la gramática dentro del sistema educativo español sigue siendo muy conservadora, propuestas como las de Rodríguez Ramalle (2020) ponen de manifiesto la necesidad de un cambio radical de este aprendizaje en los niveles preuniversitarios, para conseguir realizar una didáctica de la gramática con un enfoque claramente orientado a la mejora de la expresión escrita y oral. Como explica desde su propia experiencia, al referirse a sus propios estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Información de la UCM, la autora pone de relieve la siguiente realidad: «Comienzan su andadura en la universidad con una mochila llena de análisis sintácticos en los que vienen con ‘reglas’ para identificar objetos directos, procesos de sustitución por categorías como el nombre, el adjetivo y el adverbio para etiquetar los diferentes tipos de oraciones subordinadas, análisis morfológico en el que se utiliza una terminología a veces confusa, otras veces simplemente basada en diferentes aproximaciones teóricas. Es la tarea de los profesores de Lengua en estos grupos intentar mostrar que la

Frente a la didáctica de la gramática de corte tradicional, de enfoque estructuralista y de carácter descriptivo, durante todo el siglo XXI se ha defendido una didáctica de los componentes gramaticales de la lengua mucho más apegados al léxico, a la pragmática y a la comunicación idiomática real³. En este sentido, la bibliografía académica actual dedicada a la enseñanza de L2 ha dado muestras de esta marcada tendencia. Repasamos, a renglón seguido, algunas aportaciones esenciales.

En 2017, dentro de un volumen ya clásico en la formación de profesores de ELE titulado *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*, se defiende la necesidad de abordar la didáctica de la gramática con un enfoque pedagógico en el tratamiento de las reglas gramaticales en el aula de ELE. Así, se defiende que estas normas «deben describir regularidades del lenguaje, ser prescriptivas y estar formuladas de manera tal que puedan ser entendidas y asimiladas por los aprendices.» (De Santiago Guervós y Fernández González, 2017: 333). Para alcanzar este planteamiento, realmente difícil de trasladar a la práctica real dentro del aula, es necesario que se produzca una fuerte transformación de la definición formal de los fenómenos lingüísticos hacia una formulación que resulte asequible y asimilable para nuestros alumnos puesto que, como explican con gran pragmatismo y cierta ironía los investigadores citados, «quizá convenga recordar que nadie espera que se puedan aprender⁴ las 77 reglas del subjuntivo de una tirada ni que se estudien fuera de un contexto comunicativo». (De Santiago Guervós y Fernández González, 2017: 342)

Bustos Gisbert (2018) en la publicación «Enseñanza-aprendizaje del componente gramatical», en la que realiza una brillante síntesis de las teorías que han abordado la adquisición de la gramática, trata el concepto de gramática pedagógica, como una solución provechosa en el aula de ELE. Como bien define «la gramática pedagógica se esfuerza por establecer vínculos entre forma y significado: las explicaciones gramaticales deben relacionar características formales y significado referencial»⁵ (Bustos Gisbert, 2018: 50). Por lo tanto, este tipo de explicación

lengua y la gramática no son el aprendizaje memorístico de perífrasis verbales, por ejemplo, sino la reflexión individual a partir de ejercicios y ejemplos que el profesor puede ofrecer a sus estudiantes». (Rodríguez Ramalle, 2020: 57)

³ Ya en 2013 en un trabajo sobre la locución condicional 'siempre que' se ponía de manifiesto, de manera extensiva a los componentes gramaticales de la lengua, la necesidad de un cambio importante en el aula: «Como sucede en la totalidad de las explicaciones gramaticales que presentamos a nuestros alumnos, la contextualización resulta obligatoria». (Arroyo Martínez, 2013).

⁴ El sujeto de la oración es 'los aprendices de español'.

⁵ En defensa de esta idea, pero con un planteamiento aplicado a la metodología de enseñanza, encontramos la aportación de Andrea Menegotto que, con el planteamiento de microscopio gramatical, presenta un modelo para enseñar gramática en el aula de ELE, muy influenciado por la teoría generativista, en el que el significado de las palabras resulta didácticamente prioritario y mediante el cual los aprendices en una primera fase interiorizan el léxico de una lengua y, posteriormente, aprenden la diversidad formal de la misma. Es decir, el enfoque léxico posee preeminencia frente al

en el aula permitiría al estudiante adquirir una competencia gramatical que fuese aplicable en su comunicación ordinaria y que, a la vez, no cayera en errores anteriores del método comunicativo que, al prescindir de explicaciones gramaticales, aumentaban la fosilización de errores gramaticales y, en algunos casos, acrecentaba la inseguridad en los aprendices.

Desde otro enfoque, Ruiz Campillo y Real Espinosa, en su trabajo «Enseñanza de la gramática» (2019), han puesto de manifiesto la necesidad de abordar una didáctica de ELE centrada en la explicación gramatical y no en la descripción, como se realiza en la concepción formalista de la gramática. Defienden con rotundidad esta idea centrándose en las necesidades reales de los aprendices, que no pasan por amontonar conocimientos teóricos sobre la lengua, sino que necesitan saber cómo manejar la lengua en uso⁶. En otras palabras, como concluyen: «el estudiante siempre tomará cualquier descripción como el síntoma de una regla subyacente, lo que por comodidad podríamos formular como principio de interpretación operativa» (Ruiz Campillo y Real Espinosa, 2019: 179).

En 2019, dentro de un volumen que consideramos fundamental como es *Comunicación y cognición en ELE: la perspectiva pragmática*, cuyos autores son Amenós Pons, Ahern y Escandell, encontramos el segundo capítulo, titulado «Léxico y gramática» en el que se aborda de manera frontal el tema que nos ocupa: la necesidad de tratar el aprendizaje de la gramática con un enfoque léxico, apoyado en el proceso de aprendizaje natural de una L2. Uno de los argumentos esenciales que se presentan para defender este proceder se encuentra en la manera en que se desarrolla el proceso de aprendizaje. Así,

en los primeros estados del aprendizaje, los aprendientes se apoyan fuertemente en la memorización de palabras y construcciones, otorgando a unas y a otras un sentido léxico, sin atender a los rasgos gramaticales ni a la naturaleza composicional de estas últimas. Así la progresión en el aprendizaje de una L2 va desde el léxico a la gramática y no a la inversa. (Amenós Pons, Ahern y Escandell, 2019: 61)

