



universidad  
de león

TESIS DOCTORAL

**ACERCAMIENTOS TEÓRICOS Y EMPÍRICOS A LOS  
CONECTORES CONTRAARGUMENTATIVOS DESDE LA  
MACROSINTAXIS**

**Propuesta didáctica de ELE para germanoparlantes  
universitarios (B2)**

**Belén Álvarez García**

Programa de doctorado: Mundo Hispánico: raíces, desarrollo y proyección

Tutor: Manuel Iglesias Bango

Dirigida por: Manuel Iglesias Bango

Mario de la Fuente García

Johanna Wolf

León, 2023





Muchas gracias, en primer lugar, a mis directores de tesis por guiarme en un camino tan intrincado, a veces largo y pesado, pero, sobre todo, apasionante.

Igualmente, expreso mi más sincero agradecimiento a todo el personal de la Ludwig-Maximilians-Universität München, en concreto, a su cuerpo docente y a sus estudiantes, que me ha ayudado en la recopilación de datos y en otras cuestiones organizativas.

También quiero agradecer su esfuerzo y dedicación a toda mi familia y amigos que me han apoyado en este proceso, no solo de forma directa (por ejemplo, en la realización de cuestionarios extensos y arduos), sino también emocional y mental.

En concreto, menciono a los participantes de este estudio que no han querido permanecer en el anonimato: María José, Julen, Melcón, Clara, Mikel, Judit, Mery, Mati, Sara y Verónica.

Especialmente, les debo a mis padres y mi hermana su tiempo, sus ánimos, su amor incondicional y, sobre todo, su paciencia, mucha paciencia. Muchísimas gracias porque, sin vosotros, no habría terminado de escribir estas páginas.

Finalmente, aunque no por ello menos importante (sin que suene a cliché), agradezco de corazón a Diego haberme soportado en primera persona y veinticuatro horas al día mi mal humor, mi desesperación y, cuando fue necesario, mi tristeza. Sin ti, ni yo ni este trabajo estaríamos aquí.

Así, gracias a todos los que han tenido que ver de forma directa o indirecta con esta tesis doctoral si me los he dejado en el tintero, porque, aun desde las sombras, cualquier apoyo ha sido de vital importancia para su finalización. Un trabajo de estas características jamás se escribe solo. Gracias.





*Todas las verdades son fáciles de entender una vez descubiertas. La cuestión es descubrirlas.*

Galileo Galilei

*La ciencia no puede resolver el misterio último de la naturaleza porque, en el último análisis, nosotros mismos somos una parte del misterio que tratamos de resolver.*

Max Planck



# ÍNDICE GENERAL

RESUMEN.....	1
SUMMARY.....	3
ZUSAMMENFASSUNG .....	5
<b>CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN, JUSTIFICACIÓN, HIPÓTESIS, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA.....</b>	<b>7</b>
1.1 INTRODUCCIÓN .....	7
1.2 JUSTIFICACIÓN, HIPÓTESIS Y OBJETIVOS.....	9
1.3 METODOLOGÍA.....	13
1.3.1 REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA .....	13
1.3.2 CORPUS EN LÍNEA: HABLANTES NATIVOS Y EXTRANJEROS .....	14
1.3.2.1 <i>PERO</i> .....	16
1.3.2.2 <i>AUNQUE</i> .....	18
1.3.2.3 <i>SINO</i> .....	19
1.3.2.4 <i>SIN EMBARGO</i> .....	20
1.3.2.5 <i>NO OBSTANTE</i> .....	21
1.3.2.6 <i>EN CAMBIO</i> .....	22
1.3.3 CORPUS PROPIO: CUESTIONARIO LINGÜÍSTICO .....	23
1.3.3.1 NATIVOS.....	27
1.3.3.2 ELE .....	29
1.3.3.3 BLOQUE 1 .....	31
1.3.3.4 BLOQUE 2 .....	32
1.3.4 PROPUESTA DIDÁCTICA.....	33
<b>CAPÍTULO 2. BASES METODOLÓGICAS Y TEÓRICAS: ESTADO DE LA CUESTIÓN.....</b>	<b>39</b>
2.1 GRAMÁTICA, PRAGMÁTICA Y COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA .....	40
2.1.1 GRAMÁTICA.....	40
2.1.2 LINGÜÍSTICA PRAGMÁTICA.....	41
2.1.3 COMPETENCIA COMUNICATIVA Y LINGÜÍSTICA DE LA COMUNICACIÓN .....	44
2.2 FUNCIONALISMO, DESCRIPCIÓN LINGÜÍSTICA Y OTRAS CUESTIONES DE INTERÉS.....	45
2.2.1 FUNCIONALISMO LINGÜÍSTICO .....	45
2.2.2 MICROSINTAXIS Y MICROESTRUCTURA .....	47
2.2.3 MACROSINTAXIS Y MACROESTRUCTURA.....	48
2.2.4 SUPERESTRUCTURA: TEXTO Y DISCURSO. EL MICRODISCURSO.....	53
2.3 CONJUNCIÓNES Y MARCADORES DEL DISCURSO. LOS CONECTORES.....	55
2.3.1 DISCUSIÓN EN TORNO A LAS RELACIONES INTRA E INTERORACIONALES ....	55
2.3.2 LOS CONECTORES FORMALES Y SEMÁNTICOS.....	57
2.3.3 LOS MARCADORES DEL DISCURSO.....	58
2.4 LA (CONTRA)ARGUMENTACIÓN .....	64
2.4.1 ADVERSATIVIDAD .....	68
2.4.2 CONCESIVIDAD .....	70
2.4.3 ADVERSATIVIDAD VS. CONCESIVIDAD .....	73
2.5 HABLEMOS DE DIDÁCTICA LINGÜÍSTICA.....	74
2.5.1 INTRODUCCIÓN A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS .....	75
2.5.2 PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (E-A).....	76
2.5.3 LA ENSEÑANZA GRAMATICAL .....	77
2.6 BALANCE Y CONCLUSIONES PARCIALES (I) .....	79

<b>CAPÍTULO 3. ESTUDIO DE LOS CONECTORES CONTRAARGUMENTATIVOS EN ESPAÑOL. ANÁLISIS FORMAL Y SEMÁNTICO-PRAGMÁTICO .....</b>	<b>81</b>
3.1 ANÁLISIS FORMAL .....	83
3.1.1 <i>PERO</i> .....	83
3.1.2 <i>AUNQUE</i> .....	87
3.1.3 <i>SINO</i> .....	90
3.1.4 <i>SIN EMBARGO</i> .....	95
3.1.5 <i>NO OBSTANTE</i> .....	99
3.1.6 <i>EN CAMBIO</i> .....	103
3.2 ANÁLISIS SEMÁNTICO-PRAGMÁTICO .....	107
3.2.1 <i>PERO</i> .....	107
3.2.2 <i>AUNQUE</i> .....	111
3.2.3 <i>SINO</i> .....	116
3.2.4 <i>SIN EMBARGO</i> .....	120
3.2.5 <i>NO OBSTANTE</i> .....	123
3.2.6 <i>EN CAMBIO</i> .....	127
3.3 PILOTAJE DEL CUESTIONARIO LINGÜÍSTICO EN NATIVOS.....	131
3.4 BALANCE Y CONCLUSIONES PARCIALES (II) .....	135
<b>CAPÍTULO 4. DOMINIO ADVERSATIVO-CONCESIVO EN ALEMÁN. SUS «CORRESPONDENCIAS» SEMÁNTICO-PRAGMÁTICAS CON EL ESPAÑOL .....</b>	<b>149</b>
4.1 CUESTIONES GENERALES .....	149
4.2 CONECTORES ADVERSATIVO-CONCESIVOS EN ALEMÁN .....	155
4.3 «CORRESPONDENCIAS» SEMÁNTICO-PRAGMÁTICAS ESPAÑOL-ALEMÁN EN LA BIBLIOGRAFÍA .....	165
4.3.1 <i>PERO</i> .....	167
4.3.2 <i>AUNQUE</i> .....	170
4.3.3 <i>SINO</i> .....	172
4.3.4 <i>SIN EMBARGO</i> .....	174
4.3.5 <i>NO OBSTANTE</i> .....	176
4.3.6 <i>EN CAMBIO</i> .....	178
4.4 BALANCE Y CONCLUSIONES PARCIALES (III) .....	179
<b>CAPÍTULO 5. LOS CONECTORES EN ELE.....</b>	<b>183</b>
5.1 ANÁLISIS DE MANUALES .....	183
5.1.1 LAS DIRECTRICES DEL <i>MCER</i> (2002) Y DEL <i>PCIC</i> (2007) .....	184
5.1.2 LOS CONECTORES EN LOS MANUALES Y GRAMÁTICAS DE ELE.....	188
5.1.2.1 <i>EL NUEVO CURSO 1</i> (2001), <i>EL NUEVO CURSO 2</i> (2003) Y <i>EL NUEVO CURSO 3</i> (2004).....	189
5.1.2.2 <i>RÁPIDO NEU. CURSO INTENSIVO DE ESPAÑOL. A1-B1</i> (2002)..	190
5.1.2.3 <i>SPANISCHE GRAMMATIK FÜR SCHULE UND BERUF</i> (2002) .....	190
5.1.2.4 <i>GRAMÁTICA BÁSICA DEL ESTUDIANTE DE ESPAÑOL</i> (2005).....	191
5.1.2.5 <i>CAMINOS PLUS</i> (2010) Y <i>CAMINOS PLUS 2</i> (2006).....	192
5.1.2.6 <i>COLEGAS 1</i> (2007).....	192
5.1.2.7 <i>¡ADELANTE! NIVEL ELEMENTAL. A1</i> (2010), <i>¡ADELANTE! NIVEL INTERMEDIO. B1</i> (2011) Y <i>¡ADELANTE! NIVEL AVANZADO. B1+</i> (2012) .....	192
5.1.2.8 <i>ABANICO. B2</i> (2011).....	193

5.1.2.9	<i>CUADERNOS DE GRAMÁTICA ESPAÑOLA. A1-B1 (2012) Y CUADERNOS DE GRAMÁTICA ESPAÑOLA. B1 (2011)</i> .....	194
5.1.2.10	<i>ELE ACTUAL. B1 (2011) Y ELE ACTUAL. B2 (2012)</i> .....	195
5.1.2.11	<i>AGENCIA ELE 3. B1.1 (2011), AGENCIA ELE 4. B1.2 (2012), AGENCIA ELE 5. B2.1 (2013A) Y AGENCIA ELE 6. B2.2 (2013B)</i> .....	195
5.1.2.12	<i>DESTINO ERASMUS 2. B1-B2 (2013)</i> .....	197
5.1.2.13	<i>AULA INTERNACIONAL 1. A1 (2013), AULA INTERNACIONAL 2. A2 (2013), AULA INTERNACIONAL 3. B1 (2014), AULA INTERNACIONAL 4. B2.1 (2014A) Y AULA INTERNACIONAL 5. B2.2 (2014B)</i> .....	198
5.1.2.14	<i>GRAMÁTICA DE REFERENCIA PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL (2013)</i> .....	199
5.1.2.15	<i>PUNTO DE VISTA. NUEVA EDICIÓN (2014)</i> .....	200
5.1.2.16	<i>SPANISCHE GRAMMATIK FÜR DIE MITTEL- UND OBERSTUFE (2014)</i> .....	201
5.1.2.17	<i>SUEÑA 2. B1 (2015) Y SUEÑA 3. B2 (2016)</i> .....	201
5.1.2.18	<i>UNIVERSO.ELE A1 (2015A), UNIVERSO.ELE A2 (2015B), UNIVERSO.ELE B1 (2016) Y UNIVERSO.ELE B2 (2018)</i> .....	202
5.2	LOS CONECTORES EN ESTUDIANTES DE ELE .....	203
5.2.1	<i>PERO</i> .....	206
5.2.2	<i>AUNQUE</i> .....	209
5.2.3	<i>SINO</i> .....	211
5.2.4	<i>SIN EMBARGO</i> .....	213
5.2.5	<i>NO OBSTANTE</i> .....	216
5.2.6	<i>EN CAMBIO</i> .....	218
5.2.7	CUESTIONARIO LINGÜÍSTICO EN ELE .....	220
5.2.7.1	PILOTAJE .....	220
5.2.7.2	ESTUDIANTE(S) PARTICIPANTE(S) .....	223
5.3	BALANCE Y CONCLUSIONES PARCIALES (IV) .....	224
<b>CAPÍTULO 6. PROPUESTA DIDÁCTICA .....</b>		<b>231</b>
6.1	CARACTERÍSTICAS GENERALES .....	231
6.2	PRETEST .....	232
6.3	SECUENCIA DIDÁCTICA.....	238
6.3.1	PARTE 1: CUESTIONES FORMALES .....	241
6.3.2	PARTE 2: USO Y SIGNIFICADO .....	244
6.3.3	PARTE 3: LA PRÁCTICA HACE AL MAESTRO .....	261
6.4	POSTEST .....	265
6.5	BALANCE Y CONCLUSIONES PARCIALES (V).....	268
<b>CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES, PROBLEMÁTICA Y PROPUESTAS DE MEJORA.....</b>		<b>271</b>
7.1	ESPAÑOL .....	271
7.2	ENGLISH .....	279
7.3	DEUTSCH .....	287
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>		<b>295</b>
<b>ANEXOS .....</b>		<b>319</b>

## ÍNDICE DE ANEXOS Y PUBLICACIONES

---

1 LISTA DE ABREVIATURAS .....	III
2 GLOSARIO DE CONCEPTOS BÁSICOS .....	IV
3 APROBACIÓN DEL COMITÉ DE ÉTICA DE LA UNIVERSIDAD DE LEÓN.....	XXXII
4 CONSENTIMIENTO INFORMADO (INGLÉS Y ESPAÑOL) PARA ELE .....	XXXIII
5 CONSENTIMIENTO INFORMADO (ESPAÑOL) PARA NATIVOS .....	XXXIX
6 CUESTIONARIO DE DATOS PERSONALES Y LINGÜÍSTICOS PARA ELE .....	XLII
7 CUESTIONARIO DE DATOS PERSONALES Y LINGÜÍSTICOS PARA NATIVOS.....	XLIV
8 CUESTIONARIO LINGÜÍSTICO PARA ELE.....	XLV
9 CUESTIONARIO LINGÜÍSTICO PARA NATIVOS .....	LVIII
10 CUESTIONARIO EVALUATIVO PARA DOCENTES .....	LXIX
11 PRESENTACIÓN UTILIZADA PARA LA INTRODUCCIÓN DEL PROYECTO .....	LXXI
12 RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO LINGÜÍSTICO: NATIVOS .....	LXXV
12.1 BLOQUE 1 .....	LXXV
12.2 BLOQUE 2 .....	LXXIX
13 PROPUESTA DIDÁCTICA AMPLIADA.....	LXXXVII
14 PROPUESTA DIDÁCTICA REDUCIDA .....	CXIII
15 PRETEST AMPLIADO .....	CXXXI
16 PRETEST REDUCIDO .....	CXXXV
17 POSTEST AMPLIADO (CON ENCUESTA DE EVALUACIÓN).....	CXXXVII
18 POSTEST REDUCIDO (CON ENCUESTA DE EVALUACIÓN).....	CXXXIX
19 RESUMEN GRAMATICAL .....	CXLII

# ÍNDICE DE FIGURAS<sup>1</sup>

---

FIGURA 1. METODOLOGÍA.....	13
FIGURA 2. FASES DEL PROCESO CREATIVO DEL CUESTIONARIO LINGÜÍSTICO PARA EL MUESTREO PROPIO. ADAPTADO DE VINE JARA & FERREIRA CABRERA (2016).....	23
FIGURA 3. MODELO DEL CÓDIGO EN LA COMUNICACIÓN. ADAPTADO DE GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ (2002A:146).....	44
FIGURA 4. MODELO DE LA COMUNICACIÓN DE SPERBER & WILSON (1986, AMPLIADO).....	44
FIGURA 5. FUNCIONES EN EL FUNCIONALISMO. ADAPTADO DE ALMEIDA CABREJAS, BELLIDO SÁNCHEZ & GUMIEL MOLINA (2019) Y GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ (2002B).....	46
FIGURA 6. CONSTITUYENTES DEL ENUNCIADO LINGÜÍSTICO. ADAPTADO DE GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ (2015:19).....	48
FIGURA 7. ENUNCIADO LINGÜÍSTICO Y ENUNCIADO PRAGMÁTICO. ADAPTADO DE GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ (2016A:274).....	49
FIGURA 8. ANÁLISIS (MICRO)SINTÁCTICO FUNCIONAL. TOMADO DE IGLESIAS BANGO (2018:36).....	51
FIGURA 9. ANÁLISIS MACROSINTÁCTICO. TOMADO DE IGLESIAS BANGO (2018:37).....	51
FIGURA 10. COMPONENTES EN LA SINTAXIS DE ENUNCIADOS. TOMADO DE IGLESIAS BANGO (2018:24)....	52
FIGURA 11. RELACIONES SINTÁCTICAS TRADICIONALES. TOMADO DE GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ (2016B:516)..	56
FIGURA 12. RELACIONES ESTRUCTURALISTAS SEGÚN L. HJELMSLEV. TOMADO DE GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ (2016B:517).....	56
FIGURA 13. ELEMENTOS DE LA ARGUMENTACIÓN. ADAPTADO DE FUENTES RODRÍGUEZ & ALCAIDE LARA (2020:25).....	64
FIGURA 14. ELEMENTOS DE LA ARGUMENTACIÓN: EJEMPLO CON <i>PERO</i> . ADAPTADO DE DE LA FUENTE GARCÍA (2006:236).....	65
FIGURA 15. ARGUMENTACIÓN DIRECTA.....	65
FIGURA 16. ARGUMENTACIÓN INDIRECTA.....	66
FIGURA 17. RELACIÓN ADVERSATIVA DIRECTA.....	69
FIGURA 18. RELACIÓN ADVERSATIVA INDIRECTA.....	69
FIGURA 19. RELACIÓN CONCESIVA DIRECTA.....	71
FIGURA 20. RELACIÓN CONCESIVA INDIRECTA.....	72
FIGURA 21. <i>LENGUA, LENGUAJE Y HABLA</i> EN NUESTRO ESTUDIO.....	74
FIGURA 22. NIVELES DE SINTAXIS. ADAPTADO DE IGLESIAS BANGO (2018:38).....	79
FIGURA 23. CONCEPTOS BÁSICOS DE NUESTRO ANÁLISIS (I).....	80
FIGURA 24. CONCEPTOS BÁSICOS DE NUESTRO ANÁLISIS (II).....	80
FIGURA 25. <i>PERO</i> Y <i>AUNQUE</i> : PLANOS ARGUMENTATIVO E INFORMATIVO.....	112
FIGURA 26. FUNCIONAMIENTO DE ADVERSATIVAS CON <i>PERO</i> CON COMBINATORIA MODAL.....	115
FIGURA 27. FUNCIONAMIENTO DE CONCESIVAS CON <i>AUNQUE</i> CON COMBINATORIA MODAL.....	115

---

<sup>1</sup> En las figuras y en las tablas, siempre que sean de creación propia, no se indica la fuente concreta.