Un paso más allá sería el aportado por Martí Contreras en su estudio «¿Gramática implícita o gramática explícita en la enseñanza de segundas lenguas? Estudio de casos» (2015). En este artículo se presentan los resultados obtenidos en una

morfológico o sintáctico. Como indica el propio autor: «El microscopio hace explícitos los supuesto teóricos respecto de las relaciones entre los significados y las propiedades formales de las palabras y de los textos». (Menegotto, 2012: 39)

⁶ En un estudio cuantitativo realizado recientemente en el Instituto Caro y Cuervo de Bogotá (Colombia) se ha puesto de manifiesto que los profesores de ELE en formación poseen una fuerte inclinación hacia la enseñanza de la gramática con un enfoque comunicativo, por lo que las creencias didácticas de los que van a formar la siguiente generación de profesores está claramente enfocada. Véase Villalba Martínez, Hincapié Moreno y Molina Morales (2017).

investigación educativa tras trabajar contenidos gramaticales en el aula de español como lengua extranjera en dos grupos de estudiantes universitarios de Español económico y empresarial. En ambos grupos se optó por implantar una metodología por tareas, pero en el primero se explica gramática de manera explícita, frente al segundo cuyo aprendizaje es implícito. Los resultados de aprendizaje que se obtuvieron resultan relevantes y demuestran que

por los datos que se han extraído de los exámenes, de las evaluaciones, de las tareas entregadas al final de cada unidad, del proyecto final de curso, así como a través de las grabaciones, que los alumnos que han trabajado con gramática implícita han sido capaces de adquirir mejor los conocimientos gramaticales que los alumnos que estudiaban con gramática explícita. (Martí Contreras, 2015: 191)

Una vez realizada una breve introducción a las posturas más actuales sobre el aprendizaje del componente gramatical en ELE, estamos en posición de poder abordar el tema de nuestro estudio, es decir, el tratamiento de las locuciones conjuntivas en el aula de ELE. Para ello, se ejemplifica cómo se presentan en las gramáticas redactadas para hablantes nativos de español (es decir, en la L1)⁷, para después poder establecer una comparación con su tratamiento en el aula de ELE. Adelantamos ya que en las gramáticas de L1 encontramos un enfoque marcadamente descriptivo y normativo, mientras que se apuesta por el enfoque léxico y pragmático en la L2.

2. EL TRATAMIENTO DE LAS LOCUCIONES CONJUNTIVAS DESDE LA L1

En primer lugar, antes de presentar ejemplos sobre el tratamiento que se ofrecen en las gramáticas de L1 de las locuciones conjuntivas hay que aportar una definición básica de locución, así como de conjunción. En cuanto a la definición de locución, vamos a tomar como referencia la que presenta el propio *Diccionario de la Lengua española (DLE)* de la palabra ‘locución’. Dedicamos la acepción tercera y cuarta de dicha entrada a la definición del término desde el enfoque gramatical. En la acepción tercera dicha obra lexicográfica indica que locución es un «grupo de palabras que funcionan como una sola pieza léxica con un sentido unitario y un cierto grado de fijación formal»⁸, por lo que esta acepción acerca mucho el sig-

⁷ Somos conscientes de que únicamente incluimos dos gramáticas destinadas a hablantes nativos de español, pero estas se incluyen como ejemplos. No es el propósito del presente trabajo realizar un estado de la cuestión sobre el tratamiento de las locuciones en gramática de la L1, sino solo referenciarlo para establecer la diferencia con el tratamiento en las gramáticas orientadas a la L2.

⁸ *Diccionario de la lengua española*. En línea: <https://dle.rae.es/locuci%C3%B3n>

nificado del término al concepto de estudio de la disciplina que conocemos como fraseología, comprendiendo esta con un enfoque acotado, como ocurre en el caso de García-Page Sánchez, para quien las locuciones se encuentran en el centro de atención de la fraseología⁹. En la cuarta acepción de locución nos encontramos con una definición de corte más formal, en la que el término se acerca a una definición con enfoque morfológico: «combinación fija de varios vocablos que funciona como una determinada clase de palabra»¹⁰. Esta determinada clase de palabra será fijada por la palabra principal de la locución.

Es importante indicar que, durante la segunda mitad del siglo pasado, así como en el siglo presente, los estudios sobre fraseología española han gozado de un auge muy importante. Así, por tanto, rescatamos a continuación el planteamiento de Casares, pionero en la investigación contemporánea en fraseología, y de Zuloaga. Tan solo incluimos dos ejemplos de definiciones del concepto 'locución' expuestas en investigaciones especializadas. Han sido muchas las propuestas y nuestro objetivo no es realizar un estado de la cuestión, sino solo permitir cercar el concepto. Según Casares (1950), una locución es la: «combinación estable de dos o más términos, que funciona como un elemento oracional cuyo sentido unitario consabido no se justifica, sin más, como una suma del significado normal de sus componentes». (Casares, 1950: 170) Posteriormente, Zuloaga (1980) se apoya en la misma definición de Casares, pero incluye una propuesta de clasificación en la que defiende «la primera distinción que podemos hacer es entre aquéllas cuya función es meramente gramatical (prepositivas, conjuntivas y elativas) y aquéllas que presentan valor semántico, categorial». (Zuloaga, 1980: 141)

Respecto a la definición de conjunción, en la *Gramática descriptiva de la lengua española* encontramos la definición que recogemos a continuación: «clase de palabra cuya misión es enlazar oraciones o elementos de una oración» (Pavón Lucero, 2000: 621). Por lo tanto, se aporta una definición que entrelaza un enfoque morfológico (al categorizar el tipo de palabra) con un enfoque sintáctico (al otorgar al conjunto una funcionalidad dentro de la oración).

Del mismo modo, en una obra de referencia para la enseñanza de la lengua española como L1 como es la *Gramática didáctica del español* de Gómez Torrego, nos encontramos con un enfoque descriptivo del concepto. En esta obra se plantea una definición por semejanza con otro grupo de palabras: las preposiciones. Se indica que, al igual que estas, las conjunciones son átonas, no poseen autonomía sintáctica, no ocupan funciones nominales y tienen como función relacionar palabras

⁹ García-Page se acerca a la fraseología desde un enfoque más restringido que otros estudios anteriores a su obra. Desde su punto de vista, se «excluyen las paremias, las colocaciones y los predicados de verbo de soporte, funcional, vicario, ligero o de apoyo, unidad fraseológica equivaldría prácticamente a locución y a modismo (en sentido amplio)» (García-Page Sánchez, 2008: 16).