FIGURA 28. DISTINCIÓN ENTRE <i>PERO</i> Y <i>SINO</i> .....	117
FIGURA 29. CARACTERIZACIÓN SEMÁNTICO-PRAGMÁTICA DE <i>PERO</i> SEGÚN LA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA..	137
FIGURA 30. CARACTERIZACIÓN SEMÁNTICO-PRAGMÁTICA DE <i>AUNQUE</i> SEGÚN LA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA.....	139
FIGURA 31. CARACTERIZACIÓN SEMÁNTICO-PRAGMÁTICA DE <i>SINO</i> SEGÚN LA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA...140	
FIGURA 32. CARACTERIZACIÓN SEMÁNTICO-PRAGMÁTICA DE <i>SIN EMBARGO</i> SEGÚN LA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA.....	142
FIGURA 33. CARACTERIZACIÓN SEMÁNTICO-PRAGMÁTICA DE <i>NO OBSTANTE</i> SEGÚN LA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA.....	144
FIGURA 34. CARACTERIZACIÓN SEMÁNTICO-PRAGMÁTICA DE <i>EN CAMBIO</i> SEGÚN LA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA.....	146
FIGURA 35. SÍMBOLOS DE TABLA DESCRIPTIVA DE MANUALES Y GRAMÁTICAS .....	224
FIGURA 36. SIGLAS ELEGIDAS PARA MANUALES O GRAMÁTICAS DE ELE .....	224



## ÍNDICE DE TABLAS

---

TABLA 1. ENLACES DE ACCESO AL CORPUS DE NATIVOS PROPIO POR CONECTOR .....	14
TABLA 2. CORPUS DE MUESTRAS EN ESPAÑOL: NATIVOS.....	14
TABLA 3. ANÁLISIS DE <i>PERO</i> EN LOS CORPUS .....	16/7
TABLA 4. ANÁLISIS DE <i>AUNQUE</i> EN LOS CORPUS .....	18
TABLA 5. ANÁLISIS DE <i>SINO</i> EN LOS CORPUS .....	19
TABLA 6. ANÁLISIS DE <i>SIN EMBARGO</i> EN LOS CORPUS.....	20
TABLA 7. ANÁLISIS DE <i>NO OBTANTE</i> EN LOS CORPUS.....	21
TABLA 8. ANÁLISIS DE <i>EN CAMBIO</i> EN LOS CORPUS .....	22
TABLA 9. OBJETIVOS DE LAS PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO LINGÜÍSTICO PROPIO .....	24
TABLA 10. CUESTIONARIOS PARA EL MUESTREO PROPIO .....	25
TABLA 11. FORMATO DE CÓDIGOS DE PARTICIPANTE.....	26
TABLA 12. CÓDIGOS DE PARTICIPANTES NATIVOS.....	28
TABLA 13. CUESTIONARIOS PARA EL PILOTAJE DE ELE .....	29
TABLA 14. DISTRACTORES: CONECTORES ADITIVOS Y CONSECUTIVOS .....	31
TABLA 15. CONTENIDOS DEL BLOQUE 1 .....	31
TABLA 16. CONTENIDOS DEL BLOQUE 2.....	32
TABLA 17. LÍMITES DESDE LA MICROSINTAXIS. ADAPTADO DE GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ (2018B).....	47
TABLA 18. DIFERENCIAS ENTRE MODALIDAD LINGÜÍSTICA (INTERROGACIÓN) Y MODALIDAD PRAGMÁTICA. ADAPTADO DE GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ (2015, 2016A) .....	49
TABLA 19. ENUNCIADO Y PERIFERIA. ADAPTADO DE FUENTES RODRÍGUEZ (2017B).....	50
TABLA 20. TIPOS DE SINTAXIS: MACROSINTAXIS. ADAPTADO DE GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ (2018B).....	50
TABLA 21. PLANOS MACROSINTÁCTICOS. ADAPTADO DE FUENTES RODRÍGUEZ (2013) Y PÉREZ BÉJAR (2019).....	52
TABLA 22. MICRODISCURSOS CONTRAARGUMENTATIVOS .....	54
TABLA 23. CONECTORES TEXTUALES: FORMALES Y SEMÁNTICOS. ADAPTADO DE GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ (1997B; 2016B) .....	57
TABLA 24. CAMBIOS LINGÜÍSTICOS DE LOS MARCADORES DEL DISCURSO. ADAPTADO DE IGLESIAS RECUERO (2020).....	60
TABLA 25. CLASIFICACIÓN DE LOS MARCADORES DEL DISCURSO. ADAPTADO DE PORTOLÉS (1998) Y MARTÍN ZORRAQUINO & PORTOLÉS (1999) .....	62/3
TABLA 26. CONECTORES Y OPERADORES DEL DISCURSO. ADAPTADO DE FUENTES RODRÍGUEZ (2017C, 2018, 2019).....	63
TABLA 27. CLASIFICACIÓN DE LAS CONSTRUCCIONES ADVERSATIVAS. ADAPTADO DE CARRETE MONTAÑA (2013), FUENTES RODRÍGUEZ (1998A), MARTÍN ZORRAQUINO & PORTOLÉS (1999) Y RAE & ASALE (2011).....	68

TABLA 28. ADVERSACIÓN: CONTRAPOSICIÓN Y CONTRASTE. ADAPTADO DE BORREGO NIETO (2013) .....	69
TABLA 29. MODO VERBAL EN LAS CONCESIVAS. ADAPTADO DE FERNÁNDEZ, FENTE & SILES (1995), PAMIES BERTRÁN & NATALE (2019), GUTIÉRREZ ARAUS (2012), GARCÍA SANTOS (1993) Y FLAMENCO GARCÍA (1999).....	70
TABLA 30. SEMEJANZAS Y SIMILITUDES ENTRE ADVERSATIVAS Y CONCESIVAS SEGÚN LA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA.....	73
TABLA 31. ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE. ADAPTADO DE GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ (2008) Y LÓPEZ GARCÍA & VEYRAT RIGAT (2012) .....	76
TABLA 32. PROCESAMIENTO Y ALMACENAMIENTO DE INFORMACIÓN EN LA ADQUISICIÓN Y EN EL APRENDIZAJE LINGÜÍSTICO. ADAPTADO DE GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ (2002A, 2008) .....	76
TABLA 33. MICRO Y MACROSINTAXIS: UNIDADES. ADAPTADO DE GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ (2018A).....	80
TABLA 34. DIFERENCIAS FORMALES Y SEMÁNTICO-PRAGMÁTICAS ENTRE <i>PERO</i> Y <i>AUNQUE</i> .....	113
TABLA 35. BLOQUE 1: RESPUESTAS DEL PILOTAJE A LOS CONECTORES CONTRAARGUMENTATIVOS .....	133
TABLA 36. RESUMEN DE ANÁLISIS FORMAL .....	135
TABLA 37. RESUMEN DE ANÁLISIS SEMÁNTICO-PRAGMÁTICO.....	136
TABLA 38. CARACTERIZACIÓN FORMAL DE <i>PERO</i> SEGÚN LA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA.....	136
TABLA 39. CARACTERIZACIÓN FORMAL DE <i>AUNQUE</i> SEGÚN LA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA.....	138
TABLA 40. CARACTERIZACIÓN FORMAL DE <i>SINO</i> SEGÚN LA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA .....	139
TABLA 41. CARACTERIZACIÓN FORMAL DE <i>SIN EMBARGO</i> SEGÚN LA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA .....	141/2
TABLA 42. CARACTERIZACIÓN FORMAL DE <i>NO OBSTANTE</i> SEGÚN LA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA .....	143
TABLA 43. CARACTERIZACIÓN FORMAL DE <i>EN CAMBIO</i> SEGÚN LA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA.....	145
TABLA 44. PLANOS ARGUMENTATIVO E INFORMATIVO EN LOS CONECTORES SELECCIONADOS.....	147/8
TABLA 45. CONECTORES ADVERSATIVO-CONCESIVOS EN ALEMÁN POR FRECUENCIA DE USO. ADAPTADO DE <i>DUDEN</i> (S. F.).....	155
TABLA 46. DIFERENCIAS ENTRE <i>ABER</i> Y <i>SONDERN</i> . ADAPTADO DE PUSCH (1975), CORCOLL & CORCOLL (1994), HELBIG & BUSCHA (2001) .....	163/4
TABLA 47. TRADUCCIONES DE <i>PERO</i> .....	169
TABLA 48. TRADUCCIONES DE <i>AUNQUE</i> .....	171
TABLA 49. TRADUCCIONES DE <i>SINO</i> .....	173
TABLA 50. TRADUCCIONES DE <i>SIN EMBARGO</i> .....	175
TABLA 51. TRADUCCIONES DE <i>NO OBSTANTE</i> .....	176
TABLA 52. COMPARACIÓN DE TRADUCCIONES DE <i>SIN EMBARGO</i> Y <i>NO OBSTANTE</i> .....	177
TABLA 53. TRADUCCIONES DE <i>EN CAMBIO</i> .....	178
TABLA 54. CORRESPONDENCIAS ESPAÑOL-ALEMÁN: DICCIONARIOS Y REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA.....	179
TABLA 55. VALORES DE LOS CONECTORES CONTRAARGUMENTATIVOS ESPAÑOLES SELECCIONADOS .....	180
TABLA 56. VALORES DE LOS CONECTORES CONTRAARGUMENTATIVOS ALEMANES SELECCIONADOS .....	181

TABLA 57. ESCALA ILUSTRATIVA DE COHERENCIA Y COHESIÓN. TOMADA DEL <i>MCER</i> (INSTITUTO CERVANTES 2002:122).....	185
TABLA 58. CONECTORES ADVERSATIVOS EN EL <i>PCIC</i> (INSTITUTO CERVANTES 2007) .....	186
TABLA 59. CONECTORES CONTRAARGUMENTATIVOS EN EL <i>PCIC</i> (INSTITUTO CERVANTES 2007).....	187
TABLA 60. CONECTORES CONTRAARGUMENTATIVOS OBJETO DE ESTUDIO EN <i>SPANISCHE GRAMMATIK FÜR SCHULE UND BERUF</i> (2002).....	191
TABLA 61. VALORES DE <i>AUNQUE</i> CON DISTINTO MODO VERBAL EN <i>AGENCIA ELE 5</i> (2013A) .....	196
TABLA 62. <i>AUNQUE</i> SEGÚN EL MODO VERBAL EN <i>AGENCIA ELE 6</i> (2013B).....	197
TABLA 63. VALORES DE <i>AUNQUE</i> SEGÚN EL MODO VERBAL EN <i>DESTINO ERASMUS 2</i> (2013) .....	197
TABLA 64. CONECTORES CONTRAARGUMENTATIVOS SELECCIONADOS EN <i>DESTINO ERASMUS 2</i> (2013)....	197
TABLA 65. CONECTORES CONTRAARGUMENTATIVOS SELECCIONADOS EN <i>PUNTO DE VISTA. NUEVA EDICIÓN</i> (2014) .....	200
TABLA 66. CONJUNCIONES COORDINANTES Y SUBORDINANTES SELECCIONADAS EN <i>SPANISCHE GRAMMATIK FÜR DIE MITTEL- UND OBERSTUFE</i> (2014). .....	201
TABLA 67. CONECTORES CONTRAARGUMENTATIVOS SELECCIONADOS EN <i>SPANISCHE GRAMMATIK FÜR DIE MITTEL- UND OBERSTUFE</i> (2014) .....	201
TABLA 68. CONECTORES CONTRAARGUMENTATIVOS SELECCIONADOS EN <i>SUEÑA 2</i> (2015) .....	201/2
TABLA 69. CONECTORES CONTRAARGUMENTATIVOS SELECCIONADOS EN <i>SPANISCHE GRAMMATIK FÜR DIE MITTEL- UND OBERSTUFE</i> (2014).....	202
TABLA 70. DATOS OBTENIDOS DEL CORPUS DE ELE .....	203
TABLA 71. OTROS CONECTORES: PROMEDIOS ENTRE LOS PARTICIPANTES .....	204
TABLA 72. CONECTORES GENERALES EN LAS MUESTRAS DE ELE (NO CONTRAARGUMENTATIVOS) .....	205
TABLA 73. ENCUESTA DE ELE: <i>PERO</i> .....	208
TABLA 74. ENCUESTA DE ELE: <i>AUNQUE</i> .....	210
TABLA 75. ENCUESTA DE ELE: <i>SINO</i> .....	212
TABLA 76. ENCUESTA DE ELE: <i>SIN EMBARGO</i> .....	215
TABLA 77. BLOQUE 1: RESPUESTAS DEL PILOTAJE A LOS CONECTORES CONTRAARGUMENTATIVOS .....	221
TABLA 78. BLOQUE 1: TRADUCCIONES DEL PILOTAJE A LOS CONECTORES CONTRAARGUMENTATIVOS ....	221
TABLA 79. BLOQUE 1: RESPUESTAS DE ELE.....	223
TABLA 80. BLOQUE 1: TRADUCCIONES DEL PILOTAJE A LOS CONECTORES CONTRAARGUMENTATIVOS ....	223
TABLA 81. ANÁLISIS DE GRAMÁTICAS Y MANUALES DE ELE.....	225
TABLA 82. COMPARACIÓN DE VALORES SEMÁNTICO-PRAGMÁTICOS DE <i>PERO</i> EN MATERIALES DE ELE Y CORPUS.....	227
TABLA 83. COMPARACIÓN DE VALORES SEMÁNTICO-PRAGMÁTICOS DE <i>AUNQUE</i> EN MATERIALES DE ELE Y CORPUS. DE CREACIÓN .....	227
TABLA 84. COMPARACIÓN DE VALORES SEMÁNTICO-PRAGMÁTICOS DE <i>SINO</i> EN MATERIALES DE ELE Y CORPUS.....	227

TABLA 85. COMPARACIÓN DE VALORES SEMÁNTICO-PRAGMÁTICOS DE <i>SIN EMBARGO</i> EN MATERIALES DE ELE Y CORPUS.....	228
TABLA 86. COMPARACIÓN DE VALORES SEMÁNTICO-PRAGMÁTICOS DE <i>NO OBSTANTE</i> EN MATERIALES DE ELE Y CORPUS.....	228
TABLA 87. COMPARACIÓN DE VALORES SEMÁNTICO-PRAGMÁTICOS DE <i>EN CAMBIO</i> EN MATERIALES DE ELE Y CORPUS.....	228
TABLA 88. DESCRIPCIÓN DEL PRETEST AMPLIADO .....	233/7
TABLA 89. PROGRESIÓN Y TEMPORALIZACIÓN ESTIMADA DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA REDUCIDA .....	238
TABLA 90. PROGRESIÓN Y TEMPORALIZACIÓN ESTIMADA DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA AMPLIADA .....	239
TABLA 91. SECUENCIA DIDÁCTICA AMPLIADA: PARTE 1 .....	241/3
TABLA 92. SECUENCIA DIDÁCTICA AMPLIADA: PARTE 2, CONTRAARGUMENTACIÓN GENERAL.....	244/5
TABLA 93. SECUENCIA DIDÁCTICA AMPLIADA: PARTE 2, <i>PERO</i> .....	245/7
TABLA 94. SECUENCIA DIDÁCTICA AMPLIADA: PARTE 2, <i>AUNQUE</i> .....	248/50
TABLA 95. SECUENCIA DIDÁCTICA AMPLIADA: PARTE 2, <i>AUNQUE</i> VS. <i>PERO</i> .....	251
TABLA 96. SECUENCIA DIDÁCTICA AMPLIADA: PARTE 2, <i>SIN EMBARGO</i> Y <i>NO OBSTANTE</i> .....	252/4
TABLA 97. SECUENCIA DIDÁCTICA AMPLIADA: PARTE 2, <i>EN CAMBIO</i> .....	255
TABLA 98. SECUENCIA DIDÁCTICA AMPLIADA: PARTE 2, <i>SINO (QUE)</i> .....	256/8
TABLA 99. SECUENCIA DIDÁCTICA AMPLIADA: PARTE 2, <i>SINO</i> VS. <i>PERO</i> .....	259/60
TABLA 100. SECUENCIA DIDÁCTICA AMPLIADA: PARTE 3 .....	261/4
TABLA 101. DESCRIPCIÓN DEL POSTEST AMPLIADO .....	266/7

## RESUMEN

Nuestra investigación se centra en el estudio de seis conectores contraargumentativos en español (*pero, aunque, sino, sin embargo, no obstante, en cambio*) desde una perspectiva macrosintáctico-funcional, con el objetivo de aplicar los hallazgos en el ámbito de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE). Para ello, se diseña una propuesta didáctica dirigida a estudiantes germanoparlantes de nivel intermedio (B2) con el propósito de fomentar la reflexión y de resaltar la importancia de estos elementos lingüísticos, así como de mejorar su proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A) para utilizarlos de manera más efectiva.

Para lograr estos objetivos, se realiza una revisión teórica del estado de la cuestión, enfocada en los conectores, especialmente en aquellos de carácter contraargumentativo (adversativos y concesivos), y en su enseñanza en el aula de idiomas. Además, se analizan las seis unidades en cuestión desde una perspectiva tanto cualitativa-formal como cualitativa mediante la revisión bibliográfica y a través de los datos de un corpus propio basado en otros de acceso abierto en línea. Los resultados se amplían y comparan con los obtenidos a través de una encuesta lingüística a hablantes nativos creada con Google Forms. El análisis se centra en los planos argumentativo e informativo de la lengua.

Asimismo, se incluye un apartado que describe estas unidades en alemán, con foco en el contraste lingüístico, y otro con el análisis de manuales y libros de texto en relación con el *Marco Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2002)* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC, 2007)*, especialmente en lo que respecta a los conectores estudiados.

En adición, además de recopilar muestras de corpus existentes de discentes extranjeros, también se examinan muestras de estudiantes de ELE para verificar cómo estos utilizan los elementos objeto de estudio. Con todo ello, se desarrolla una propuesta didáctica detallada y justificada, acompañada de una prueba inicial (pretest) y final (postest). Por último, se presentan los resultados globales y las conclusiones generales de la investigación, lo que incluye tanto problemas encontrados como posibles vías de mejora y desarrollo futuros.

**PALABRAS CLAVE:** macrosintaxis, conector, contraargumentación, Español como Lengua Extranjera (ELE), propuesta didáctica, B2, alemán.



## SUMMARY

This research focuses on the study of six counter-argumentative connectors in Spanish (*pero, aunque, sino, sin embargo, no obstante, en cambio*) from a macrosyntactic-functional perspective, with the aim of applying the findings in the field of teaching Spanish as a Foreign Language (EFL). To this regard, a didactic proposal is designed for German-speaking students at intermediate level (B2) with the purpose of encouraging reflection and highlighting the importance of these linguistic elements, as well as improving their teaching-learning process in order to use them more effectively.

So as to achieve these objectives, a theoretical review of the state of the art is carried out, focusing on connectors, especially those of a counter-argumentative nature (adversativity and concession), and their teaching in the language classroom. In addition, the six units are analysed from both a qualitative-formal and a qualitative perspective by means of a literature review and samples of a corpus based on other open-access online corpora. The results are extended and compared with data obtained through a linguistic survey of native speakers created with Google Forms. The analysis focus on the argumentative and informative levels.

A section describing these units in German, with a focus on linguistic contrast, is included, as well as a section analysing manuals and textbooks in relation to the *European Framework of Reference for Languages (CEFR, 2002)* and the Curriculum Plan of the Instituto Cervantes (*Plan Curricular del Instituto Cervantes, PCIC, 2007*), especially regarding the connectors studied.

In addition, as well as collecting samples of existing corpora of foreign learners, samples of EFL learners are also examined in order to verify how they use the elements under study. A detailed and justified didactic proposal is then constructed, accompanied by an initial (pretest) and final (posttest) test. Finally, the overall results and general conclusions of the research are presented, including both problems encountered and possible avenues for improvement and future development.

**KEY WORDS:** macrosyntax, connector, counter-argumentation, Spanish as a Foreign Language (EFL), didactic proposal, B2, German.





## ZUSAMMENFASSUNG

Diese Forschung konzentriert sich auf die Untersuchung von sechs kontraargumentativen Konnektoren im Spanischen (*pero, aunque, sino, sin embargo, no obstante, en cambio*) aus einer makrosyntaktisch-funktionalen Perspektive, mit dem Ziel, die Ergebnisse im Bereich des Unterrichts von Spanisch als Fremdsprache (ELE) anzuwenden. Zu diesem Zweck wurde eine didaktische Einheit als Vorschlag entworfen, die sich an deutschsprachige Studenten der Mittelstufe (B2) richtet, mit dem Ziel, die Reflexion anzuregen und die Bedeutung dieser sprachlichen Elemente hervorzuheben sowie ihren Lehr-Lern-Prozess zu verbessern, um sie effektiver zu nutzen.

Um diese Ziele zu erreichen, wird ein theoretischer Überblick über den aktuellen Stand der Forschung gegeben, wobei der Schwerpunkt auf Konnektoren, insbesondere auf Konnektoren mit kontra-argumentativem Charakter (Adversativität und Konzessivität), und deren Vermittlung im Sprachunterricht liegt. Darüber hinaus werden die sechs ausgewählten Einheiten sowohl aus einer qualitativ-formalen als auch aus einer qualitativen Perspektive mittels einer Literaturübersicht und der Erstellung eines Korpus auf der Grundlage anderer frei zugänglicher Online-Korpora analysiert. Die Ergebnisse werden erweitert und mit Daten verglichen, die durch eine durch Google Forms hergestellte linguistische Befragung von Muttersprachlern gewonnen wurden. Der Fokus der Analyse liegt auf der argumentativen und informativen Ebene der Sprache.

Ein Beitrag, in dem diese Einheiten auf Deutsch beschrieben werden, wobei der Schwerpunkt auf dem sprachlichen Kontrast liegt, ist ebenso enthalten wie ein anderer, der Lehrbücher und Lehrwerke in Bezug auf den *Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (CEFR, 2002)* und den Lehrplan des Instituto Cervantes (*Plan Curricular del Instituto Cervantes, PCIC, 2007*) analysiert, insbesondere im Hinblick auf die untersuchten Konnektoren.

Darüber hinaus werden nicht nur Stichproben bestehender Korpora ausländischer Lerner gesammelt, sondern auch Stichproben von ELE-Studenten analysiert, um zu überprüfen, wie sie die untersuchten Elemente verwenden. Anschließend wird eine detaillierte und begründete didaktische Einheit als Vorschlag entwickelt, die von einem Anfangstest (Pretest) und einem Abschlusstest (Posttest) begleitet wird. Abschließend werden die Gesamtergebnisse und allgemeinen Schlussfolgerungen der Untersuchung vorgestellt, einschließlich der aufgetretenen Probleme und möglicher Wege für Verbesserungen und zukünftige Entwicklungen.

**SCHLÜSSELWÖRTER:** Makrosyntax, Konnektor, Gegenargumentation, Spanisch als Fremdsprache (ELE), didaktische Einheit, B2, Deutsch.



# CAPÍTULO 1

## INTRODUCCIÓN, JUSTIFICACIÓN, HIPÓTESIS, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

*Indudablemente se puede afirmar que el homo sapiens lo fue y lo es en cuanto que es*  
homo loquens.  
Hernández Alonso (1996)

### 1.1 INTRODUCCIÓN

---

*La gramática es la primera maravilla del mundo y*  
*tenemos la obligación de estudiarla.*

Gutiérrez Ordóñez, Moreno Cabrera, Escandell & García Miguel (2012)

**A.** Resulta innegable a estas alturas —no solo en la investigación lingüística, sino también en la vida cotidiana— que una de las esencias de los seres humanos (quizá la más importante de ellas) reside en el lenguaje o, más en concreto, en su materialización en las miles de lenguas del mundo. Estas nos proporcionan «tanto [...] un instrumento para influir en la conducta de las demás personas como [...] conocimiento sobre el mundo físico y social» (López Valero & Encabo Fernández 2006:22). Por eso, cualquier investigador de este campo debe desentrañar un territorio en el que todavía queda un largo camino por recorrer, muchos análisis por realizar, ¡y abundantes contenidos que aplicar!

**B.** La gramática española y, por consiguiente, sus subdisciplinas (entre ellas, la sintaxis), se originan con Nebrija y se desarrollan a lo largo del tiempo a través de diversos enfoques hasta el actual paradigma de la comunicación, preocupado ya no por el código en sí, sino por todos los parámetros que afectan a la situación comunicativa (Gutiérrez Ordóñez 1997a; Iglesias Bango 2019).

Esto promueve la apertura de su estudio a perspectivas renovadoras. En concreto, desde finales del siglo XX, a causa de las insuficiencias «de las grandes metodologías del s. XX para describir la lengua oral o los niveles marginales de la oración» y de la cada

vez más imperante «necesidad de tener en cuenta todos los factores que rodean al objeto lingüístico en su producción» (Fuentes Rodríguez 2009b:63), se desarrollan nuevas y/o actualizadas disciplinas que afectan, de forma más o menos directa, a la concepción del objeto lingüístico, como la lingüística del texto, el análisis del discurso, la pragmática, etc. (Gutiérrez Ordóñez *et al.* 2012:s. p.).

Sus repercusiones poseen reflejo en terreno sintáctico, en el que al nivel tradicional (*microsintaxis*) se le ha añadido una visión superior y complementaria (*macrosintaxis*) que enriquece su análisis. En ella se centra el presente estudio, puesto que permite considerar nuevos planos, unidades y dimensiones que afectan directamente a las características internas y externas de los elementos lingüísticos (Fuentes Rodríguez 2017c; Iglesias Bango 2018).

Concretamente, nos centramos en la argumentación y en la informatividad aplicadas, sobre todo, a la didáctica de lenguas. Con ellas pretendemos revitalizar el estudio gramatical (Gutiérrez Ordóñez *et al.* 2012:s. p.), que lamentablemente se percibe «como una obligación para aprobar exámenes de lengua sin una idea clara de para qué se estudia o para qué sirve» (Raga Reinoso 2014:s.p.), a pesar del gran apoyo que supone para el aprendizaje de idiomas, incluidos los extranjeros<sup>1</sup>.

De hecho, el intento de volver más atractivos los procesos de enseñanza y aprendizaje (E-A) de la gramática, se ve reflejado ya en el *Marco Común de Referencia para las Lenguas* (MCER, Instituto Cervantes 2002) y, consecuentemente, en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC, Instituto Cervantes 2007). Por lo tanto, en estas obras de gran calado, se promueve un uso efectivo de la lengua, basado en la interacción real a través de la reflexión lingüística en la línea de la lingüística de la comunicación, donde se integra el aprendizaje gramatical.

Con todo, en cuanto a los intentos de renovación de la didáctica de unidades que imbrican gramática y pragmática —como los conectores—, lamentablemente, queda todavía un largo camino por recorrer (Landone 2009; Holgado Lage 2012, 2014; Fuentes Rodríguez, Padilla Herrada, Rovira Gili, Pérez Béjar & Vande Castele, 2020).

---

<sup>1</sup> Véanse De Santiago Guervós & Fernández González (2017), Griffin (2017).

## 1.2 JUSTIFICACIÓN, HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

---

*La situación actual de los estudios sobre sintaxis nos dibuja un panorama donde se intenta estudiar el discurso, pero raras veces se hace desde una perspectiva diferente a la oracional. No se cree, pues, en la existencia de una sintaxis del discurso.*

Fuentes Rodríguez (2017a)

**A.** Fuentes Rodríguez, Padilla Herrada, Rovira Gili, Pérez Béjar & Vande Castele (2020) ya advierten lo beneficioso de una buena exposición de los marcadores del discurso (y, consecuentemente, de los conectores) en los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras. Con todo, también señalan la dificultad de su enseñanza.

En este sentido, Holgado Lage (2012, 2014) señala un vacío bibliográfico al respecto. De hecho, si buscamos en la base de datos Scopus publicaciones relacionadas con marcadores y/o conectores del discurso y español como lengua extranjera (ELE) no aparecen apenas resultados; mucho menos si añadimos el alemán como lengua materna de los estudiantes (búsqueda por la que no se recupera ningún documento). Es más, desde el alemán parece no haberse trabajado de forma concreta y/o contrastiva el desarrollo de la escritura en ELE. Por descontado, tampoco ocurre esto en ámbitos específicos, como la enseñanza universitaria, donde los alumnos sí que necesitan desarrollar una verdadera competencia (lecto)escritora a niveles más profesionalizantes y/o avanzados.

Por tanto, a través de la revisión bibliográfica desconocemos a primera vista tanto el grado de dominio de estas unidades en los discentes germanos como los resultados que se podrían obtener con una práctica concreta y dirigida hacia estos elementos lingüísticos en ELE, especialmente con objetivos específicos y en niveles concretos. Así, partimos de un vacío de información (y de fuentes de consulta) para investigadores, docentes y aprendientes en el área específica de la E-A de los conectores discursivos.

**B.** En consecuencia, nuestra hipótesis de trabajo se basa en que el alumnado de ELE (germanoparlante) cuenta con grandes dificultades para desarrollar en toda plenitud y en un periodo de tiempo relativamente breve su competencia (lecto)escritora de forma gramaticalmente correcta y, sobre todo, pragmáticamente adecuada en ámbitos como la enseñanza universitaria por falta de fuentes de consulta y de enseñanza dirigida (a lo que suelen sumarse otras dificultades, por ejemplo, la ausencia de tiempo, la falta de un contacto prolongado con la lengua, el seguimiento de un programa didáctico, etc.). De

este modo, una aplicación didáctica desarrollada a partir de una investigación lingüística focalizada y del contraste lingüístico puede ayudar a investigadores, docentes y estudiantes a comprender, enseñar, aprender y emplear estos elementos de forma concisa, dirigida, más acertada y variada, mejorando así su habilidad comunicativa y su capacidad de reflexión y conciencia lingüística en los campos concretos del conocimiento (metalingüístico) y de la expresión.

C. Ahora bien, ¿por qué decantarnos por una perspectiva macrosintáctica de corte funcional y comunicativo? En primer lugar, debido a nuestra inclinación práctica, nunca quisimos renunciar a una perspectiva comunicativa, siguiendo en terreno nativo hispanohablante a RAE & ASALE (2010) y, en el campo de lenguas extranjeras, al *MCER* (2002) —en el que se habla ya de «usuarios» de la lengua— y al *PCIC* (2007).

No obstante, para ello debíamos llevar a cabo un análisis puramente lingüístico del objeto de estudio. Así, confiamos en la gramática funcionalista, de gran tradición en la Universidad de León, ya que ofrece acercarse desde lo estructural y lo comunicativo al análisis de las producciones de los hablantes, tanto a nivel abstracto como real y concreto.

Asimismo, resulta indudable que los enunciados y/o sintagmas se organizan en una unidad superior, ya sea este considerado como el texto o el discurso. En este sentido, la macrosintaxis nos ofrece examinar tales unidades superiores relacionales sin olvidar las funciones comunicativas del enunciado. Así, nos aproximamos a la realidad de la comunicación como nunca antes, apoyados en la pragmática y, en menor medida, en sus disciplinas relacionadas.

Esta organización se lleva a cabo a través de una red de coherencias (semánticas) y de mecanismos de cohesión (formales), expresados, entre otros, por los conectores, que cumplen «una función vital para la formación experta del escritor tanto académico como profesional» (Montolío Durán 2018:756). Estos se dividen en diferentes clases, entre otros, según su dirección argumentativa. En caso de que estas diverjan o colisionen, nos hallamos ante ejemplos de contraargumentación. Este tipo de unidades resulta interesante por motivos que responden a su valor textual (o rentabilidad), bibliográfico, comparativo y personal, además de didáctico:

- (1) poseen una elevada frecuencia de uso, así como aparecen en las directrices normativas de las obras de referencia y en los manuales a nivel didáctico, pues resultan de capital importancia al construir e interpretar textos y discursos<sup>2</sup>, sobre

---

<sup>2</sup> Véanse Loureda Lamas (2010), Loureda Lamas, Cruz Rubio, Recio Fernández & Rudka (2021). A pie de página se presentan las referencias con todos los autores; en cuerpo de texto se tiende a partir de más de tres autores a escribir *et al.*, salvo que sea necesaria su escritura completa para mejorar el entendimiento.

todo, a nivel formal y en la educación superior, en concreto, para lenguas extranjeras, donde presentan una mayor dificultad<sup>3</sup>;

(2) frente a aditivos y consecutivos, que contribuyen también a la argumentación (pero desde la misma dirección argumentativa), los contraargumentativos han suscitado un menor interés por parte de los estudiosos, quizá porque su uso se halla menos extendido<sup>4</sup>, de modo que dentro de este campo todavía queda mucho por investigar, sobre todo, desde una perspectiva macrosintáctica (funcional),

(3) no obstante, existen un número no despreciable de trabajos al respecto que nos pueden servir como guía y contraste de nuestras investigaciones, y

(4) finalmente, nos interesan por el reto que suponen para esta autora: (4.1) en su vertiente pragmática, por sus matices contextuales amplios y difícilmente explicables; (4.2) en su vertiente estructural, dada su falsa intercambiabilidad (sobre todo, por la confusión y/o anulación de sus matices sintáctico-pragmáticos), y (4.3) en su vertiente comparativa con el alemán, cuyas equivalencias no siempre se corresponden con el uso real y sobre las que no existe un estudio comparado y sistematizado.

En consecuencia, creemos que, además de un análisis macrosintáctico de estos conectores, nos debemos orientar hacia una aplicación didáctica, pues —siguiendo nuestra concepción comunicativo-funcionalista— no entendemos un examen teórico sin repercusión práctica, de la cual los lingüistas somos responsables profesionalmente<sup>5</sup>.

Por su parte, la elección del alemán como lengua materna de los estudiantes se debe a la experiencia de la autora como profesora de ELE en Alemania, que nos ha permitido preguntarnos, entre otros: ¿por qué existe tanta reticencia entorno a la enseñanza explícita de la gramática y de la sintaxis, cuando muchas veces resulta ser de gran ayuda para el alumnado e, incluso, ellos mismos la piden?; ¿por qué hay tanta inconsistencia en los libros de texto para estos mecanismos de conexión?; ¿por qué en una redacción solo encuentro la palabra *pero*? ¿dónde están el resto de contraargumentativos?; ¿cómo los enseño?; ¿puedo acudir a una traducción directa?, etc.

Además, según el estudio de Loureda Lamas *et al.* (2020) sobre la enseñanza de ELE en Alemania, la mayoría (90%) de alemanes aprende español sin ser nativos y en gran medida (80%) poseen un nivel intermedio (B1, B2). En adición, muchos de ellos (5.777) continúan su aprendizaje en la universidad de forma específica (lengua y/o

<sup>3</sup> Véase Loureda Lamas, Cruz Rubio, Recio Fernández & Rudka (2021).

<sup>4</sup> Véase el estudio de Jørgensen & López Martínez (2007) sobre el habla de los jóvenes de Madrid.

<sup>5</sup> Véase Gutiérrez Ordóñez *et al.* (2012).

cultura). Por su parte, el Instituto Cervantes (2022) apunta, además, que Alemania ocupa el sexto puesto en cuanto a estudiantes de ELE en el mundo (820.544). De ellos, 52.947 lo estudian en la universidad (6,5%).

Por tanto, estos datos solo revalidan la necesidad de crear materiales específicos para este colectivo específico y en ese nivel determinado. En este sentido, se toman de la contraargumentación y de forma proporcional tres conjunciones (o conectores formales) —*pero, aunque, si no (que)*— y tres conectores semánticos<sup>6</sup> —*sin embargo, no obstante, en cambio*—recogidos ya en el *PCIC* (2007) hasta el nivel intermedio.

Consecuentemente, la pregunta sobre por qué ahora presentar una propuesta didáctica con estas características parece responderse sola. Ya está en la *MCER* (2002). Ya está en el *PCIC* (2007). Ya está en nosotros. Así que... ¿por qué no ahora?