¹⁰ *Diccionario de la lengua española*. En línea: <https://dle.rae.es/locuci%C3%B3n>

entre sí (Gómez Torrego 2007: 230). Esta similitud entre ambas clases de palabras hace que en la propia *Gramática descriptiva de la lengua española* se indique que la separación entre ambos grupos resulta compleja¹¹.

Una vez que se ha aportado una definición de los conceptos ‘locución’ y ‘conjunción’ podemos adentrarnos en la clasificación tradicional que se ha realizado para subdividir las distintas conjunciones. En *la Gramática descriptiva del español* encontramos la siguiente aportación sobre el agrupamiento de las conjunciones:

Tradicionalmente, se distinguen dentro de ellas dos grupos: las ‘conjunciones coordinantes’, que enlazan los elementos análogos (oraciones o partes de la oración), y las ‘conjunciones subordinantes’, que subordinan una oración a otra oración o a un elemento de otra oración. Las conjunciones coordinantes se clasifican, a su vez, en función del tipo de relación que expresan: copulativas, disyuntivas, adversativas y distributivas. Con respecto a las conjunciones subordinantes, podemos distinguir, por una parte, la conjunción que, que introduce oraciones sustantivas que funcionan como complemento de verbos, nombres, adjetivos, adverbios y preposiciones y, por otra, las conjunciones subordinantes que introducen las llamadas oraciones adverbiales impropias¹². (Pavón Lucero, 2000: 621)

En el grupo de las adverbiales impropias¹³ se establece una división en los siguientes subgrupos: subordinadas causales, finales, concesivas, condicionales, consecutivas y comparativas¹⁴.

¹¹ «La distinción entre preposiciones y conjunciones se ha establecido tradicionalmente en función de dos variables: por una parte, el criterio de la coordinación frente a la subordinación y, por otra, la categoría gramatical del término de cada una de estas clases de partículas. Sin embargo, [...] ninguna de estas dos variables permite establecer una diferenciación nítida entre ellas» (Pavón Lucero, 2000: 623).

¹² Las oraciones adverbiales propias son las subordinadas adverbiales de lugar, tiempo y modo, cuyos nexos no son conjunciones. Este grupo de oraciones ocupan la función de complementos circunstanciales dentro de la oración principal y pueden ser sustituidas por un adverbio, algo que no ocurre con las oraciones adverbiales impropias. Es decir, las subordinadas adverbiales propias e impropias poseen cualidades formales y funcionales bien diferenciadas.

¹³ En los últimos años se ha publicado una importante nómina de investigaciones en las que se discute la clasificación y el análisis más conveniente de estas oraciones. Por lo tanto, se han establecido diferentes posturas al respecto. Citamos a Lozano Jaén, quien ha realizado una síntesis muy clara de la complejidad de su tratamiento y de la explicación que ha aportado en enfoque tradicional: «Adentrarse en el estudio de las oraciones subordinadas adverbiales supone un reto y, al mismo tiempo, una complejidad por las distintas concepciones y clasificaciones acerca de ellas. La gramática tradicional concebía las subordinadas adverbiales como segmentos que funcionaban igual que los complementos circunstanciales y las dividía en propias (lugar, tiempo y modo), las cuales podían ser conmutadas por un adverbio e impropias (finales, causales, concesivas, condicionales, comparativas y consecutivas), cuyas oraciones carecen de la posibilidad de ser sustituidas por un adverbio.» (Lozano Jaén, 2020: 387)

¹⁴ Para encontrar de manera ordenada y sencilla el significado de los diversos grupos de conjunciones, así como ejemplos de cada uno de ellos, de cara a su posible uso en el aula de ELE se

3. EL TRATAMIENTO DE LAS LOCUCIONES CONJUNTIVAS DESDE LA L2

En la introducción de este trabajo se ha abordado la relación pedagógica que se establece entre la gramática y el léxico en la didáctica de ELE. A este respecto se ha podido demostrar que las tendencias actuales defienden la necesidad de atender a la gramática desde un enfoque léxico. La didáctica de las locuciones conjuntivas, tema que nos ocupa, no debe mantenerse al margen de esta realidad pedagógica por las diversas razones que expondremos en las siguientes líneas.

En primer lugar, hay que tener presente que frente a un enfoque claramente sintáctico (desde un plano formal, descriptivo y discursivo) que se presenta en las gramáticas del español como primera lengua; así como en manuales de redacción para hablantes nativos¹⁵, en la didáctica de ELE es necesario atender a dichas locuciones conjuntivas como unidades fraseológicas. Por tanto, si las abordamos como colocaciones y las trabajamos como parte del léxico en el aula de segundas lenguas¹⁶ los aprendices mejorarán en fluidez y precisión cuando se expresen¹⁷. Darán un salto cualitativo en la complejidad de las ideas que consiguen expresar y, por tanto, podrán desarrollar discursos de temas más variados y especializados, acercando su *output* al de un hablante nativo instruido.

En segundo lugar, si consideramos que dichas locuciones conjuntivas son unidades fraseológicas, debemos tener en cuenta sus rasgos definitorios para presentar propuestas didácticas válidas. Desde este punto de vista, resulta esencial recordar

recomienda la consulta de la página web en la que se alberga el Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad docente nº131-2013, dirigido por María Luisa Regueiro Rodríguez, titulado «Plataforma gramatical de enseñanza de español como lengua extranjera» (Universidad Complutense de Madrid).

¹⁵ Dentro de este tipo de manuales, un título clave por su excelente calidad técnica y didáctica, así como por el sobresaliente nivel de difusión que ha adquirido es *La cocina de la escritura* (1995), de Daniel Cassany. En este manual, orientado al trabajo de la redacción de textos, las conjunciones se abordan con un enfoque discursivo en el que no son clases morfológicas de palabras, sino elementos para aportar cohesión y coherencia en la construcción de frases y párrafos. Por lo tanto, este planteamiento instrumental acerca su tratamiento al enfoque léxico y puede ser de interés también para estudiantes de español como segunda lengua en niveles avanzados.

¹⁶ Con este enfoque, en la propuesta didáctica presentada por Leontaridi, Ruiz Morales y Peramos Soler (2008: 188-189) se plantean actividades sobre unidades fraseológicas pivotadas mediante la siguiente clasificación: campos semánticos, relaciones de entradas léxicas, comparaciones estereotipadas y expresión de sentimientos.