**D.** Por tanto, tras la presentación de esta breve introducción, la justificación del estudio y la hipótesis de partida (capítulo 1), proponemos nuestros objetivos:

- (1) Realizar una exposición clara, concisa e informativa sobre nuestro marco teórico (capítulo 2).
- (2) Llevar a cabo un análisis formal y semántico-pragmático de la lengua española en torno a los conectores seleccionados desde la revisión bibliográfica, así como un examen de corpus (existentes y propios) (capítulo 3).
- (3) Examinar por revisión bibliográfica la contraargumentación en alemán y compararla con el español a modo de análisis contrastivo teórico (capítulo 4).
- (4) Investigar los conectores en ELE desde tanto un número considerable de manuales existentes —en relación con el *MCER* (2002) y del *PCIC* (2007)— como un corpus propio creado a partir de textos de estudiantes voluntarios, sobre todo, de la Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU) (capítulo 5).
- (5) Diseñar una propuesta didáctica con referencia a nuestra hipótesis inicial y a los datos de la investigación, junto a los respectivos pretest y posttest (capítulo 6).
- (6) Finalmente, valorar los resultados y exponer las conclusiones generales de la investigación, junto a la problemática hallada y a diversas propuestas de mejora (capítulo 7).

Nuestra meta consiste, por tanto, en desarrollar una propuesta didáctica dirigida a alumnos universitarios germanoparlantes de nivel intermedio desde la macrosintaxis funcional y el contraste lingüístico español-alemán para seis conectores que permitan desarrollar la competencia (lecto)escritora dentro del ámbito de la contraargumentación.

---

<sup>6</sup> Para una descripción de las diferentes de cada agrupación, véase el capítulo 2.



### 1.3 METODOLOGÍA

---

Grammatica superest [*La gramática sobrevive*].

Citado en Gutiérrez Ordóñez (1994)

Para conseguir lo anterior, nos apoyamos en una metodología en la que, siguiendo el método científico<sup>7</sup>, aunamos inducción (o generalización a partir de casos particulares) y deducción (o toma de consciencia del funcionamiento de algo concreto a partir de unas leyes o teorías generales). En ese sentido, puede calificarse de hipotético-deductivo (Quintanal Díaz & García Domingo 2012) entre los siguientes componentes:

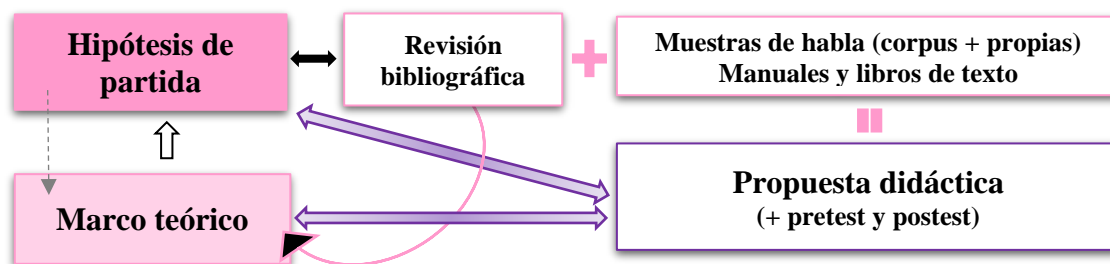


Figura 1. Metodología

#### 1.3.1 REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

---

La revisión bibliográfica nos otorga información para el marco teórico, el análisis de los conectores en ambas lenguas y su tratamiento en los manuales de ELE, así como de apoyo general para la investigación y la creación de materiales y cuestionarios.

Los estudios se toman, en su mayoría, de fuentes bibliográficas electrónicas, como repositorios en línea (institucionales, como los de la Universidad de León [ULE], la Universidad a Distancia de Madrid [UDIMA] o la Ludwig-Maximilians-Universität München [LMU], y también ajenos a estos organismos, como Academia.edu o Scribd) y simples búsquedas en Internet. No obstante, también se emplean fuentes físicas, como la biblioteca de la LMU, la de la Facultad de Filosofía y Letras de la ULE o la del Departamento de Filología Hispánica y Clásica de la misma institución, entre otras.

<sup>7</sup> Véase Quintanal Díaz & García Domingo (2012).

### 1.3.2 CORPUS: HABLANTES NATIVOS Y EXTRANJEROS

Para completar los datos nativos obtenidos por revisión bibliográfica, se ha creado un corpus propio a partir de muestras de otros accesibles en línea. Este se ha recopilado y anotado en la plataforma Notion. A él se puede acceder en los siguientes enlaces:

<i>Pero</i>	<a href="https://gem-potential-331.notion.site/cb221532c23c4376852cc9209b96ea31?v=c1e90a3c5cbc4a37a1acb47a612997f1">https://gem-potential-331.notion.site/cb221532c23c4376852cc9209b96ea31?v=c1e90a3c5cbc4a37a1acb47a612997f1</a>
<i>Aunque</i>	<a href="https://gem-potential-331.notion.site/cb287f1c4db44ce593cad07bdfal1c483?v=3462056618b74f7a912345fcfb82374">https://gem-potential-331.notion.site/cb287f1c4db44ce593cad07bdfal1c483?v=3462056618b74f7a912345fcfb82374</a>
<i>Sino</i>	<a href="https://gem-potential-331.notion.site/b4475655e57049e68c93fc4ea87cef0f?v=0d5f73d2146e49e684a0b4c891c6bc2a">https://gem-potential-331.notion.site/b4475655e57049e68c93fc4ea87cef0f?v=0d5f73d2146e49e684a0b4c891c6bc2a</a>
<i>Sin embargo</i>	<a href="https://gem-potential-331.notion.site/25a8d78b0c7a4bc89460d3427ad4aa27?v=a1643442d51446a480acf0cb15f9c84e">https://gem-potential-331.notion.site/25a8d78b0c7a4bc89460d3427ad4aa27?v=a1643442d51446a480acf0cb15f9c84e</a>
<i>No obstante</i>	<a href="https://gem-potential-331.notion.site/9a30e7bfd3eb4c2b8992a6a58b6b0e82?v=1d65f6d8246844dd86455978ad9871a5">https://gem-potential-331.notion.site/9a30e7bfd3eb4c2b8992a6a58b6b0e82?v=1d65f6d8246844dd86455978ad9871a5</a>
<i>En cambio</i>	<a href="https://gem-potential-331.notion.site/354a3848b9ba48d498c8a070491df41f?v=b95a4488f46a4bb99cbf99a211b99968">https://gem-potential-331.notion.site/354a3848b9ba48d498c8a070491df41f?v=b95a4488f46a4bb99cbf99a211b99968</a>
<b>CAES actualizado</b>	<a href="https://gem-potential-331.notion.site/3b41e6b035cd4d078d3a8121d6ae2841?v=80f333b27cdc4e8ab6ed7ac458f11171">https://gem-potential-331.notion.site/3b41e6b035cd4d078d3a8121d6ae2841?v=80f333b27cdc4e8ab6ed7ac458f11171</a>

Tabla 1. Enlaces de acceso al corpus de nativos propio por conector

Los corpus de origen para nativos con acceso en línea, elegidos por su facilidad de acceso, su fiabilidad y variabilidad, así como su adecuación y actualidad, se describen brevemente en la siguiente tabla:

<b>CORPUS</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)	Contiene más de 170 millones de formas desde 1975 hasta 2004. Los textos provienen de diversas fuentes (revistas, periódicos, etc.); incluso, recoge muestras sonoras (radio, televisión, etc.).
Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI)	Formado por más de 24 millones de formas, recogidas entre 2001 y 2015, se construye a partir de usos registrados de diverso tipo y procedencia (tanto geográfica como de formato).
Corpus Val.Es.Co 2.0	Se recogen transcripciones de 46 muestras del español (peninsular) coloquial en conversaciones espontáneas desde 1990.
Corpus AMERESCO	Surge en 2010 como extensión del Corpus Val.Es.Co por Antonio Briz para profundizar en las variedades coloquiales de Europa y América a través de conversaciones (más de 100). Contiene un total de 398.654 palabras. De ellas, solo un 3,1% pertenecen a España.
Corpus para el Estudio del Español Oral ESLORA	Contiene 70 horas de entrevistas semidirigidas y 20 horas de conversaciones (más o menos) espontáneas de hablantes de Galicia, grabadas entre 2007 y 2015.
Corpus MEsA	Desde el Grupo APL (Argumentación y Persuasión Lingüística), las universidades de Sevilla, León y Graz recogieron materiales durante cuatro años en Internet (desde 2010 a 2017). En los últimos años, se han ampliado hasta 2021.
Corpus PRESEEA	Corpus de lengua oral con variedad geográfica y social en torno a la diversidad hispanohablante de América y Europa.

Tabla 2. Corpus de muestras en español: nativos

Como nos dirigimos al desarrollo de la (lecto)escritura en alumnos de ELE (germanoparlantes) universitarios, nuestro foco recae sobre el ámbito académico-

periodístico (formal-neutro) para el registro escrito. Por restricciones temporales, espaciales y de medios, nos limitamos a la variedad peninsular del español (sin diferenciación por zonas, aunque con epicentro en el centro y norte-peninsular para su posterior comparación con nuestro muestreo propio a través de un cuestionario lingüístico<sup>8</sup>). También esto se debe a que la gran mayoría de los estudios consultados no hacen referencia a la variedad de la que toman sus datos, de modo que optamos por una «neutralización» de la misma (dentro de lo posible) desde su generalización. Con todo, también se han recuperado en menor proporción muestras orales de diversos hablantes —y ya no solo en mismo campo de contenido<sup>9</sup>— para su comparación y posible detección de variedades diafásicas (y diastráticas).

También se emplearon corpus de estudiantes de español: CEDEL2<sup>10</sup> (Corpus Escrito del Español como L2) y CAES<sup>11</sup> (Corpus de Aprendices de Español).

Entre todos ellos, de cada unidad se han elegido un máximo de 275 ejemplos<sup>12</sup> a partir del 2000 —actuales y cercanos a publicación del *PCIC* (2007)—. De ellos, 200 pertenecen a nativos y las restantes, a estudiantes extranjeros.

El 65% de las muestras (130 en total) de corpus de hablantes nativos se han tomado de las bases de datos gestionadas por RAE & ASALE, es decir, el CREA y el CORPES XXI, por la amplia posibilidad de filtrado y búsqueda, así como la gran cantidad de muestras relativas a nuestro foco de estudio. Por su parte, el 35% restante (70 ejemplos) se reparten entre los demás, ligados más a la oralidad y/o más alejados de lo académico entre los corpus de origen.

En lo que respecta a las muestras de ELE, estas se reparten equitativamente en la medida en que ha sido posible en un máximo de 75 muestras. Ahora bien, no siempre se han podido tomar muestras con lengua materna alemán y/o del nivel intermedio. Por ello, aunque estos ejemplos se tienen en cuenta para obtener una visión general del funcionamiento de los conectores en aprendientes de español, lo cierto es que para la propuesta didáctica poseen un mayor peso los resultados de nuestro propio muestreo, los cuales se explican a continuación y en los capítulos sucesivos.

<sup>8</sup> Véase el capítulo 3, aunque se describe también de forma general en este capítulo a continuación.

<sup>9</sup> A veces no ha sido cualitativamente posible, pero los criterios para la selección han sido (a) procedencia, (b) variedad de discurso y registro, (c) actualidad y (d) diversidad de movilidad.

<sup>10</sup> Recoge 4.399 muestras escritas (1.105.936 palabras) desde varias lenguas maternas (alemán, holandés, inglés, portugués, francés, italiano, griego, ruso, japonés, chino y árabe), así como también incluye registros propios de hablantes nativos de español, no considerados en esta investigación.

<sup>11</sup> Pertenece al Instituto Cervantes e incluye en torno a 575.000 elementos lingüísticos entre 2011 y 2013, desde A1 hasta C1, partiendo de seis lenguas maternas (árabe, chino, francés, inglés, ruso y portugués). No obstante, en marzo de 2022 se publicó una nueva versión incluyendo griego, italiano, japonés, polaco y la lengua más importante para nuestro estudio, alemán. Por lo tanto, estas muestras desde esta lengua materna se añadieron en noviembre de 2022 al estudio (en un máximo de 25) a las 50 máximas de corpus de ELE.

<sup>12</sup> No de todas las unidades existen el mismo número de muestras, pues de alguna de ellas no fue posible y/o relevante seleccionar una cifra mayor (por ejemplo, cuando se usan con variantes no conectivas).

### 1.3.2.1 *PERO*

En las siguientes tablas se describe de modo general cómo se obtienen los resultados de los conectores analizados por corpus: en primer lugar, se indican los relativos a hablantes nativos y, en segundo, los correspondientes a estudiantes de ELE. Los datos se registraron el 14 de febrero de 2022<sup>13</sup> (la actualización del CAES, el 16 de noviembre de 2022).

CORPUS	DESCRIPCIÓN
Corpus de Referencia del Español Actual (CREA) <sup>14</sup>	En la versión anotada, se toman 10 muestras de 2000. Las búsquedas se realizan con minúscula y con mayúscula inicial en no ficción, prensa, España. En total, sin distinción ortográfica, se obtienen 1.181 resultados en 413 documentos (frecuencia normalizada de 1.865,17 casos por millón). Las mayúsculas representan el 24,39%, así se toman 3 muestras que equivalen (con redondeo al alza) a tal porcentaje con las 10 muestras de este corpus. Su frecuencia absoluta es de 288 apariciones en 164 documentos (frecuencia normalizada de 454,84 casos por millón). Las minúsculas son el 75,6% y se toman 7 muestras, con frecuencia absoluta de 891 en 361 documentos (frecuencia normalizada de 1.407,17 casos por millón).
Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI) <sup>15</sup>	Se busca en forma, sin grafía original y solo para España entre 2001 y 2022 (escrito, no ficción, prensa). En total, sin atención a la ortografía, se obtienen 121.578 resultados en 44.980 documentos (frecuencia normalizada de 2.709,34 casos por millón). Las mayúsculas son el 27,55% y se toman 33 muestras de las 120 de este corpus. Esto se corresponde con una frecuencia absoluta de 36.204 en 19.645 documentos (frecuencia normalizada de 745,48 casos por millón). Las minúsculas se corresponden con el 72,45%, por lo que se toman 87 muestras. En conjunto, se halla una frecuencia absoluta de 95.299 en 39.452 documentos (frecuencia normalizada de 1.962,31 casos por millón).
Corpus Val.Es.Co	En una búsqueda general, sin especificar año, se obtienen 2.828 ejemplos en 2.386 intervenciones de 77 conversaciones, de los que se toman, más o menos proporcionalmente, 15 (2 iniciativos —de 155 totales—, 2 independientes —de 22—, 4 reactivos —de 224—y 7 de carácter reactivo-iniciativo —de 2.079—). Las muestras registradas son posteriores al año 2000.

<sup>13</sup> En este caso concreto, se han también recuperado ejemplos de *pero* pospuesto, aunque no se han analizado en profundidad ni tampoco se incluyen en este estudio por su nula o poca relevancia en el español peninsular. De hecho, suelen ser casos de faltas de ortografía, así como de ortografía dirigida a marcar una intención concreta, por ejemplo, con esta unidad aislada entre puntos.

<sup>14</sup> De este corpus, se tienden a recoger entre diez y treinta muestras entre 2000 y 2004 (y en la versión anotada) para completar el 65% de las muestras de estas características (cien más, ciento treinta en total) con el CORPES XXI. Los porcentajes varían porque no siempre los resultados permiten recuperar concordancias (esto sucede cuando son muy abundantes). Las características desarrolladas para *pero* se repiten en los demás conectores salvo que se indique lo contrario.

<sup>15</sup> Se tiene en cuenta la frecuencia por temas a la hora de seleccionar las muestras, así como su distribución por periodo y las coaparaciones con otros de los conectores analizados. Por tanto, las informaciones presentadas solo constituyen una visión «superficial» del proceso de recolección de las mismas, aunque se puede conceder acceso al desarrollo completo bajo petición explícita.

Corpus AMERESCO	Se obtienen 150 resultados para España, de los que se toman 10 ejemplos repartidos por zonas geográficas (con hincapié en el centro y norte peninsular) y por niveles diastráticos (según el interés de este estudio).
Corpus para el Estudio del Español Oral. ESLORA <sup>16</sup>	Se obtienen 8.649 resultados (de ellos, 1 representa su uso como sustantivo). Se escogen 3 correspondientes a conversaciones y 3 a entrevistas. En cuanto a las muestras, la mayoría son de hablantes entrevistados (7.945 con rol de informante frente a 665 con el de entrevistador) con estudios universitarios (4.447 frente a 1.991 de estudios medios y 2.180 de primarios) y de mediana edad (solo cuatro tienen menos de 19 años; 3.698 tienen entre 19 y 34; 2.356, entre 35 y 54; más de 54 tienen 2.573 —de 18 participantes se desconoce la edad—); la mayoría son mujeres (5.388 frente a 3.261 hombres).
Corpus MEsA	Se recuperan 13.399 registros. Dado que hay 8 subcorpus separados por fuente —blogs (2.192), foros (1.973), páginas web (1.335), WhatsApp (2.207), Facebook (1.445), Instagram (966), Twitter (1.810) y YouTube (1.471)—, se han tomado muestras de cada uno, obteniendo un total de 24 (sin proporcionalidad, 3 por subcorpus).
PRESEEA <sup>17</sup>	Se estudian los siguientes corpus de España: Alcalá de Henares, Granada, Madrid, Málaga, Santander, Santiago de Compostela, Sevilla y Valencia. En concreto, a pesar de que se obtienen demasiadas muestras como para llevar a cabo un recuento (que no realiza automáticamente la búsqueda), se seleccionan 15, 5 por nivel (alto, medio, bajo) y de topografía variada entre norte y sur peninsular, como en el resto de unidades.
CEDEL2 <sup>18</sup>	A pesar de que para estudiantes con lengua materna alemán se obtienen 112 resultados (en 59 de 82 documentos), no todos nos sirven para nuestro estudio. De nivel bajo a medio se restringen a 29, los cuales se toman en su totalidad (3 de A2; 9 de B1, y 17 de B2). Estos se complementan con 11 ejemplos de alumnos con lengua materna holandés, muy parecida al alemán (en nuestro caso, 15 de B1, de los que se toman 5, y 19 de B2, de los que se toman 6). Así, se seleccionan un total de 40 ejemplos.
CAES <sup>19</sup>	Se completan las 10 muestras restantes de corpus de ELE con este número de ejemplos tomados de estudiantes con lengua materna inglés (de un total de 774: 161 de B1 y 130 de B2), a falta de muestras de germanoparlantes, repartidas entre los niveles intermedios en partes iguales (5 para sendos niveles). Tras su actualización, se han tomado 25 ejemplos de B2 (de un total de 43), sobre todo, de mujeres (solo hay 2 ejemplos de hombres).

Tabla 3. Análisis de *pero* en los corpus

<sup>16</sup> Como este corpus solo se localiza en Galicia, siendo entonces poco representativo del territorio, no tienden a tomarse muchas muestras de él. No obstante, para nuestro estudio, con foco en el centro y norte peninsular, resulta de interés y, por eso, se mantienen algunas de sus muestras, sobre todo, por el valor de la oralidad.

<sup>17</sup> Los subcorpus se repiten en los conectores anteriores. Las muestras tienden a tomarse de forma proporcional entre las diferentes partes de España (para el contraste con el conjunto general), así como los registros, siempre que esto sea posible.

<sup>18</sup> Para el análisis, hacemos las siguientes correspondencias entre los niveles que muestran el *MCER* (2002) y el *PCIC* (2007) y el propio corpus (entre paréntesis), respectivamente: A1 (*lower beginner*), A2 (*upper beginner*), B1 (*lower intermediate*), B2 (*upper intermediate*), C1 (*lower advanced*) y C2 (*upper advanced*).

<sup>19</sup> Primero, se describen las muestras tomadas de la versión original; después, las de la actualizada.

### 1.3.2.2 *AUNQUE*

CORPUS	DESCRIPCIÓN
Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)	En la versión anotada, en el 2000, se obtienen 560 apariciones en 296 documentos (frecuencia normalizada de 884,42 casos por millón), de las cuales se toman 10. Las mayúsculas poseen 105 ejemplos en 88 documentos (frecuencia normalizada de 165,82 casos por millón), el 20% del total. Así, se seleccionan solo 2 muestras. En las minúsculas, la frecuencia absoluta es de 455 casos en 250 documentos (frecuencia normalizada de 718,59 casos por millón). Representan el 80% y se toman 8 muestras.
Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI)	Se da una frecuencia absoluta de 44.431 ejemplos en 27.074 documentos (frecuencia normalizada de 914,88 casos por millón). Las mayúsculas se corresponden con el 22% del total (frecuencia absoluta de 9.871 ejemplos en 8.022 documentos, frecuencia normalizada de 203,25 casos por millón), de forma que seleccionamos 26 muestras. Las minúsculas representan el 78%, con una frecuencia absoluta de 34.536 resultados en 22.724 documentos (frecuencia normalizada de 711,13 casos por millón), de modo que para esta investigación tomamos 94 ejemplos.
Corpus Val.Es.Co	Se obtienen 68 ejemplos en 65 intervenciones de 36 conversaciones. De ellos, se seleccionan 10, 5 con <i>aunque</i> antepuesto y 5 pospuesto, en diferentes situaciones de habla, aunque la mayoría en actos reactivos-iniciativos.
Corpus AMERESCO	Obtenemos solo 5 resultados, que se toman en su totalidad.
Corpus para el Estudio del Español Oral. ESLORA	Se recuperan 285 resultados: 43 en conversaciones y 242 en entrevistas. Para conseguir más contextos, se toman 10 ejemplos: 5 de cada subcorpus, repartidos, en lo posible, proporcionalmente entre antepuesto y pospuesto. Todos los hablantes son mayores de edad, sobre todo, jóvenes (121 de 19 a 34 frente a 96 de 35 a 54, así como a los 68 mayores de tal edad). La mayoría son informantes (391 frente a 276 entrevistadores), muy igualados en cuanto a sexo (133 hombres, 152 mujeres), un alto porcentaje con estudios universitarios (124 frente a 92 de estudios medios y 68 de primarios).
Corpus MEsA	De 1.777 registros, se han tomado 32 (4 de cada subcorpus, 2 con <i>aunque</i> antepuesto y 2 pospuesto) de los siguientes totales: blogs (466), foros (349), páginas web (273), WhatsApp (174), Facebook (181), Instagram (84), Twitter (84) y YouTube (166; tres de ellas variantes “mal escritas”).
PRESEEA	Se toman 13 ejemplos: 4 de nivel alto (de 197), 5 de medio (de 179) y 4 de bajo (de 136), con reparto proporcional entre usos antepuestos y pospuestos.
CEDEL2	Solo hay 1 muestra con lengua materna alemán, que se toma. Se seleccionan el resto (24) desde el inglés L1 (12 de B1 y 12 de B2).
CAES	En B2 se obtienen 257 resultados y en B1, 53. De ellos, se recogen 25: 11 de B1 y 14 de B2 desde lenguas maternas indoeuropeas. Tras su actualización, se añaden las 8 muestras para lengua materna alemán en su totalidad, aunque gran parte sobrepasan el foco de estudio: A2 (1), B1 (3), B2 (1) y C1 (3).

Tabla 4. Análisis de *aunque* en los corpus



1.3.2.3 *SINO*<sup>20</sup>

CORPUS	DESCRIPCIÓN
Corpus de Referencia del Español Actual (CREA) <sup>21</sup>	Se busca de 2000 a 2004 para las mayúsculas y en el 2000 para las minúsculas. En general, aparece 1.731 veces en 191 documentos (frecuencia normalizada de 635,80), 11.345 casos en 2762 documentos en la no anotada. En mayúscula, obtenemos 17 casos en 11 documentos en la versión no anotada, reducidos a 4 en 2 documentos en la anotada. De los primeros, se toman 11 ejemplos. En minúscula recogemos el resto, que en la versión anotada se reducen a 1.726 en 191 documentos (frecuencia normalizada de 633,96), eliminado los posibles <i>sino</i> como sustantivo (subcorpus <i>NO</i> , lema <i>sino</i> , clase de palabra <i>sustantivo</i> ). No se emplea el filtro de conjunción para evitar eliminar ejemplos que se hayan podido clasificar como uso prepositivo. De ellos, se escogen 9 ejemplos (4 seguidos de <i>que</i> y 5 sin él).
Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI)	Se busca desde 2001 con minúsculas y desde 2005 con mayúsculas. En mayúscula hay una frecuencia absoluta de 60 en 59 documentos (frecuencia normalizada de 0,92). Se toman 23 ejemplos proporcionalmente a los 110 totales de este corpus. En minúsculas, se recogen 49.507 casos en 18.700 documentos (frecuencia normalizada de 597,00). Se seleccionan 87.
Corpus Val.Es.Co	Hay 29 ejemplos en 28 intervenciones de 21 conversaciones. Se han filtrado por clase de palabra ( <i>adverbio</i> ; por <i>conjunción</i> no se obtienen resultados). De las 11 muestras, se toman 9 por ser las posteriores al 2000.
Corpus AMERESCO	Solo hay 3 ejemplos para España y se toman los tres.
Corpus para el Estudio del Español Oral. ESLORA	Se obtienen 85 resultados como adverbio, siendo 8 parte de conversaciones y las restantes, de entrevistas. Se seleccionan 5: 2 y 3, respectivamente. Los hablantes tienen edades diversas proporcionalmente, siendo 1 audiencia, 11 entrevistadores y 73 informantes, la mayoría hombres (146 frente a 92) con estudios universitarios (57 frente a 20 con medios y 8 con solo primarios).
Corpus MESA	Se toman 40 (5 por cada subcorpus) de un total aproximado de 686 (confusión de <i>si no</i> como <i>sino</i> ): blogs (155), Facebook (69), foros (110), Instagram (35), páginas web (152), Twitter (48), WhatsApp (17) y YouTube (100).
PRESEEA	Se hallan 272 muestras: 140 de nivel alto, 82 de intermedio y 50 de bajo. Se toman 13 posteriores al 2000: 6 del alto, 4 del medio y 3 de bajo.
CEDEL2	Con lengua materna el alemán solo hay 2 resultados con nivel avanzado. Para contrarrestar, se toman 23 de nivel intermedio con lenguas indoeuropeas.
CAES	Se obtienen 138 resultados, de los que se escogen 25 de nivel intermedio (de las totales 30 de B1 y 58 de B2), en lo posible, desde lenguas maternas indoeuropeas. Se añaden 15 muestras para lengua materna alemán en su totalidad, con dos fuera de nuestro foco: A2 (1), B1 (2), B2 (10) y C1 (2).

Tabla 5. Análisis de *sino* en los corpus

<sup>20</sup> Si bien se analiza *sino* con sentido contraargumentativo, también se han tomado muestras con uso «aditivo» debido a la imposibilidad de eliminar estos casos, así como para su consideración en el análisis posterior, pues, como explicamos posteriormente, aparece tal construcción en alemán y de forma frecuente. Lo mismo sucede en ciertos casos con *sino* con uso de sustantivo y con su confusión con *si no*.

<sup>21</sup> Por diferencias notables en la distribución de ejemplos, se distingue entre versión anotada y sin anotar.

### 1.3.2.4 *SIN EMBARGO*<sup>22</sup>

<b>CORPUS</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)	Para el año 2000, se toman 10 ejemplos en la versión anotada. De forma general, hay una frecuencia absoluta de 1.111 casos en 226 documentos (frecuencia normalizada de 408,07). En este caso, se toman 7 minúsculas (5.723 casos en 4.942 documentos; frecuencia normalizada de 181,54) para su contraste con las 3 mayúsculas (8.174 casos en 6.761 documentos; frecuencia normalizada de 259,29)
Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI)	Entre 2001 y 2022, filtrado como adverbio <sup>23</sup> , en general hay 36.114 casos en 17.400 documentos (frecuencia normalizada de 435,49). En mayúsculas, posee una frecuencia absoluta de 23.788 apariciones en 12.517 documentos (frecuencia normalizada de 286,85). En minúsculas, la frecuencia absoluta es de 12.316 en 6.918 documentos (frecuencia normalizada de 148,51). Así, para contrarrestar lo anterior y porque las mayúsculas representan el 66%, se toman 80 resultados de ellas y 40 restantes en minúscula.
Corpus Val.Es.Co	No hay resultados para España (solo dos para Cuba).
Corpus AMERESCO	Hay solo 1 resultado, que se toma.
Corpus para el Estudio del Español Oral. ESLORA	Se hallan 64 resultados como adverbio: 8 en conversaciones y 56 en entrevistas. Se toman 5: 2 y 3, respectivamente. Los hablantes son mayores de 19 años de forma bastante distribuida. La mayoría son informantes (61 frente a 3 entrevistadores) y mujeres (41 frente a 23) con estudios universitarios (36 frente a 17 de estudios medios y 11 de primarios).
Corpus MESA	Se seleccionan 40 ejemplos (5 por subcorpus, salvo para WhatsApp, donde solo hay 3 muestras; se compensan con YouTube y blogs), de los 294 totales: blogs (90), Facebook (32), foros (41), Instagram (7), páginas web (83), Twitter (10), WhatsApp (3) y YouTube (28).
PRESEEA	Se recuperan 133 muestras: 64 de nivel alto, 52 de medio y 17 de bajo. De 24 ejemplos tomados, proporcionalmente se eligen 12 (en torno al 48 %) de nivel alto, 9 (39%) de medio y 3 (13%) de bajo.
CEDEL2	Con lengua materna alemán, se obtienen 7 resultados, que se toman por completo, al igual que los 5 de holandés. El resto (13, 7 de B2 y 6 de B1 de los 357 totales) se recuperan del inglés, también cercano al alemán (lengua germánica).
CAES	De 250 resultados, se analizan 25 (12 de B1 y 13 de B2) de nivel medio (65 para B1 y 65 para B2) desde lenguas indoeuropeas. Tras su actualización, se toman 10 muestras entre A2 (2), B1 (2) y B2 (6) para el alemán <sup>24</sup> .

Tabla 6. Análisis de *sin embargo* en los corpus

<sup>22</sup> Cabe señalar la existencia de la forma *no embargante*, como mezcla entre *sin embargo* y *no obstante*. En cualquier caso, en esta investigación no se considera por su uso casi inexistente. De hecho, en el CORPES XXI solo es citado una vez en Honduras y en la versión anotada del CREA, en época reciente, solo se recoge dos veces: una en 1983 en España y otra en 1994 en Ecuador.

<sup>23</sup> Solo dos resultados aparecen como preposiciones (2004 y 2018) y se desestiman por baja frecuencia.

<sup>24</sup> No obstante, una no puede usarse por su valor literal preposicional: *sin + embargo* (= obstáculo)



1.3.2.5 *NO OBSTANTE*

<b>CORPUS</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)	Para el año 2000, tomamos 10 proporcionalmente, valores contrarrestados con CORPES XXI: 5 en mayúsculas, 5 en minúsculas. En total, la frecuencia absoluta es de 316 casos en 89 documentos (frecuencia normalizada de 116,06). En mayúsculas, la frecuencia absoluta representa 215 casos en 77 documentos (frecuencia normalizada de 78,97). Para las minúsculas, obtenemos una frecuencia absoluta de 100 casos en 27 documentos (frecuencia normalizada de 36,73).
Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI)	Entre 2001 y 2022, en general se obtiene una frecuencia absoluta de 9.616 casos en 5.822 documentos (frecuencia normalizada de 115,95). En mayúsculas, la frecuencia absoluta es de 7.497 casos en 4.660 documentos (frecuencia normalizada de 90,40). Para las minúsculas, obtenemos una frecuencia absoluta de 2.119 en 1.559 documentos (frecuencia normalizada de 25,55). Debido a la gran superioridad de los primeros, tomamos el 20 % en minúsculas. En este caso, se toman 136 de este corpus porque en los sucesivos no encontramos muestras suficientes para llegar a las 200 totales de nativos.
Corpus Val.Es.Co	No hay resultados para España.
Corpus AMERESCO	No hay resultados.
Corpus para el Estudio del Español Oral. ESLORA	Como adverbio, solo hay 1 resultado en entrevistas (que se toma). Este pertenece a un informante varón, mayor de 54 años con estudios universitarios.
Corpus MESA	Se toman los 52 ejemplos totales recuperados: 17 en blogs, 5 en Facebook, 9 en foros, 2 en Instagram, 13 en páginas web, 2 en Twitter, 0 en WhatsApp y 4 en YouTube.
PRESEEA	Solo hay 1 muestra (que se toma).
CEDEL2	Se dan 38 resultados, de ellos solo 1 correspondiente a un alemán (de C2), que se toma a pesar de que el nivel sobrepasa nuestro foco de estudio (B2). El resto se escogen de los niveles intermedios (1 de B1 y 6 de B2) y avanzado bajo (15), así como los 2 restantes de avanzado alto (pues no hay registros para A1-A2). Los hablantes poseen lengua materna de origen germánico (inglés).
CAES	Se obtienen 25 resultados y se toman en su totalidad, sin filtrar ni el tipo de lengua materna ni el nivel de referencia ante la falta de registros de esta unidad. Tras su actualización, se toma 1 muestra correspondiente a B2, puesto que se trata de la única adición para lengua materna alemán.

Tabla 7. Análisis de *no obstante* en los corpus

1.3.2.6 *EN CAMBIO*<sup>25</sup>

<b>CORPUS</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)	De forma casi excepcional, se ha buscado por completo entre 2000 y 2004 en la versión no anotada, en España, en todos los medios menos el oral. Con mayúscula, aparece 417 veces en 223 documentos. En minúscula, obtenemos 900 casos en 326 documentos. En conjunto, se han seleccionado 30 ejemplos de forma proporcional.
Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI)	Desde 2005 hasta 2021, en general, se obtiene una frecuencia absoluta de 4.239 casos en 2.371 documentos (frecuencia normalizada de 57,32). Para las mayúsculas, se obtiene una frecuencia absoluta de 1.739 casos en 1.073 documentos (frecuencia normalizada de 26,73). En las minúsculas, es de 2.488 casos en 1.563 documentos (frecuencia normalizada de 38,24). De ellos, se toman 90 ejemplos proporcionalmente.
Corpus Val.Es.Co	No hay resultados.
Corpus AMERESCO	Solo hay 1 resultado para España, que se registra y analiza.
Corpus para el Estudio del Español Oral. ESLORA	Como adverbio, se recuperan 4 resultados, que se toman en su totalidad. Los hablantes, todas mujeres, son o muy jóvenes (dos entre 19-34) o mayores (2 más de 54), tanto entrevistadores (2) como informantes (2), con estudios medios (2) y universitarios (2).
Corpus MEsA	De los 88 registros, se toman 55 de forma proporcional: 16 en blogs, 10 en Facebook, 13 en foros, 4 en Instagram, 17 en páginas web, 9 en Twitter, 6 en WhatsApp y 13 en YouTube.
PRESEEA	Se obtienen 52 muestras: 17 de nivel alto, 24 de intermedio y 11 de bajo. Se toman 10 posteriores a 2000: 4 de nivel alto, 4 de medio y 2 de bajo.
CEDEL2	Se toman muestras de todos los niveles y de todas las lenguas maternas sin excepción ante la falta de datos <sup>26</sup> ; en total: 19 ejemplos. Contamos con 14 estudiantes con lengua materna inglés, 2 de francés, 1 de griego, 1 de italiano y 1 de alemán. En cuanto al nivel—salvo en A1, sin registros—, recuperamos 1 muestra de A2, otra de B1, 6 de B2, 5 para C1 y 6 de C2.
CAES	Igualmente, analizamos todos los resultados, un total de 25: 6 para el japonés, 4 para el árabe, 4 para el polaco, 1 para el griego, 2 para el chino, 3 para el italiano, 4 para el francés y 1 para el portugués. Se compilan 1 de A1, 4 de A2, 8 de B1, 7 de B2 y 5 de C1. Tras su actualización, no se ha podido tomar ninguna muestra adicional entre nativos alemanes, pues no existen.

Tabla 8. Análisis de *en cambio* en los corpus

<sup>25</sup> Se entiende que hay ejemplos nativos en los que se usa no con valor de marcador, sino como sintagma preposicional en el sentido de «cambiante». No obstante, por motivos de tiempo y medios, se engloban todos los casos dentro de las cifras generales siempre que el corpus no permita su búsqueda como conector, adverbio o similares. De este modo, se puede concluir que su frecuencia de aparición es todavía menor.

<sup>26</sup> De hecho, aun así solo contamos con 44 muestras totales, sin llegar al máximo de 50.

### 1.3.3 CORPUS PROPIO: CUESTIONARIO LINGÜÍSTICO

Debido a la falta de muestras de algunos de estos conectores y para comprobar su uso real en alumnos universitarios germanoparlantes de nivel intermedio (B2), realizamos un muestreo propio con ocho voluntarios en la LMU München (Alemania) a través de una estancia de investigación<sup>27</sup>. Para ello, se colaboró tanto con el centro de idiomas<sup>28</sup> como con el Departamento de Romanística<sup>29</sup>.