¹⁷ Este planteamiento que prioriza el enfoque léxico para la enseñanza de estructuras sintácticas es defendido ya en el propio *Plan curricular del Instituto Cervantes* (en adelante, *PCIC*) cuando en la introducción a su inventario de gramática justifica lo siguiente: «el inventario sigue la propuesta generativista de que el léxico se proyecta en la sintaxis y de que el núcleo del sintagma es la base fundamental de la estructura» (AA.VV., 1997-2021).

que «junto con la idiomática, la fijación formal constituye una de las propiedades fundamentales de las unidades fraseológicas y, por lo tanto, de las locuciones.» (Ureña Tormo, 2019: 40) Es, precisamente, por esta fijación formal por la que los estudiantes de ELE deben conocer y saber aplicar las restricciones gramaticales y léxicas que afectan al empleo de estas locuciones. De esta manera, manejarán las claves para saber en qué estructuras lingüísticas pueden incorporarlas y en cuáles no, así como qué implicaciones semánticas e incluso pragmáticas conlleva la selección de una locución conjuntiva frente a otra.

En tercer lugar, hay que tener presente que la enseñanza de las locuciones conjuntivas, como parte del aprendizaje de las unidades fraseológicas en ELE, debe estar sujeta a unos criterios didácticos claros. Las preguntas más relevantes para incluir estas unidades dentro del aprendizaje del léxico es determinar cuáles y cuántas locuciones conjuntivas deben enseñarse, así como cuándo, es decir, en qué niveles del aprendizaje y cómo, mediante qué tipo de explicaciones explícitas en el desarrollo de la clase, así como con ayuda de qué tipología de actividades. Resolver estas cuestiones está siendo el verdadero caballo de batalla de la didáctica de las unidades fraseológicas en los últimos años en la enseñanza del léxico en el aula de ELE. En esta dirección, Martínez López (2007) defendió la necesidad de prestar atención a la frecuencia de uso de las locuciones, así como a la posibilidad de sustitución de la locución por vocablos simples, criterios que consideramos que se deben tener en cuenta.

En cuarto y último lugar, como consecuencia directa de los puntos anteriores, surge la necesidad de establecer una nueva tipología de actividades que recoja los principios pedagógicos expuestos¹⁸, es decir, que permita establecer un aprendizaje léxico de estas locuciones basado en el uso, en la comprensión cognitiva de los significados de las mismas y que, a su vez, posea una marcada orientación a la mejora de la capacidad comunicativa de los estudiantes. Por consiguiente, se debe apostar por propuestas que no se centren en la ejercitación tradicional de corte fundamentalmente estructuralista¹⁹; planteamiento que ha imperado en el aula de ELE durante mucho tiempo, incluso ya con la plena inclusión de la metodología comunicativa y sus ramificaciones²⁰.

¹⁸ Sobre esta creación de actividades la bibliografía especializada, así como la propuesta de manuales publicada en diversas editoriales, está avanzando considerablemente.

¹⁹ Siempre defendiendo la necesidad de optar por la mezcla de elementos de diversas metodologías en la composición de las unidades didácticas. En este caso, puede ser conveniente incluir actividades de metodología estructuralista para trabajar las locuciones conjuntivas, dependiendo del tipo de alumnado que tengamos en el aula, así como de sus necesidades pedagógicas.

²⁰ Sorprende hoy en día estudiar manuales de finales de los noventa y principios del siglo XX en los que la tipología de actividades gramaticales es claramente estructuralista y los enunciados de

En este camino, en las páginas siguientes vamos a presentar una propuesta didáctica para trabajar un tipo de locuciones conjuntivas concreto, puesto que por la extensión del presente capítulo resulta imposible tratarlas en su conjunto²¹.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

La propuesta didáctica que vamos a desarrollar en las próximas páginas se ha elaborado para trabajar con alumnos de nivel C1 de español, es decir, con estudiantes que ya han superado con amplitud el denominado nivel umbral y que, además, demuestren que pueden comunicarse con fluidez en nuestra lengua, que ya presentan un conocimiento muy importante de la misma y que se encuentran, por tanto, en un nivel de perfeccionamiento. Hemos elegido este nivel porque es aquí donde los estudiantes deben alcanzar el manejo de las construcciones sintácticas más complejas y del léxico en su mayor extensión (tanto por el número de vocablos que reconocen y emplean, como por la cantidad de acepciones de los mismos que dominan), así como un manejo de registros variado.

Como hemos expuesto en los epígrafes anteriores, las conjunciones y locuciones conjuntivas son un grupo de palabras muy amplio que, a su vez, se subdivide. Por la dificultad que presentan para los estudiantes, en esta propuesta hemos creado una tipología de actividades para trabajar las locuciones conjuntivas concesivas cuya significación es la de crear oposición o restricción entre partes del contenido propositivo de la oración. Aunque este significado pueda parecer claro, no es así en la práctica lingüística de los estudiantes de ELE, ni tampoco para hablantes del español como lengua materna con poca instrucción gramatical. Ambos colectivos presentan dudas sobre la diferencia entre las partículas de este grupo en los diferentes contextos discursivos; dudas que pueden llegar, incluso, a que empleen conjunciones o locuciones conjuntivas de otro tipo al adecuado dentro de sus producciones escritas u orales. Esto puede suceder al confundir las oraciones subor-

las mismas se orientan al conocido ejercicio «rellenahuecos», así como al de unión mediante flechas y la memorización de reglas. En relación con las conjunciones y sus respectivas locuciones algunos de estos manuales las abordan desde un punto de vista sintáctico, formal y tradicional, al atender a estas partículas como meros nexos subordinantes entre dos oraciones. Manuales que podemos situar como ejemplos son *Gramática progresiva de español para extranjeros* (Sarmiento, 1999), *Temas de gramática con ejercicios prácticos* (Moreno García, 2001) y *Ejercicios de gramática. Nivel avanzado* (Martín García, 2001). Este análisis permite comprender que la configuración de unidades didácticas y propuestas pedagógicas ha avanzado a pasos agigantados en las dos últimas décadas, haciendo casi irreconocibles las metodologías de trabajo actuales con otras tan recientes en fecha.

²¹ Pese a ser conocedora de esta limitación, confío en que la presentación del trabajo resulte de interés para los profesores de ELE que necesiten explicar estas locuciones concesivas en niveles avanzados de español.

dinadas concesivas con las coordinadas adversativas o, incluso, erróneamente con las subordinadas consecutivas o causales, lo que produce errores en el significado final de los enunciados y, por consiguiente, interferencias en la interpretación de los mensajes.