De este modo, en el semestre de invierno 2022/2023 confeccionamos y aplicamos un cuestionario lingüístico propio<sup>30</sup>, siguiendo a Chaudron (2003), Bühner (2011), Gass & Mackey (2007), McNamara (2014), Hinger (2016), Vine Jara & Ferreira Cabrera (2016) y Matas (2018), así como compilamos redacciones y otros escritos de los ocho participantes voluntarios.

En relación con el resto de las fases del proceso creativo, cabe señalarse que, antes de su puesta en práctica, el cuestionario fue pilotado, primeramente, con 35 hablantes nativos —para controlar la aceptabilidad de las diversas opciones— y, secundariamente, con 3 alumnas de ELE alemanas —para ajustar la dificultad y el tiempo—.

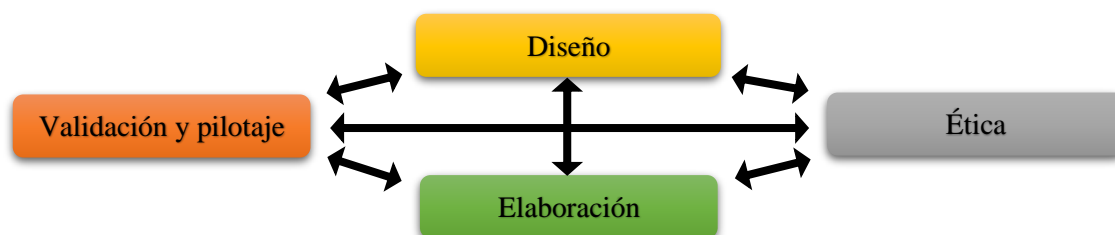


Figura 2. Fases del proceso creativo del cuestionario lingüístico para el muestreo propio. Adaptado de Vine Jara & Ferreira Cabrera (2016)

El diseño se ha llevado a cabo persiguiendo los propósitos de la prueba: conocer el conocimiento y la capacidad de uso de los conectores contraargumentativos (en B2). Dada la falta de claridad de ELE en Fines Específicos Académicos (Vine Jara & Ferreira Cabrera 2016), nos apoyamos en el *PCIC* (2007), en los resultados de los corpus en línea sobre nativos y en las dificultades halladas en las muestras en línea de aprendientes de español.

<sup>27</sup> Esta institución se rige por los postulados del *MCER* (2002) y, consecuentemente, aunque no de forma explícita, del *PCIC* (2007), si bien cada docente puede seleccionar el material de forma más o menos libre en función del tipo de curso que se imparta. En general se sigue la línea de manuales *Universo.ele* (2015a, 2015b, 2016, 2018) (Estévez Pequeño 2022), analizada en el capítulo 5.

<sup>28</sup> Véase Ludwig-Maximilians-Universität München (s. f.c).

<sup>29</sup> Véase Ludwig-Maximilians-Universität München (s. f.b).

<sup>30</sup> Todo el material relacionado se recoge como anexo del 3 al 11.

Así, se produce una división de las preguntas del cuestionario en dos grandes grupos: aquellas cuyo contenido se debería conocer gracias a su aprendizaje «oficial» y aquellas que estos o bien posiblemente desconozcan, o bien probablemente hayan adquirido de forma errónea. Estas las hemos integrado y distribuido en dos bloques, junto a una breve evaluación con escala Likert (McNamara 2014; Vine Jara & Ferreira Cabrera 2016; Matas 2018). En cada bloque hay 20 ítems sobre diferentes aspectos formales y semántico-pragmáticos.

BLOQUE	ASPECTO PARA ANALIZAR
Selección múltiple	Conveniencia semántico-pragmática en contexto concreto de forma general. Se pregunta por las diferencias o similitudes entre los conectores seleccionados y se busca recopilar posibles traducciones (transferencia lingüística).
Reescribir enunciados	Ortografía, posición (y alcance). De forma más indirecta, se busca el sentido en contexto del marcador para el estudiante.
Evaluación final	Conocer la opinión de los alumnos en cuanto al tipo de preguntas y respuestas (contenido y formato, así como temporalización), sobre todo, para poder mejorar o mantener estos aspectos en la creación del pretest y del postest de la propuesta didáctica.

Tabla 9. Objetivos de las preguntas del cuestionario lingüístico propio

Por ello, puede afirmarse que con nuestro cuestionario lingüístico pretendemos evaluar de forma directa el dominio de elementos lingüístico-pragmáticos concretos en un momento específico del aprendizaje de español (el nivel B2). Esto nos permite extraer conclusiones implícitas del conocimiento del alumnado de la forma más cercana posible a la realidad lingüística en el contexto académico en el que se encuentran, siempre aceptando el mayor o menor grado de artificialidad que acarrea consigo el formato cuestionario (véase McNamara 2014).

Para su desarrollo, se usó la plataforma Google Forms<sup>31</sup>, pues se aplicó en línea y a distancia<sup>32</sup>. Así, se sigue la corriente *computer based testing* (CBT, véase McNamara 2014), se alcanza una mayor viabilidad en su posibilidad de administración (Leal Rodríguez 2008-2009; Bühner 2011) y se consigue gran autonomía de acceso ya no solo de espacio, sino también temporal<sup>33</sup>. Este formato, además, permite recoger las muestras automáticamente, así como facilita enormemente el tratamiento de los datos y la creación de estadísticas sin restringir el tipo de preguntas que se desean plantear a los estudiantes<sup>34</sup>.

<sup>31</sup> Otros estudiosos ya han optado por este medio, como Sánchez-Jiménez (2022).

<sup>32</sup> Se ofreció la posibilidad de realizarlo presencial y/o físicamente («en papel»), pero nadie la seleccionó.

<sup>33</sup> Se restringió el acceso a un intento para tratar que las muestras fueran lo más directas y naturales posibles.

<sup>34</sup> No obstante, el cuestionario posee la gran desventaja de no poder controlar el tiempo de realización —lo que se estimó a con las respuestas de la evaluación final—. Tampoco se garantiza la seguridad del test (*test*

Su validez —o adecuación a lo que se pretende medir (Leal Rodríguez 2008-2009; Bühner 2011; Martínez-Hincapié 2013; McNamara 2014)— se ha intentado mantener de forma interna a través del juicio docente, del pilotaje y, en adición, de los criterios de los estudiantes con su breve evaluación final<sup>35</sup>. Por su parte, la externa se comprueba solo mediante el pilotaje (nativo y con estudiantes extranjeros).

En esta línea, se crearon varios cuestionarios, algunos diferenciados entre nativos y extranjeros para facilitar la separación y el posterior análisis de los datos. Las versiones en papel se hallan en los anexos (4-10). Por su parte, en línea se tiene acceso a través de los siguientes enlaces y códigos QR:

<b>Consentimiento informado (español) – nativos</b> <a href="https://forms.gle/UhV5KkrNgJc9RxYg7">https://forms.gle/UhV5KkrNgJc9RxYg7</a>	<b>Evaluación (para docentes) – nativos<sup>36</sup></b> <a href="https://forms.gle/6FYxxWYXCJv3sx7s7">https://forms.gle/6FYxxWYXCJv3sx7s7</a>	<b>Cuestionario sobre datos personales – nativos</b> <a href="https://forms.gle/5zcg8WaEuKA9d7Cp8">https://forms.gle/5zcg8WaEuKA9d7Cp8</a>	<b>Cuestionario de lengua – nativos</b> <a href="https://forms.gle/on8Q6zWQuQGMcTH28">https://forms.gle/on8Q6zWQuQGMcTH28</a>
			
<b>Consentimiento informado (español) – ELE</b> <a href="https://forms.gle/fdFmL6d8r6i1TjbW6">https://forms.gle/fdFmL6d8r6i1TjbW6</a>	<b>Consentimiento informado (inglés) – ELE</b> <a href="https://forms.gle/EsnUoCy4wnxgfNoB6">https://forms.gle/EsnUoCy4wnxgfNoB6</a>	<b>Cuestionario sobre datos personales – ELE</b> <a href="https://forms.gle/nvjhHha7aTi8ssjV8">https://forms.gle/nvjhHha7aTi8ssjV8</a>	<b>Cuestionario de lengua – ELE</b> <a href="https://forms.gle/3tzBwQprqRt92g7a8">https://forms.gle/3tzBwQprqRt92g7a8</a>
			

Tabla 10. Cuestionarios para el muestreo propio

Como se comprueba, los consentimientos informados (en español y en inglés) se relacionan con cuestiones éticas de acuerdo con el tratamiento de datos personales y lingüísticos. Estas, además, se ha tratado de mantener a lo largo del cuestionario tratando de respetar las creencias personales de los participantes. Tal aspecto se relaciona, sobre todo, con la temática expuesta; en este sentido, se ha intentado no privilegiar contenidos disciplinares concretos sin salirnos de su contexto más cercano (personal y, como mucho, académico).

*security*, véase McNamara 2014) porque no se puede comprobar el acceso a las preguntas con anterioridad, ni la autonomía de realización, si bien a ello se comprometen en el consentimiento informado.

<sup>35</sup> Véanse Anexo 8 y Anexo 9.

<sup>36</sup> Se dirige a los docentes responsables de los cursos presenciales para ajustarnos a los conocimientos y destrezas de los estudiantes del nivel seleccionado (B2). No obstante, solo obtuvimos una respuesta (aunque dos firmaron el consentimiento informado). Así, este no ha sido muy útil para nuestro estudio, si bien con él se intentó reducir el sesgo del propio investigador (Martínez-Hincapié 2013; Observer's Paradox en McNamara 2014) y, así, aumentar la fiabilidad (véase Leal Rodríguez 2008-2009).

Una vez terminado el proceso de creación, se llevó a cabo la introducción del proyecto entre los estudiantes de ELE de la LMU con una presentación en formato PPT y/o un vídeo explicativo<sup>37</sup>. Por su participación (voluntaria) se ofreció una recompensa a modo de clase particular<sup>38</sup>.

Asimismo, tanto a hablantes nativos como extranjeros se ofreció individualmente un código de participante con cuatro bloques de tres letras y una combinación final de tres números de modo que sus respuestas quedaron identificadas y registradas a la vez que anonimizadas<sup>39</sup>:

<b>BLOQUE 1</b>	Tipo de participante	<b>NAT</b> = nativo <b>ELE</b> = español como lengua extranjera
<b>BLOQUE 2</b>	Tipo de institución	<b>NIN</b> = ninguna <b>TUM</b> = Technische Universität München <b>NRW</b> = universidad situada en el Norte de Renania Westfalia <b>MAD</b> = Universidad en Madrid <b>VAL</b> = Universidad en Valencia <b>VLL</b> = Universidad de Valladolid <b>LMU</b> = Ludwig-Maximilians-Universität München
<b>BLOQUE 3</b>	Tipo de estudios/trabajo	<b>GRA</b> = grado <b>MAS</b> = máster <b>DOC</b> = doctorado <b>OPO</b> = oposición <b>GYS</b> = grado y <i>Staatsexam</i> (similar a la oposición) <b>TRA</b> = trabajo <b>PRO</b> = profesor <b>JUB</b> = jubilado
<b>BLOQUE 4</b>	Tipo de prueba	<b>CUL/CLG</b> = cuestionario lingüístico <sup>40</sup> <b>CUP</b> = cuestionario piloto <b>CUE</b> = cuestionario evaluativo (docentes)
<b>BLOQUE 5</b>	Numeración	001, 002, etc. (por orden de inscripción/participación según el grupo: nativos, ELE, pilotaje o docentes) <sup>41</sup> .

Tabla 11. Formato de códigos de participante

<sup>37</sup> Véase Anexo 11. Al vídeo se puede acceder tras petición explícita y justificada por escrito.

<sup>38</sup> Esta idea de la recompensa se la debemos a Illmer (2022).

<sup>39</sup> Algunos de los participantes no desearon permanecer en este anonimato, por lo que se les menciona explícitamente en los agradecimientos iniciales y en la tabla siguiente.

<sup>40</sup> A los participantes se les asignaron, en primer lugar, las siglas CUL, pero, por su posible malsonancia con el número 0 posterior, en este documento se presentan como CLG.

<sup>41</sup> Por lo tanto, puede ser que el número de participante no se corresponda temporalmente con la fecha de realización de los cuestionarios.

### 1.3.3.1 NATIVOS

---

El pilotaje con nativos se llevó a cabo en noviembre de 2022. Si bien se propuso en un primer momento un número aproximado de 10 participantes, los resultados recopilados resultaron tan sorprendentes que se extendió a 35 hablantes y las conclusiones se incluyen en el análisis de los conectores para hispanohablantes<sup>42</sup>. Casi todos son monolingües de español<sup>43</sup> y solo un encuestado posee una dificultad de aprendizaje (TDAH)<sup>44</sup>. De ellas, 22 son mujeres (en torno al 63%) y 12, hombres (sobre el 34%)<sup>45</sup>.

Además, todos los participantes estudian en la universidad o cuentan con estudios universitarios para acercarnos a la población objeto de estudio<sup>46</sup>. Con todo, el porcentaje que estudia actualmente se corresponde con aproximadamente el 34% (12 personas, de las cuales solo 4 son hombres), mientras que el 60% trabaja (6 de ellas hombres) y casi el 6% está jubilado (todos hombres). De las 21 que trabajan, 5 tienen menos de 30 años, es decir, se consideran jóvenes<sup>47</sup>. Por tanto, solo un 46% tiene más de 30 años y trabaja, mientras que casi la mitad (49%) son jóvenes que estudian y/o trabajan<sup>48</sup>, acercándose así a nuestro objeto de estudio.

Geográficamente, se mantiene cierta correspondencia con el muestreo de los corpus en línea: todos pertenecen a la variante peninsular, la mayoría del centro y norte de España. De hecho, por proximidad con la autora, gran parte proceden de la zona de León: 25 personas (71%)<sup>49</sup>. El resto proviene tanto del norte como del centro y sur(este) peninsular<sup>50</sup>. En consecuencia, contamos con una muestra lo necesariamente homogénea

---

<sup>42</sup> Véase el capítulo 3.

<sup>43</sup> Menos en 2 participantes también catalanoparlantes y 1 hablante igualmente nativo de euskera.

<sup>44</sup> Correspondiente a un varón universitario de 20 años en la etapa de grado.

<sup>45</sup> Una persona (cerca del 3%) se identifica con la respuesta «otros».

<sup>46</sup> 2 personas están jubiladas —si bien recientemente—, 21 solo trabajan y 8 solo estudian —1 prepara oposiciones, 3 cursan un máster y 4 se hallan todavía en el grado—. Asimismo, 4 personas estudian y trabajan al mismo tiempo —3 de ellas realizan un máster y 1 se prepara para una oposición—.

<sup>47</sup> Si bien según las Naciones Unidas (s. f.), un joven se comprende entre los 15 y 24 años, en este trabajo hemos ampliado esta nómina cinco años dado que hasta los treinta sigue siendo un compendio de edades aptas para el estudio universitario, sobre todo, en Alemania, como puede observarse en Rudnicka (2022).

<sup>48</sup> En este sentido, 18 personas tienen menos de 30 años (19-29, de las cuales solo 5 son hombres), 9 poseen entre 40 y 60 (42-58, con únicamente 2 hombres y 1 persona de la categoría «otros»), así como 8 se hallan más allá de los sesenta (62-68, de los que 5 son hombres). De esta forma se pretenden observar posibles diferencias entre las distintas franjas, si bien un peso importante recae en los participantes en edad de estudiar en la universidad. Las personas que estudian un grado son de 1997, 2002 (2) y 2003; aquellas que realizan un máster son de 1994 (2), 1996 y 1997 (3), mientras que las que preparan oposiciones son de 1994 y 1997. No se cuenta con participantes entre 30 y 40 años.

<sup>49</sup> 7 no viven actualmente en la región, sino que se han desplazado en gran proporción hacia el centro (5 de ellas a Valladolid y Madrid), así como a otros puntos peninsulares (una a Burgos y otra a Toledo).

<sup>50</sup> 2 de País Vasco —una de Bilbao y otra de la zona de Guipúzcoa— 2 de Cataluña —una de Terrassa y otra de Sabadell— y 1 de la zona de Navarra —San Adrián—; 2 de Madrid, 1 de Almería, 1 de Sevilla y 1 Huelva. No obstante, estos también cuentan con movimientos migratorios dentro del territorio español e



para un análisis fiable de la misma a la vez que lo suficientemente variada como para obtener suficiente representatividad de resultados dentro del territorio español.

Finalmente, siguiendo el consentimiento informado y sus especificaciones<sup>51</sup>, mostramos los códigos de participante asignados con aquellos que desean ser nombrados:

<b>CÓDIGOS DE PARTICIPANTE (cuestionario lingüístico)</b>		<b>18</b>	NATTUMMASCLG025 Judith Vallejo Ortiz
<b>1</b>	NATNINTRACLG001	<b>19</b>	NATNINTRACLG013
<b>2</b>	NATNINTRACLG002	<b>20</b>	NATULEGRACLG024
<b>3</b>	NATVALMASCLG003	<b>21</b>	NATNRWMASCLG005
<b>4</b>	NATNINTRACLG017 Clara Soto Aguilera	<b>22</b>	NATNINTRACLG022 María González Fernández
<b>5</b>	NATULEGRACLG018 Andrea Melcón Robles	<b>23</b>	NATNINTRACLG031 Matilde Sierra Vega
<b>6</b>	NATNINTRACLG011 Julian Susperregui Lesaca	<b>24</b>	NATNINTRACLG030
<b>7</b>	NATNINTRACLG010 María José Diez Liébana	<b>25</b>	NATNINTRACLG029
<b>8</b>	NATNINTRACLG028	<b>26</b>	NATNINTRACLG021
<b>9</b>	NATNINTRACLG027	<b>27</b>	NATNINOPOCLG020 <sup>52</sup>
<b>10</b>	NATNINTRACLG009	<b>28</b>	NATNINTRACLG035 Sara Salgado Santos
<b>11</b>	NATNINTRACLG008	<b>29</b>	NATNINMASCLG023 <sup>53</sup>
<b>12</b>	NATNINTRACLG015	<b>30</b>	NATNINTRACLG032
<b>13</b>	NATVLLGRACLG014	<b>31</b>	NATNINTRACLG012
<b>14</b>	NATTUMMASCLG004	<b>32</b>	NATNINTRACLG019
<b>15</b>	NATNINJUBCLG016	<b>33</b>	NATULEMASCLG033
<b>16</b>	NATMADGRACLG006	<b>34</b>	NATNINJUBCLG034 <sup>54</sup>
<b>17</b>	NATMADOPOCLG007 Mikel Susperregui Diez	<b>35</b>	NATNINTRACLG026

Tabla 12. Códigos de participantes nativos

internacional: de País Vasco a León (2) y de Huelva y Madrid a Valladolid (2), mientras que de la zona de Navarra, Sevilla y Cataluña se van a Alemania (la primera persona a Münster y el resto a Múnich).

<sup>51</sup> 9 desean no permanecer en el anonimato (y, por tanto, sus nombres aparecen reflejados). 3 no desean ser grabados con audio y tampoco con vídeo, a los que se une una cuarta persona. Otras 4 insisten en que sus materiales se pongan a disposición de terceros. Más de la mitad (18) desean que se les informe en caso de que sus datos sean empleados con finalidades diferentes a esta tesis; 15 señalan su deseo de participar en decisiones relativas al archivo de las informaciones recogidas y 14, de conocer cómo y dónde se almacenan. Todos estos deseos y peticiones se tratan de respetar dentro de nuestras posibilidades y esperamos que los encuestados, a los que de nuevo agradecemos su participación, se encuentren satisfechos con este estudio.

<sup>52</sup> Tuvo que ser modificado por mal entendimiento del cuestionario. Esta es la nueva referencia.

<sup>53</sup> Tuvo que ser modificado por mal entendimiento del cuestionario. Esta es la nueva referencia.

<sup>54</sup> Tuvo que ser modificado por mal entendimiento del cuestionario. Esta es la nueva referencia.



## 1.3.3.2 ELE

A. Junto al pilotaje nativo anterior, se realizó otro con tres estudiantes universitarias de ELE en Alemania. Todas son nativas alemanas<sup>55</sup> de entre 26 (2) y 24 (1) años —jóvenes—, sin trastornos de aprendizaje. Dos estudian un máster en Múnich (LMU) y la otra un grado en la Universidad de Bonn (Norte de Renania Westfalia).

Las tres poseen como primera lengua materna el inglés (C1). Además, estudian español (B2) y otros idiomas<sup>56</sup>. De hecho, todas llevan estudiando español un periodo largo de tiempo (entre 4 y 5 años) y, en general, por interés (aunque con diferentes motivaciones temáticas). Además, todas poseen en el terreno afectivo contactos con hispanohablantes y han realizado cursos o prácticas en España o en Latinoamérica. Por tanto, se entiende que su dominio de la lengua es, ciertamente, avanzado.

Los cuestionarios para este grupo se separaron del resto de ELE de modo que no interfirieran los datos en las estadísticas:

<b>Consentimiento informado</b>	<a href="https://forms.gle/34H8BT8kLiDxsQp38">https://forms.gle/34H8BT8kLiDxsQp38</a>
<b>Cuestionario de datos personales y lingüísticos</b>	<a href="https://forms.gle/BcYCXXQPakrjyLct9">https://forms.gle/BcYCXXQPakrjyLct9</a>
<b>Cuestionario de lengua</b>	<a href="https://forms.gle/WC9iKc4i3J3UKtgG6">https://forms.gle/WC9iKc4i3J3UKtgG6</a>

Tabla 13. Cuestionarios para el pilotaje de ELE

Con sus respuestas, se modificó la pregunta 1 del primer bloque, pues se habían colocado dos verbos seguidos (*es sabe*) debido a una modificación del enunciado (por el pilotaje nativo), lo que afectó a sus respuestas. Igualmente, se realizaron cambios en la pregunta 6 del mismo bloque porque les planteó muchas dificultades—al igual que a ciertos participantes nativos—, lo que se refleja también en sus contestaciones. Del mismo modo, se recalculó la duración de las preguntas y se reforzó la demanda de proporcionar una aclaración en la traducción sobre la referencia del conector.

Finalmente, cabe señalar que, pese a tales dificultades, los resultados de estos cuestionarios fueron empleados como parte del análisis de ELE ante la falta de respuesta activa por parte de los participantes voluntarios (solo uno de ellos lo realizó).

<sup>55</sup> Una de ellas posee también el francés como lengua materna y otra el italiano. 2 personas provienen de Baden-Württemberg —Heidelberg y Stuttgart— y 1 del Norte de Renania Westfalia o Nordrhein Westfalen —Siegburg—.

<sup>56</sup> Rumano (B1+), francés (B2), portugués (A2), gallego (A2), latín (sin dato), polaco (A1/2) y turco (A0). Una (ELENRWGRACUP001) conoce más lenguas que las demás (5 frente a 3 de ELELMUMASCUP003 y 2 de ELELMUMASCUP002), por tanto, este dato se tiene en consideración en lo relativo a sus respuestas. Asimismo, no se obvia que todas aprenden lenguas romances, ya en exclusiva (ELELMUMASCUP002 —rumano—, ELELMUMASCUP003 —francés, portugués—), ya junto a otras ramas lingüísticas (ELENRWGRACUP001), además de que una de ellas (ELELMUMASCUP002) no estudia ninguna otra lengua en este momento. Solo ELENRWGRACUP001 estudia español oficialmente (4 semanales).

**B.** En lo que respecta a estos últimos, para nuestro estudio se apuntaron, como ya se ha adelantado, 8 estudiantes germanoparlantes<sup>57</sup> de entre 30 y 21 años del sur de Alemania<sup>58</sup>: cuatro de cursos presenciales y cuatro de cursos en línea. Los dos mayores (del 1993 y del 1995) son hombres; el resto, mujeres. Justo la mitad se hallan en sus estudios de grado todavía, mientras que la otra mitad realiza estudios de máster o superiores<sup>59</sup>.

Todos poseen como segunda lengua el inglés (con nivel intermedio y/o superior). Por su parte, el conocimiento de otras lenguas resulta variado<sup>60</sup>, si bien todos hablan español con un nivel intermedio (B2.1 y B2.2)<sup>61</sup>. Con todo, el número de años estudiando la lengua varía desde los 10 años al año y medio. Ninguno posee trastornos de aprendizaje y todos mantienen una conexión directa y activa con el español<sup>62</sup>.

En consecuencia, cabe afirmar que nuestra muestra inicial, por motivos de acceso y falta de medios económicos y temporales, se manifiesta un tanto heterogénea y diversa<sup>63</sup>. De hecho, estos estudiantes poseen temas de interés muy diferentes con la lengua española<sup>64</sup> y la manera de interactuar y aprenderla resulta también muy diversa<sup>65</sup>. Así, conviene emplear estos datos solo a modo de idea general sobre el uso de los conectores estudiados y como apoyo de los datos de los otros corpus de ELE de forma suficientemente útil para la creación de nuestra propuesta didáctica. Con todo, la selección de grupos con características diversas y con objetivos en el aprendizaje del español muy variados mantiene en cierto modo la confiabilidad requerida por la investigación lingüística, relacionada con la objetividad, la precisión y la replicabilidad (Leal Rodríguez 2008-2009; Bühner 2011; Martínez-Hincapié 2013; McNamra 2014)<sup>66</sup>.

---

<sup>57</sup> Solo una participante mujer habla también tailandés.

<sup>58</sup> La mayoría provienen de Múnich o de los alrededores; solo un participante es de Baden-Württemberg, limítrofe al oeste con Baviera; pero todos residen actualmente en los alrededores de la capital bávara.

<sup>59</sup> Los dos varones escriben su doctorado.

<sup>60</sup> Se mueven entre el francés (casi unánime), el portugués, el catalán, el italiano, el polaco, el sueco, el chino, el noruego u otras lenguas (incluso muertas: latín, sumerio, egipcio medio).

<sup>61</sup> Casi todos (salvo los dos participantes con mayor nivel de dominio del español) las estudian también en este momento a través de diferentes medios (oficiales o no).

<sup>62</sup> Algunos escuchan música y/o podcasts o leen libros; otros emplean aplicaciones como Bable, etc.

<sup>63</sup> Como ya se ha mencionado, solo un participante completó el cuestionario lingüístico; del resto solo tenemos textos confeccionados para la clase de español. Esto se explica en profundidad posteriormente.

<sup>64</sup> Entre ellos, desde «todo» hasta política, sociedad, cultura, historia, deporte, música, tiempo libre y aficiones, pasando por historia, lingüística, geografía y cultural (por ejemplo, Latinoamérica).

<sup>65</sup> Algunos han hecho intercambios lingüísticos (*au pair*, Erasmus) o quieren hacerlos; otros nunca antes habían tomado un curso oficial de español mientras que un participante ha tomado cursos tanto públicos como privados. Ahora bien, la mayoría (62,5%) poseen contactos afectivos (tándem, amigos, parejas).

<sup>66</sup> Así, debido a que, en su puesta en práctica, el grupo sobre el que se realiza difiere en cada momento, se podrían alterar potencialmente siempre los resultados (McNamara 2014).

## 1.3.3.3 BLOQUE 1

De forma general, se describe el primer bloque de 20 preguntas —de selección múltiple<sup>67</sup>— del cuestionario lingüístico, disponible en los anexos 8 y 9<sup>68</sup>. En él, el aprendiente debe elegir entre una o varias opciones así como comparar el sentido final de los elementos marcados entre sí y, en el caso de ELE<sup>69</sup>, también con el alemán.

Para su confección se han entremezclado los conectores contraargumentativos con distractores (McNamara 2014) de carácter aditivo y consecutivo, reflejados en el *PCIC* (2007) hasta el B2, y también en otras obras de referencia como Borrego Nieto (2013).

ADITIVOS	CONSECUTIVOS
<i>y, también, tampoco, además, sobre todo, ni, no solo... sino también, asimismo</i>	<i>por eso, entonces, así que, por lo tanto, de modo/forma/manera que, en consecuencia, (pues), (incluso)</i>

Tabla 14. Distractores: conectores aditivos y consecutivos

Ahora bien, cabe señalarse que en los ejemplos con distractores siempre se incluye de forma reflexionada y posible una opción contraargumentativa, mientras que en las preguntas propiamente relacionadas con la contraargumentación solo aparecen los seis conectores estudiados. La distribución de estos contenidos se recoge en la siguiente tabla:

ACTIVIDAD 1 (BLOQUE 1)			
1	Contraargumentación opositiva.	11	Nuevo comentario (cambio de tema).
2	Consecución (aditiva); <i>pero</i>	12	Consecución; <i>aunque</i>
3	Adición (contraargumentativa).	13	Giro argumentativo (adición, compatibilidad, nuevo comentario).
4	Adición; <i>no obstante</i>	14	Adición (consecutiva); <i>en cambio</i>
5	Contraste (contraargumentativo).	15	Concesión contrastiva.
6	Contraargumentación contrastiva.	16	Consecución; <i>pero</i>
7	Consecución; <i>sin embargo</i>	17	Restricción.
8	Corrección contraargumentativa.	18	Excepción.
9	Adición; <i>sino</i>	19	Adición; <i>aunque</i>
10	Concesión.	20	Énfasis

Tabla 15. Contenidos del bloque 1

Estos contenidos se repiten tanto en ELE como en nativos, al igual que sucede con el segundo bloque.

<sup>67</sup> Este tipo de preguntas facilitan la objetividad y el tratamiento estadístico de los datos. También sirven para focalizarse en elementos lingüísticos específicos (McNamara 2014).

<sup>68</sup> La selección de alguna de las unidades (o de la opción «No sabe / no contesta» o también la propuesta «Ninguna de las anteriores», que no está en el ejemplo pero sí en los ítems) es de obligado cumplimiento. Únicamente las dos preguntas intermedias son voluntarias. Las opciones aparecen de forma aleatoria.

<sup>69</sup> Esto pretende para facilitar la transferencia lingüística y para comprender mejor la ordenación de estos elementos en el lexicón mental de los alumnos (McNamara 2014).

### 1.3.3.4 BLOQUE 2

En este apartado, se deben reconstruir 20 enunciados a partir de las palabras propuestas —sin necesidad de usar todas ellas—. Para ello, se tienen en cuenta igualmente diversos valores, así como contextos formales y sintácticos (sintagmático, intrasintagmático e intersintagmático u oracional-enunciativo).

Igual que en el caso anterior, incluimos distractores aditivos y consecutivos de forma incluso más abundante para que el alumno perciba la menor relación posible con los contraargumentativos (y entre los dos bloques). Del mismo modo, se incluyen como mínimo dos conectores por enunciado para la selección de uno o, como máximo, dos, si bien en esta ocasión no hay siempre al menos uno de tipo contraargumentativo. Estos también se indican en la siguiente tabla:

ACTIVIDAD 2 (BLOQUE 2)			
1	Adición (consecutiva), interoracional; <i>y, ni</i>	11	Restricción contraargumentativa opositiva, interoracional; <i>pero, y, ni</i>
2	Adición, intersintagmática; <i>y, también, por lo tanto</i>	12	Consecutivo, interoracional; <i>ni, así que, también</i>
3	Contraargumentación opositivo-contrastiva, intersintagmático; <i>en cambio, pero, y</i>	13	Corrección, intersintagmática (interoracional); <i>sino, en cambio, tampoco</i>
4	Excepción, (inter)sintagmática; <i>pero, sino</i>	14	Concesión, intersintagmática; <i>aunque, no obstante, pero</i>
5	Adición, intersintagmática; <i>y, tampoco</i>	15	Adición, interoracional; <i>y, pero</i>
6	Énfasis, sintagmático; <i>pero, y</i>	16	Adición enfática, sintagmática; <i>ni, así que</i>
7	Consecutivo, interoracional; <i>ni, por lo tanto</i>	17	Contraste (contraargumentativo), interoracional; <i>pero, sino, en cambio</i>
8	Adición (contraargumentativa), intersintagmático; <i>aunque, sin embargo</i>	18	Concesión (opositiva), interoracional; <i>no obstante, por lo tanto</i>
9	Consecutivo, interoracional; <i>por eso, tampoco</i>	19	Adición, intersintagmática; <i>ni, también</i>
10	Aditivo (consecutivo), interoracional; <i>y, pues, incluso</i>	20	Adición, interoracional; <i>y, pero, además</i>

Tabla 16. Contenidos del bloque 2

### 1.3.4 PROPUESTA DIDÁCTICA

---

Como se concluye de lo anterior, las dificultades para adquirir los conectores (en especial, los contraargumentativos) en ELE resultan evidentes<sup>70</sup>, sobre todo, si se tienen en cuenta las particularidades de cada alumno como discente individualizado (véase Griffin 2017) o, como ya hemos comentado, un tipo de enseñanza concreto, como la universitaria (en especial, en Alemania).

Para intentar solucionar este problema, continuamos la línea de Fuentes Rodríguez, Padilla Herrada, Rovira Gili, Pérez Béjar & Vande Castele (2020)<sup>71</sup> en la creación de una propuesta didáctica sobre conectores contraargumentativos desde la macrosintaxis (funcional-comunicativa), en concreto, atendiendo a los planos argumentativo e informativo de la lengua. No obstante, lamentablemente, su puesta en práctica no ha podido llevarse a cabo por falta de acceso a una muestra de estudiantes suficientemente amplia y representativa como para obtener resultados fiables, a lo cual se han unido motivos temporales ligados a la finalización de la tesis doctoral.

En cualquier caso, sus actividades se organizan, de forma general, siguiendo las etapas descritas por el Centro Virtual Cervantes (2021): preparación (lluvia de ideas, activación de esquemas de conocimiento, etc.), comprensión (observación, reflexión), ejercitación o práctica (producción sin intención de comunicar, con foco en la forma y las reglas) y transferencia (actividades comunicativas de respuesta abierta a través de la creatividad). Estas se relacionan con el modelo AVIVA (Städli 2010), tenido en cuenta igualmente para su desarrollo. Asimismo, se añade un apartado de evaluación y reflexión, como se aconseja en Fuentes Rodríguez, Padilla Herrada, Rovira Gili, Pérez Béjar & Vande Castele (2020), y cobran un papel extremadamente relevante la traducción explícita<sup>72</sup>, las imágenes mentales y las conceptualizaciones gráficas —que permiten mejorar el entendimiento y el recuerdo de la información (Cheikh-Khamis Cases 2013)<sup>73</sup>—. Del mismo modo, se tienen en cuenta las directrices del *PCIC* (2007) en

---

<sup>70</sup> Esto ya se afirma, entre otros, en Fuentes Rodríguez (2010), Calvi & Mapelli (2020), Griffin (2017).

<sup>71</sup> Proponen: (a) identificar y analizar obstáculos y dificultades en la enseñanza de los marcadores seleccionados; (b) crear propuestas didácticas que den respuesta a tales problemas; (c) apoyar la secuencia didáctica<sup>71</sup> sobre marcadores en contextos libres o semilibres; (d) crear herramientas de evaluación reguladora para que docente y estudiante estén dotados de datos empíricos que revelen las dificultades en su aprendizaje y (e) potenciar la retroalimentación.

<sup>72</sup> «Supone un acercamiento sistemático y programado para centrar la atención en aspectos lingüísticos complejos, cuya adquisición sería muy dificultosa de manera implícita, y un acercamiento para identificar los problemas de procesamiento para un mayor, mejor y más rápido efecto en el aprendizaje» con el objetivo de «aumentar las posibilidades de desarrollo en la interlengua y una eventual adquisición de conocimientos lingüísticos nuevos» (Cheikh-Khamis Cases 2013:30). Ahora bien, no olvidamos su componente inductivo, que favorece la transferencia de conocimientos implícitos entre lenguas (La Rocca 2020).

<sup>73</sup> «(...) son fáciles de comprender e identificar de forma sintética y holística, sirven de patrón para interpretar conceptos y estructuras conceptuales abstractas (procesos metafóricos, interpretación espacial,

cuanto a funciones comunicativas donde se registra cada unidad<sup>74</sup>, el tipo de géneros para el nivel (B2)<sup>75</sup> y la macrofunción argumentativa<sup>76</sup>, la cual aparece por primera vez en B2.