Para realizar cualquier propuesta didáctica hay que tener presentes los objetivos, competencias y contenidos que se pretenden abordar dentro de la misma. Por consiguiente, puesto que nuestra propuesta se centra en las locuciones conjuntivas concesivas debemos, en primer lugar, indicar qué tipo de construcciones indica el *PCIC* que se deben abordar en este nivel²².

En primer lugar, en la presentación de los contenidos gramaticales en el *PCIC*, las conjunciones y sus locuciones no se presentan en el apartado de morfología como tal, es decir, como categoría morfológica de palabra²³. Aparecen incorporadas en el apartado destinado a la sintaxis, dentro del abordaje de las oraciones subordinadas cuando se hace referencia a los tipos de nexos y conectores. Esta realidad, que comparte con las preposiciones, nos parece en sí misma muy significativa, porque señala claramente el carácter discursivo que se otorga a esta categoría de palabras y, por tanto, inherentemente el peso léxico que debe poseer en el aula de ELE. Si lo planteamos en otros términos, el *PCIC* otorga mucho más peso a la necesidad que los aprendices tienen de diferenciar los matices semánticos que se establecen entre las diversas locuciones, en este caso concesivas, así como a sus restricciones de uso (con atención al registro lingüístico o al contexto comunicativo donde se emplean), que a una clasificación eminentemente formal.

Dentro del apartado 15.3. titulado ‘Oraciones subordinadas adverbiales’ el *PCIC*, el punto 15.3.9, titulado ‘Concesivas’, referencia los tipos de oraciones concesivas y los nexos y conectores concesivos que deben manejarse en el nivel C1. En este nivel los estudiantes deben emplear estructuras reduplicadas universales²⁴, con subjuntivo, del tipo ‘digan lo que digan’, así como estructuras ponderativas, introducidas por *con lo que* + indicativo. En la nómina de nexos y conectores discursivos concesivos de nivel C1 el *PCPI* incluye los siguientes: *aun así, aun cuando, incluso*

²² Aunque el *PCIC* no se puede interpretar de manera dogmática y puede admitir cuestionamientos en alguna de las ideas que defiende o en cómo estas están argumentadas, nos parece un marco consolidado que permite realizar propuestas basadas en un texto conocido y aplicado por docentes de E/LE a nivel internacional.

²³ Esto sí ocurre con el sustantivo, el adjetivo, el artículo, los demostrativos, los posesivos, los cuantificadores, el pronombre, el adverbio y las locuciones adverbiales y el verbo. Esta lista reproduce la propia nomenclatura utilizada en el *PCIC*, así como el orden de presentación de las clases de palabras.

²⁴ La idea de universal estructural es una propiedad compleja que caracteriza que permite describir determinados elementos lingüísticos mediante la definición de cada uno de sus constituyentes y de cómo se relacionan estos entre sí.

cuando, intensivo (con) el /la, la de con indicativo, si bien (con indicativo, registro formal), con lo que (valor intensivo o ponderativo, con indicativo), ‘incluso si, ni siquiera’ en escalares (preferencia con subjuntivo)²⁵.

Como puede comprobarse, la nómina anterior presenta locuciones conjuntivas y adverbiales que poseen valores diversos, que se emplean en registros diferenciados y que poseen condiciones discursivas y pragmáticas distintas. Con esto queremos llegar a poner de manifiesto que dichas estructuras, pese a incluirse en el mismo paraguas de nexos y conectores concesivos, no son intercambiables entre sí de manera aleatoria, ya que su uso correcto está sujeto a condiciones gramaticales, léxicas y discursivas que deben aprenderse. Por consiguiente, debemos trabajar con nuestros aprendices en qué tipo de construcciones sintácticas y entornos discursivos y pragmáticos se emplea cada una de ellas.

Como hemos explicado anteriormente, en cualquier propuesta didáctica deben explicitarse los contenidos que se van a trabajar. Hemos hecho referencia a la lista de nexos y conectores concesivos que en el *PCIC* (nivel C1) deben dominar los aprendices. De dicha lista las locuciones conjuntivas concesivas que se van a trabajar en las actividades serán las siguientes: a) aun así / aun cuando, b) si bien y c) incluso si / ni siquiera. Hemos seleccionado estas locuciones conjuntivas concesivas porque, pese a pertenecer al mismo grupo, permiten establecer notables diferencias entre sí, tanto por su capacidad combinatoria, como por su significado léxico y su variedad de registro. De esta manera, la propuesta apuesta por la riqueza expresiva y la apertura a posibilidades comunicativas de utilidad para los estudiantes. Del mismo modo, se plantea una propuesta ‘acotada’ asumible para los estudiantes, que no se sienten desbordados por el aprendizaje de un listado muy amplio de conectores que, finalmente, no puedan interiorizar adecuadamente. El objetivo principal de la propuesta es que los estudiantes utilicen de manera correcta y adecuada estas locuciones. Por tanto, como objetivos secundarios se encuentran que sepan identificar los diversos matices de significado que poseen, conozcan las restricciones de uso que tienen cada una de ellas y discernan en qué contextos comunicativos y discursivos es adecuado el empleo de cada una de ellas. Es decir, el objetivo final es que puedan emplear este tipo de locuciones de manera natural, como lo haría un nativo instruido²⁶.

²⁵ Como puede comprobarse en esta nómina, no todas las locuciones son conjuntivas. Las hay de otros tipos como adverbiales, por lo que el primer criterio para la selección de las mismas en la propuesta didáctica será el morfológico.

²⁶ Es cierto que la exposición de estos objetivos secundarios puede parecer utópica, puesto que en muchos casos ni siquiera los hablantes nativos instruidos son capaces de alcanzarlos. Sin embargo, en aprendices que pretendan alcanzar un nivel de español correspondiente al C1/2, deberían ser objetivos (a nivel práctico, de uso) alcanzables. No todos los aprendices los podrán lograr, pero sí

La tipología de actividades que vamos a presentar a continuación está pensada para que pueda ser incorporada a un curso de ELE que se imparta mediante una metodología comunicativa, en la que se presente la lengua en uso y que implique la participación activa del alumno para alcanzar la construcción de su propio conocimiento lingüístico.

Las actividades presentan una apuesta decidida por un enfoque léxico de las locuciones conjuntivas. Es decir, no se trabajan como meros conectores, sino como piezas del léxico. Pongamos un ejemplo ilustrativo. Al explicar en un nivel A1 el mobiliario básico de la casa podemos contrastar los siguientes enunciados: Pedro duerme en la cama / *Pedro duerme en la mesa. Este par de enunciados son idénticos, salvo por la selección del sustantivo cama frente a mesa. Podemos explicar a los alumnos que el primero es correcto, frente al segundo que presenta un error de selección léxica. Esto se produce por los rasgos subléxicos constitutivos de cada uno de los términos, lo que demuestra que «es muy recomendable facilitar esta información subléxica a los alumnos porque les permitirá comprender realmente las razones por las cuales es correcta la construcción» (Arroyo Martínez, 2020: 10).

Si nos fijamos en los elementos conceptuales que componen cada una de las definiciones (*cama/mesa*). Los alumnos saben que ‘mesa’ en español corresponde a la imagen del objeto con patas y tablero, que normalmente se emplea para comer, escribir etc. pero no para dormir. Por lo tanto, es fácil explicar que el verbo *dormir* selecciona como complemento el elemento cama (o *hamaca, colchón, tumbona* etc.) pero no el de mesa.

Al igual que este tipo de explicaciones funciona en el ejemplo que hemos propuesto, es decir, con categorías morfológicas con significado referencial (como son los sustantivos), se puede aplicar a aquellas categorías morfológica que tradicionalmente solo se han abordado en la didáctica desde un enfoque sintáctico. Tal es el caso de las locuciones conjuntivas concesivas que nos ocupan. Al igual que hemos hecho al contrastar la selección de cama y mesa en dos enunciados idénticos, contrastemos a continuación las locuciones conjuntivas que se pretenden trabajar en la propuesta:

- *Aun así me cuesta el doble, prefiero comprar este sillón.
- Aun cuando me cuesta el doble, prefiero comprar este sillón.
- Si bien me cuesta el doble, prefiero comprar este sillón.
- Incluso si me cuesta el doble, prefiero comprar este sillón.
- *Ni siquiera me cuesta el doble, prefiero comprar este sillón.

podrá ser conquistado por un porcentaje que, aunque pueda ser reducido, no debe derribar nuestras expectativas.

Hemos seleccionado cinco locuciones conjuntivas para nuestra propuesta y las hemos combinado en un mismo enunciado. Como puede comprobarse, el primer y el último enunciado son erróneos por las restricciones semánticas de las conjunciones que los forman. Si las restricciones fueran estrictamente sintácticas, al tratarse de locuciones conjuntivas y estar colocadas en el mismo orden oracional, no se caería en error. Esta agramaticalidad, por tanto, se produce por cuestiones que afectan a la composición léxica de las locuciones (atendiendo a su significado procedimental), así como al conjunto de palabras del enunciado, es decir, a la combinatoria de los elementos que lo forman. Veamos las razones por las que se han creado dos enunciados erróneos.

En el primer y segundo caso caso: *Aun así me cuesta el doble, prefiero comprar este sillón, se produce un error por el significado de la locución ‘aun así’ que posee un valor concesivo similar a ‘pese a que’, pero que, además, se emplea generalmente con verbos de acción y como complemento de una proposición concesiva previa, es decir, con una reduplicación del valor concesivo: *Aunque se le advirtió del peligro, aun así, lo hizo*. ‘Pese a que’ es una locución «para expresar que no se tiene la oposición o la resistencia de algo o de alguien» (Fundéu, 2021). En esta oración el precio del sofá se presenta como un posible inconveniente para su compra. Sin embargo, para quien está decidido a comprarlo, el inconveniente no es tal, no es vinculante. La pregunta que asalta a continuación a nuestros estudiantes es: ¿Por qué si es correcto ‘aun cuando’ o ‘si bien’? Ambas locuciones son similares a ‘aunque’ y se pueden emplear como dicha conjunción.

El segundo caso de la construcción errónea: *Ni siquiera me cuesta el doble, prefiero comprar este sillón, nos encontramos con una locución negativa con un valor concesivo y condicional. Es decir, se debe emplear en oraciones negativas. Atendamos al siguiente ejemplo: «No me atendía, no me escuchaba, ni siquiera se volvía.» En este enunciado la locución ‘ni siquiera’ realza que ni el último de las acciones (volverse) se realizaba. Por lo tanto, en el enunciado que hemos puesto como ejemplo erróneo de ‘ni siquiera’, se encuentra una incorrección de tipo léxico al confundirse el valor de ‘aunque’ con el de ‘ni siquiera’ y no tener presente el sentido de negación que posee la segunda estructura. Por esta razón, la locución no se puede emplear en esta construcción.

Por tanto, a la vista de la dificultad para emplear estas locuciones en el aula de ELE, a continuación, se presenta una tabla que presenta los rasgos de combinación de las locuciones seleccionadas. Con el empleo de dicha tabla los estudiantes po-

drán acceder a información subléxica de manera más ordenada y simplificada, por lo que les resultará de utilidad para la resolución de sus dudas²⁷.

TABLA 1. Caracterización de los rasgos subléxicos de las diferentes locuciones

	Reduplicación valor concesivo	Significado condicional	Significado enfático	Construcciones negativas	Registro formal
Aun así	+	-	+	-	-
Aun cuando	-	-	-	-	+
Si bien	-	-	-	-	+
Incluso si	-	+	+	-	-
Ni siquiera	-	+	+	+	-

A continuación, se va a desarrollar una propuesta de actividades que permita a los aprendices interiorizar el empleo de las locuciones concesivas seleccionadas a través de los rasgos subléxicos de las mismas. Por consiguiente, se recomienda que, para la realización de los ejercicios, se permita a los estudiantes consultar la tabla anteriormente creada.

Dentro de la clasificación de actividades, estas se dividirán en dos grandes bloques: uno de reconocimiento en el que se pretende que los aprendices discernan entre los rasgos subléxicos diferenciados de las locuciones, así como sobre sus posibilidades e incompatibilidades de uso y, por otro lado, se configurará un segundo bloque que se enfoque a la de creación de enunciados y/o textos para que los estudiantes puedan aplicar lo aprendido²⁸.

4.1. ACTIVIDADES DE RECONOCIMIENTO

Actividad 1: A continuación, te presentamos grupo de enunciados. Indica cuáles son correctos y cuáles no. Justifica, a continuación, qué rasgos subléxicos posee la locución que se ha incluido para poder ser empleada en dicho enunciado o, en

²⁷ El rasgo subléxico de valor concesivo no se incluye en la tabla, porque es coincidente con todas las locuciones, puesto que todas pertenecen al grupo de conectores concesivos.

²⁸ Por la extensión que permite esta investigación, las actividades que se enuncian a continuación funcionan a modo de ejemplos. Para trabajar este tipo de locuciones dentro del aula la batería de actividades debe ampliarse puesto que los alumnos necesitarán realizar una mayor ejercitación para aprender dichas locuciones.

su caso, qué error léxico presenta el conjunto del enunciado fijándote en la tabla de rasgos subléxicos:

- a) Incluso si reculase, no conseguiría convencer al cliente²⁹.
- b) Aunque diluviara, aun así, no se solventaría el problema que tenemos con la sequía.
- c) *Este tío es un cachondo, siempre está de coña, si bien cuando se tiene que poner serio, se pone.
- d) *Si bien es pesado, utilizaré la carretilla.
- e) *Lo hizo, no aun cuando estaba advertido.

Actividad 2: A continuación, elige (entre las locuciones que se encuentran entre paréntesis en los siguientes enunciados) la locución adecuada. Explica por qué razones has descartado las otras, atendiendo a sus rasgos subléxicos³⁰.

Actividad 3: A continuación, se encuentra un listado de enunciados. Indica, atendiendo a su significado, con cuál de las siguientes etiquetas se asocia: significado enfático, necesidad de condición, registro formal, reduplicado concesivo o construcción negativa.

Actividad 4: Tras trabajar con las distintas locuciones, indica si lo que se indica sobre su uso es verdadero o falso:

- a) La diferencia entre ‘No me atiende’ y ‘Ni siquiera me atiende’ es que el segundo enunciado pone en valor que no se cumple una condición, en principio, de cumplimiento tan sencillo como atender.
- b) La locución ‘aun así’ siempre se combina con otro conector concesivo o completa el significado de un enunciado concesivo previo.
- c) ‘Si bien’ se puede emplear en el discurso académico o científico, pero no en el argot.
- d) La locución ‘incluso si’ no tiene que indicar una condición.
- e) ‘Aun así’ puede incorporarse a enunciados afirmativos o negativos indistintamente.

²⁹ Estos enunciados funcionan a modo de ejemplo para explicar la dinámica del ejercicio. El docente puede crear sus propios ejemplos.

³⁰ Enunciamos la actividad, pero no desarrollamos los ejemplos con los que se trabajar. El profesor que pueda apoyarse en este modelo de propuesta creará los modelos de enunciados o textos que mejor se ajuste a los contenidos que quiere abordar en su grupo de trabajo.

4.2. ACTIVIDADES DE CREACIÓN

Actividad 1: Toma como modelos los enunciados que presentan algún error en el empleo de las locuciones concesivas en el apartado de actividades de reconocimiento. Reescribe dichos enunciados de manera correcta. Subraya el conector que has elegido en tu enunciado y razona por qué se producía el error que has conseguido descubrir.

Actividad 2: Como has podido comprobar, las locuciones concesivas son oraciones para indicar que, a pesar de que se ha cumplido una condición previa, hay una parte del enunciado que no se puede cumplir. Dentro de las locuciones que has estudiado, además, algunas de ellas aportan valores adicionales.

En parejas, cread un diálogo en el que los dos personajes participantes tengan intereses enfrentados y, por tanto, uno de ellos necesita emplear especialmente esta modalidad oracional para justificar las razones de su oposición. Puedes elegir algunos de estos casos:

- a) Un cliente reclama en un hotel porque no está conforme con la habitación que le han asignado y el jefe de recepción debe justificarle tal asignación.
- b) Un alumno reclama la nota de un examen a su profesor y en la revisión del mismo, el docente justifica la nota que ha recibido.
- c) Un abogado realiza un discurso de alegaciones ante un tribunal para justificar la actuación de su defendido.

Actividad 3: A continuación, te presentamos un breve corto³¹ mudo³². En grupos de tres o cuatro alumnos debéis poner a funcionar vuestra creatividad para crear un guion atractivo. Es importante que apostéis por el empleo de oraciones subordinadas concesivas que os permitan revisar las locuciones que habéis aprendido.

³¹ Aunque la actividad se presenta redactada como si fuera el enunciado que debe leer el aprendiz, no se ha querido señalar un corto concreto, porque existen multitud de posibilidades. Será tarea del docente, seleccionar, entre los recursos audiovisuales de los que disponga, un material que sea adecuado para cubrir las necesidades de los estudiantes de su aula, que pueden variar notablemente por su edad, lengua y cultura materna, motivación para aprender la lengua etc.

³² Se podría cambiar por un anuncio, un cómic o cualquier otro tipo de elemento artístico susceptible de generar un texto escrito u oral que facilite el aprendizaje de las locuciones, así como la mejora de las destrezas expresivas.

5. CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo se ha puesto de manifiesto la imperante necesidad de tratar de manera claramente diferenciada el abordaje de contenidos lingüísticos en la L1 frente a la L2. Los alumnos de ambos cursos aprenden lengua para alcanzar unos objetivos que, actualmente, todavía se encuentran muy alejados. Por un lado, los alumnos de español como L1 necesitan aprender gramática y léxico con fines principalmente académicos si desean superar con éxito sus estudios oficiales de ESO y Bachillerato³³. Por otro lado, los alumnos de ELE necesitan aprender nuestra lengua (en la mayoría de los casos) con fines utilitarios, marcadamente comunicativos. Por consiguiente, la confección de unidades didácticas en las dos disciplinas (L1 y ELE/2), así como el abordaje de sus respectivas metodologías docentes no resulta similar y requiere que los docentes reciban una formación específica para cada una de las didácticas de la lengua.

En concreto, en el desarrollo del tema en el que se ha centrado esta propuesta, es decir, el aprendizaje de las locuciones conjuntivas concesivas en la enseñanza de ELE, ha quedado expuesto que este grupo de palabras en el aula de L1 se aborda para alcanzar unos objetivos pedagógicos más tradicionales (sustentados en explicaciones principalmente sintácticas) y sustentado en un enfoque lingüístico muy apegado a planteamientos estructuralistas de cara a estudiar el tipo de oraciones subordinadas que se forman, así como al análisis de los componentes internos de estas. Sin embargo, en la didáctica de estos conectores en ELE/2 es muy recomendable que las locuciones concesivas se aborden desde un enfoque que se acerque al plano léxico, mediante el que estas locuciones se puedan diferenciar por sus rasgos subléxicos, como puede ocurrir con otras categorías morfológicas con significado pleno (ya sean estas nominales o verbales). Así se ha plasmado en la propuesta didáctica en la que, mediante dos tipos de actividades (las de reconocimiento y las de creación), conseguimos que los aprendices interioricen los matices léxicos que contienen las diversas locuciones conjuntivas seleccionadas.

³³ En este caso hay que diferenciar entre lo que sería adecuado si se tienen en cuenta los avances establecidos por las teorías lingüísticas más actuales y lo que todavía actualmente ocurre en una parte importante de la realidad de nuestras aulas. Como con gran acierto indica Martín Vegas (2022), «La didáctica de la morfología no ha superado el *gramaticalismo* y el *examinismo* que empañan la didáctica de la gramática desde siempre y los planteamientos de cambio tan divulgados en los estudios actuales sobre el tema siguen sin llevarse a la práctica y, además, sin ser sometidos a una investigación previa que verifique su necesidad con especificación» (Martín Vegas, 2022: 129).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- INSTITUTO CERVANTES. (1997). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. (2021). *Diccionario de la Lengua Española*. <https://dle.rae.es/>
- ARROYO MARTÍNEZ, L. (2013). Construcciones con ‘siempre que’ Explicación de las gramáticas descriptivas y de la gramática aplicada a la enseñanza de E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 13. https://www.nebrija.com/vida_universitaria/servicios/pdfpublicaciones/ActasNebrija_PrimerCongreso_volumn1.pdf
- ARROYO MARTÍNEZ, L. (2020). Léxico funerario en el aula de ELE: colocaciones léxicas con el verbo celebrar y léxico afín. *Revista Internacional de Lenguas Extranjera/International Journal of Foreign Languages*, 2(14). <https://doi.org/10.17345/rile14.2975>
- AMENÓS PONS, J., AHERN, A. y ESCANDELL, M^a V. (2019). *Comunicación y cognición en ELE: la perspectiva pragmática*. Edinumen.
- BOSQUE, I. y GALLEGO A. J. (2016). La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. *RLA. Revista de Lingüística teórica y aplicada*, 52(2), 63-83.
- BUSTOS GISBERT, J.M. (2018). Enseñanza-aprendizaje de la gramática. En M. MARTÍNEZ-ATIENZA DE DIOS y A. ZAMORANO AGUILAR (Coords.), *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE. II. Enseñanza-aprendizaje de los componentes lingüísticos* (pp. 43-71). Enclave ELE.
- CASARES, J. (1950). *Introducción a la lexicografía moderna*. CSIC.
- CASSANY, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- DE SANTIAGO GUERVÓS, J. y FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. (2017). *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*. Arco Libros.
- GARCÍA-PAGE SÁNCHEZ, M. (2008). *Introducción a la fraseología española. Estudio de las locuciones*. Anthropos.
- GÓMEZ TORREGO, L. (2007). *Gramática didáctica del español*. SM.
- LEONTARIDI, E., RUIZ MORALES, M. y PERAMOS SOLER, N. (2009). Las unidades fraseológicas del español: su enseñanza y adquisición en la clase de ELE. En J. F. BARRIO BARRIO (Coords.), *Jornadas de Formación del Profesorado en la Enseñanza de L2/ELE y la Literatura Española Contemporánea*. Editorial Universitaria San Clemente de Ojrid/Embajada de España en Bulgaria.
- LOZANO JAÉN, G. (2020). *Cómo enseñar y aprender sintaxis. Modelos, teorías y prácticas según el grado de dificultad*. Cátedra.
- MARTÍN GARCÍA, J. (2001). *Ejercicios de gramática. Nivel avanzado*. Anaya.
- MARTÍ CONTRERAS, J. (2015). ¿Gramática implícita o gramática explícita en la enseñanza de segundas lenguas?: estudio de campo, *Normas*, 5, 171-195.
- MARTÍN VEGAS, R. A. (2022). Conocimiento de la morfología, conciencia morfológica y aprendizaje léxico. Objetivos «difusos» en la Enseñanza Secundaria. *Téjuelo*, 35(1), 107-136.
- MARTÍNEZ LÓPEZ, J. (2007). La graduación en el proceso de aprendizaje de las expresiones fijas. En J. MARTÍ CONTRERAS (Coord.), *Actas del I Congreso Internacional de Lengua,*

- Literatura y Cultura Española: la Didáctica de la enseñanza para extranjeros.* (pp. 287-298). JMC.
- MENEGOTTO, A. C. (2012). El microscopio gramatical: un modelo de gramática para la enseñanza del español como lengua extranjera. *Signo y seña*, 22, 35-62.
- MORENO GARCÍA, C. (2001). *Temas de Gramática con ejercicios prácticos. Nivel superior*. SGEL.
- PAVÓN LUCERO, M.^a V. (2000). Clases de partículas: preposición, conjunción y adverbio. En I. Bosque y V. Demonte (Dir.), *Gramática descriptiva de la Lengua española, 1, Sintaxis básica de las clases de palabras*. (pp. 565-655). Espasa.
- RODRÍGUEZ RAMALLE, T. M.^a (2020). La inclusión de los aspectos discursivos en la enseñanza de la lengua: Reflexión sobre algunos empleos de ciertas conjunciones, locuciones y partículas discursivas. *ReGroc: revista de gramática orientada a las competencias*, 3(1), 53-79.
- RUIZ CAMPILLO, J. P. y REAL ESPINOSA, J.M. (2019). Enseñanza de la gramática. En F. JIMÉNEZ CALDERÓN y A. RUFAT SÁNCHEZ (Eds.), *Manual de formación para profesores de ELE* (pp. 165-189). SGEL.
- SARMIENTO, R. (1999). *Gramática progresiva del español para extranjeros*. SGEL.
- UREÑA TORMO, C. (2019). *La enseñanza de las unidades fraseológicas desde la lingüística cognitiva* (Tesis doctoral). Universidad Alcalá de Henares.
- VILLALBA MARTÍNEZ, F., HINCAPIÉ MORENO, D. y MOLINA MORALES, G. (2017). Las creencias de partida del profesorado en formación en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE) sobre la gramática. *Revista actualidades investigativas en educación*, 17(3), 1-19.
- ZULOAGA, A. (1980). *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Peter Lang.