Finalmente, señalamos el empleo de fuentes bibliográficas variadas en el desarrollo de las diversas actividades, de creación propia; igualmente, se han empleado para señalar sus posibles efectos (positivos y negativos), descritos en el capítulo 6. De ella, destacamos, a parte del *M CER* (2002) y del *PCIC* (2007): Alonso (2012a, 2012b), Bailini (2020), Centro Virtual Cervantes (2021), Recio & Tomé (2020), Borrego Nieto, Gómez Asencio & Prieto de los Pozos (2012), Pano Alemán (2020), Donís Pérez (2014), La Rocca (2020), Fuentes Rodríguez (2012, 2018), Fuentes Rodríguez, Padilla Herrada, Rovira Gili, Pérez Béjar & Vande Castele (2020), Jolmuradovna (2012), Albeda Marco (2004), Calvi & Mapelli (2020), Landone (2020), Martínez-Sánchez (2020), Buyse (2017), De Santiago Guervós (2014), De Santiago Guervós & Fernández González (2017), Fernández González (2020), Portolés (1999), Fernández, Fente & Siles (1994), Rodríguez Vega (2019), Salameh Jiménez (2018), Bueso Fernández & Vázquez Fernández (1999), Ávila Martín (2005), Holgado Lage (2020), Griffin (2017), Almeida Cabrejas, Bellido Sánchez & Gumiel Molina (2019), García Fernández & Sánchez Lobato (1994), Dorn, Linares & Schroeder (2013), Rodríguez Ramalle (2018), Frank, Rinvolucrí & Martínez Gila (2012), López Llebot (2008), Leal Rodríguez (2008-2009), Bühner (2011), McNamara (2014), López, Rodríguez & Topolevsky (1999), Pérez-Salazar (2020), García Santos (1993), Battaner Arias & López Ferrero (2019). Como resultado, se pretende contribuir positivamente a nuestra hipótesis de partida.

---

temporal, social, emotiva... [Castañeda Castro, 2004a:8]) y permiten vincular la información a aspectos emocionales o afectivos que dotan de intensidad a la información así adquirida. Además, posibilita la concepción de las distinciones gramaticales de una lengua desde un punto de vista representativo, figurativo, visual o imaginativo y cuanto más ricas son las conexiones referenciales, más eficaz será el uso de la segunda lengua» (Cheikh-Khamis Cases 2013:33).

<sup>74</sup> *Pero*: dar una opinión, expresar acuerdo y desacuerdo, presentar un contraargumento, expresar certeza y evidencia, expresar posibilidad, expresar conocimiento, expresar habilidad para hacer algo, expresar gustos e intereses, expresar aversión, expresar planes e intenciones, expresar sorpresa y extrañeza, expresar sensaciones físicas, pedir un favor, pedir objetivos, pedir ayuda, responder a una orden, petición o ruego, dar y denegar permiso, rechazar una propuesta, ofrecimiento o invitación, responder a una disculpa, preguntar por una persona y responder, introducir el tema del relato y reaccionar, interrumpir, dar una opinión. *Aunque*: presentar un contraargumento, expresar planes e intenciones. *Sino*: dar información (corrigiendo otra información previa en respuesta a un enunciado afirmativo o en respuesta a una pregunta), expresar planes e intenciones. *Sin embargo, no obstante*: presentar un contraargumento. *En cambio*: -.

<sup>75</sup> Actas; anuncios publicitarios: en vallas, prensa escrita, propaganda...; artículos de opinión; biografías; cartas al director: en periódicos, revistas; cartas, faxes, mensajes electrónicos (formales: formularios, pedidos, confirmaciones, reclamaciones, solicitud de trabajo...; personales: agradecimiento, excusa, invitación, experiencias, puntos de vista...), chistes; cuentos; cuestionarios; editoriales (periódicos, revistas), guías de viaje; informes; instrucciones; libros de texto; memorandos; mensajes breves en foros virtuales, blogs (bitácoras), novelas; obras de teatro; poemas; recetas de cocina; reseñas (periódicos, revistas), tiras cómicas y cómics; trabajos escolares y académicos (composiciones escritas).

<sup>76</sup> De ella, se describen el proceso prototípico, los recursos para desarrollar la argumentación, su inserción en secuencias (narrativas, descriptivas y expositivas) y los elementos lingüísticos requeridos.

Se han confeccionado dos versiones de diferente extensión, si bien ambas constan de las mismas tres partes. La primera se dedica a cuestiones formales, por ejemplo, en relación con la naturaleza de los conectores y sus tipos, además de con asuntos ligados a la puntuación y a otras informaciones de interés. La segunda se centra en el uso y significado de los mismos. Por ello, se trabaja de forma más o menos exhaustiva con los conceptos de *contraargumentación*, *argumentación* e *informatividad*, así como se desarrolla cada conector por separado, si bien en algunos casos se establecen relaciones entre ellos, como entre *pero* y *aunque*, estos dos con *sin embargo* y *no obstante* (que se explican juntos) o aquel primero y *sino* (*que*). Finalmente, la tercera se enfoca hacia la práctica de estos elementos en su conjunto. De esta forma, se proponen ejercicios variados que persiguen fines más o menos comunicativos: desde la unión de fragmentos de enunciados y la completud de huecos hasta la redacción de textos colaborativos pasando por la traducción y la corrección de errores (propios y ajenos).

Cualquiera de las dos versiones puede realizarse por completo en formato papel (presencial) o digital (en línea). De este modo, el docente puede adaptar sus clases a las necesidades de sus estudiantes, incluso, desde un curso híbrido. Los medios empleados para ello se corresponden con aplicaciones en línea como Mentimeter<sup>77</sup>, Padlet<sup>78</sup>, Educaplay<sup>79</sup>, Wordwall<sup>80</sup> y Word en formato de Google Drive<sup>81</sup> por ser herramientas fáciles de utilizar, compatibles con varios dispositivos, gratuitas e interactivas «en vivo», si bien también funcionan en diferido<sup>82</sup>. Igualmente, en la secuencia se han tomado otros enlaces adicionales con actividades y/o información lingüística ya existente, normalmente

---

<sup>77</sup> Sobre todo, se emplea para crear encuestas en vivo (formato de preguntas y respuestas), así como nubes de palabras, aunque la aplicación también permite crear cuestionarios. Para más información, consúltese <https://www.mentimeter.com/es-ES>.

<sup>78</sup> Consiste en un muro digital donde los estudiantes pueden escribir sus ideas de forma colaborativa. Especialmente lo usamos cuando es necesario enfrentar dos informaciones porque permite la creación de varias columnas paralelas. No obstante, también permite subir archivos y otras tareas. Para más información, consúltese <https://es.padlet.com>.

<sup>79</sup> Esta aplicación se utiliza cuando resulta necesario un formato específico de actividad, por ejemplo, al completar huecos o unir columnas. De hecho, esta aplicación permite de forma gratuita crear diecisiete tipos de actividades educativas lúdicas diferentes. Para más información, consúltese <https://es.educaplay.com/>.

<sup>80</sup> Al igual que Educaplay, permite la creación de actividades lúdicas con dieciocho formatos atractivos y que se pueden amoldar a casi todo tipo de actividades en papel. Incluso, se puede emplear para crear cuestionarios en línea (con o sin nota), como realiza más adelante para el posttest. Para saber más, consúltese <https://wordwall.net/>.

<sup>81</sup> En especial, se emplea para actividades que requieren escritura colaborativa en cualquiera de sus variantes o modificaciones directa sobre el texto propio o ajeno. Por lo tanto, cabe tener en cuenta que los estudiantes requieren de una cuenta de Google para su realización. No obstante, pensamos que esto resulta bastante común en Europa y que, en consecuencia, no debería representar un problema para su práctica en el aula. En cualquier caso, siempre existe la versión en papel.

<sup>82</sup> Para su acceso, se suele proporcionar el enlace y, adicionalmente, un código QR. Este o bien se crea específicamente, o bien lo proporciona directamente la aplicación.

como complementos teóricos o prácticos, así como se referencia y promueve el uso de traductores en línea, en concreto, DeepL<sup>83</sup>.

La primera de las versiones, a la cual nos referimos como ampliada<sup>84</sup>, aúna un compendio bloques de actividades de carácter exhaustivo que consideramos necesarios para la correcta explicación y comprensión de los conectores expuestos desde la visión macrosintáctica de la lengua. Se contempla para una duración de tres horas, contando que la parte práctica (pensada para unos 60 minutos) se realiza como trabajo independiente fuera del aula<sup>85</sup>. Consideramos esta opción adecuada, por ejemplo, para el desarrollo de un taller sobre esta temática<sup>86</sup>.

No obstante, como entendemos que los cursos reglados de la universidad disponen de un número limitado de horas para enseñar una cantidad de materia normalmente prefijada, para la que el tiempo resulta ajustado, hemos remodelado la secuencia para acomodarla a 90 minutos de clase<sup>87</sup>, que se corresponden con un bloque lectivo en la LMU de Múnich. Esta versión la consideramos la reducida<sup>88</sup>. En ella, también se contempla el bloque de práctica como trabajo personal en casa.

Del mismo modo, se han desarrollado dos pretest y dos postest: uno ampliado (de en torno a 30 minutos) y otro reducido (de en torno a 15 minutos)<sup>89</sup>. Cualquiera de ellos se realizaría o bien fuera del aula, o bien en una clase anterior y/o posterior a la propia en la que se aplique la secuencia. Esto se debe a que se considera necesario un intervalo de tiempo prudencial entre las pruebas y la unidad para poder medir realmente con precisión los datos obtenidos (como mínimo, una semana). No obstante, pueden realizarse las actividades sin necesidad de medir los conocimientos previos y/o posteriores de los estudiantes, en caso de que no se disponga, por ejemplo, de medios (temporales) para ello, al igual que pueden tomarse solo ciertas partes y/o ejercicios de la misma para su comprensión y, sobre todo, su ejercitación.

A diferencia de lo que sucede con la secuencia, donde para la versión reducida se han tomado directamente y/o adaptado las actividades de la forma ampliada, tanto el pretest como el postest en formato amplio y reducido resultan distintos prácticamente **por**

---

<sup>83</sup> Véase <https://www.deepl.com/translator>.

<sup>84</sup> Véase Anexo 13.

<sup>85</sup> Para la secuenciación de actividades, véase el capítulo 6.

<sup>86</sup> En nuestro caso, nos referimos a la secuencia didáctica como un taller porque originalmente esta era la idea con la que pensábamos presentarla. Esto se ha mantenido como ejemplo en la versión expuesta en los anexos, pero se puede (y debe) modificar según las necesidades docentes y, en especial, del alumnado.

<sup>87</sup> Para la secuenciación de actividades, véase el capítulo 6.

<sup>88</sup> Véase Anexo 14.

<sup>89</sup> Para el pretest ampliado y el reducido, véanse Anexo 15 y 16, respectivamente. Para el postest ampliado y reducido, véanse Anexo 17 y 18, respectivamente.



completo. Con todo, para el pretest reducido se ha tomado el texto del último ejercicio de la versión ampliada y se ha adaptado su contenido y el tipo de pregunta, de modo que se asemeje casi en su totalidad al formato general del postest reducido (para una mejor comparación de los resultados). Por el contrario, las versiones ampliadas difieren entre sí tanto en cuanto a la clase como al número de actividades presentadas.

En este sentido, se cree necesario advertir de que las versiones reducidas sirven en caso de que se quiera realmente medir la validez de la secuencia didáctica a modo de experimento lingüístico, mientras que el formato ampliado se considera más adecuado como una introducción al tema y activación de conocimientos con la que, asimismo, se puede medir en cierto modo lo que ya sabe el alumno sobre los conectores (pretest), además de como un cierre de la información presentada que, en adición, puede emplearse para evaluar el aprendizaje de los estudiantes (postest). Con todo, este último en versión reducida también podría emplearse como una comprobación de los conocimientos para el discente si, por ejemplo, solo se tienen en cuenta los huecos relacionados con los conectores. En cualquier caso, puede afirmarse que las versiones reducidas se dirigen en mayor medida al docente e investigador frente a las ampliadas, más centradas en el aprendizaje y (auto)evaluación del alumnado. De esta forma, pensamos haber creado herramientas adaptables a las finalidades y necesidades de docentes y estudiantes desde las diferentes perspectivas del proceso de E-A, sobre todo, en entorno universitario.

Igualmente, ambas pruebas pueden realizarse, como la secuencia didáctica, en línea o en papel. La aplicación digital empleada para lo primero en el caso de las versiones reducidas se corresponde con Google Forms, siguiendo el formato del cuestionario lingüístico descrito anteriormente, mientras que en las ampliadas se utilizan, además de esta, los ya mencionados Mentimeter, Wordwall<sup>90</sup> y Word a través de Google Drive<sup>91</sup>. De esta forma, los estudiantes se pueden acostumbrar a trabajar con un inventario cerrado pero variado de herramientas en línea.

Asimismo, al final del postest (en ambas versiones) se añade una encuesta de evaluación (opcional y ampliable según las necesidades) para mejorar la práctica docente que se puede realizar bien en papel, bien a través de Google Forms. Esta consta de catorce preguntas cortas, presentadas como afirmaciones, que pretenden conocer la opinión de los estudiantes en torno al contenido de las explicaciones, el vocabulario y la gramática

---

<sup>90</sup> También se creó en primera estancia el mismo cuestionario en Kahoot (<https://kahoot.com/>), pero para poder seleccionar más de cuatro opciones (nosotros tenemos seis) se necesita una versión de pago, por lo que se desestimó esta opción, a pesar de que los estudiantes suelen encontrar esta plataforma atractiva. Por ello, no se recoge en la bibliografía final de este estudio.

<sup>91</sup> Para el postest, se añade el correo electrónico por si el resumen del texto se realice fuera del aula.

empleados, los medios y los ejemplos utilizados, la adecuación de la duración o la integración de las nuevas tecnologías, entre otros. Estos se miden, como en el cuestionario lingüístico, con una escala de Likert del 1 al 5 (de menor a mayor acuerdo, respectivamente), junto a la opción de «No sabe, no contesta» y «Otros comentarios» en relación con los ítems propuestos. Del mismo modo, al final de la misma, se deja espacio para añadir otras cuestiones no contempladas anteriormente.

Señalamos que se ha creado igualmente un resumen gramatical que condensa las informaciones teóricas más relevantes tanto de forma como de contenido, si bien con un formato diferente al presentado en la secuencia didáctica. Este puede consultarse en el Anexo 19 y puede tomarse de forma más o menos completa según las necesidades e intereses del aula (en relación con las actividades trabajadas). Asimismo, un mayor desarrollo de lo expuesto sobre la secuencia didáctica y el material relacionado se recoge en el capítulo 6.

Finalmente, cabe destacar que, con esta propuesta didáctica, se pretende facilitar el aprendizaje formal (en especial, en relación con las pausas, la ortografía y la movilidad), el semántico-pragmático (sobre todo, desde una visión comparativa dentro del propio español y con el alemán) y, en cierto modo, el metalingüístico (en general, de manera implícita, aunque en combinación con pinceladas explícitas). Este enfoque se diferencia, en consecuencia, de la mayoría de los manuales analizados (véase el capítulo 5) y puede ayudar a docentes y estudiantes a adquirir un fenómeno de la lengua para el que se suele tener poco tiempo y que, sin embargo, resulta de gran utilidad, sin ir más lejos, en el nivel del desarrollo de la escritura requerida, especialmente, para aprendientes universitarios. Esto se argumenta detalladamente en el capítulo siguiente.

## CAPÍTULO 2

### BASES METODOLÓGICAS Y TEÓRICAS: ESTADO DE LA CUESTIÓN

*-¿Que cosa es Grammatica?*

*Scienza de bien hablar & bien escribir, cogida del uso & autoridad de los muy enseñados varones.*

Citado en Gutiérrez Ordóñez (2008)

A continuación, desarrollamos nuestro marco teórico desde una perspectiva mayormente sincrónica, abordando conceptos, ideas y nociones básicas utilizadas para el presente estudio de modo que el lector entienda mejor nuestro análisis posterior<sup>1</sup>. Es decir, solo se describen aquellos conceptos que tienen relación directa con nuestro objeto de estudio, si bien se proporcionan indicaciones con fuentes de consulta para informaciones adicionales. En este sentido, los objetivos de este capítulo se condensan en los siguientes cinco puntos:

- (1) revisar conceptos básicos de la gramática, la pragmática, la lingüística de la comunicación y la competencia comunicativa;
- (2) describir brevemente los postulados generales de la gramática funcionalista, haciendo hincapié en las nociones de *micro* y *macrosintaxis*, junto a los conceptos de *texto* y *discurso*, así como a la *micro*, la *macro* y la *superestructura*;
- (3) profundizar en la conexidad o conexión, la coherencia y, sobre todo, la cohesión a través de las conjunciones y los marcadores del discurso, en concreto, el conjunto formado por los que aquí denominamos *conectores*;
- (4) exponer el concepto de *contraargumentación*, junto a las semejanzas y diferencias principales dentro de la adversatividad o adversación y la concesividad o concesión;
- (5) explicar cuestiones básicas de la enseñanza de primeras y segundas lenguas, centrándonos en lo gramatical y, especialmente, en los postulados seleccionados para nuestro análisis.

---

<sup>1</sup> En Anexo 1 adjuntamos un glosario de términos clave básicos.

## 2.1 GRAMÁTICA, PRAGMÁTICA Y COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

---

*El significado es inseparable del marco que le da sentido.*

Citado en Gutiérrez Ordóñez (2010)

### 2.1.1 GRAMÁTICA

---

La lingüística es una ciencia empírica<sup>2</sup> que, aunque en ocasiones se describe como «la disciplina que estudia el lenguaje humano» (Hualde *et al.* 2010:1), más propiamente se ocupa del producto de este: las lenguas. De hecho, en ella se incluye el estudio gramatical, que analiza el «estado de la lengua» en un momento determinado (Gil 2001:27). Así, aunque el término *gramática* se ha empleado de formas diversas diacrónica y sincrónicamente<sup>3</sup>, hoy en día RAE & ASALE (2010:3) se refieren a ella como el estudio de «la estructura de las palabras, las formas en que estas se enlazan y los significados a los que tales combinaciones dan lugar», es decir, incluye primordialmente la morfología y la sintaxis<sup>4</sup>.

En la actualidad, y desde los años sesenta y setenta del siglo pasado, en su investigación prima el paradigma de la comunicación, con finalidad descriptiva (sincrónica) y explicativa (diacrónica), además de su concepción sistemática. Su objetivo reside en comunicarse con eficacia en todos los sentidos desde una actitud abarcadora y desde todos los lenguajes partiendo del texto y/o discurso. Por tanto, su ámbito de contenido abarca el sentido (que incluye significado)<sup>5</sup>. Igualmente, se nutre de la creación y/o renovación de otras disciplinas que contribuyen a una mejor descripción de la lengua, como la pragmática, la sociolingüística, la psicolingüística, el análisis de la conversación, la semiótica, la lingüística del texto o la lingüística aplicada<sup>6</sup>.

Para nuestro estudio, resultan de especial importancia la lingüística pragmática y la comunicación lingüística (es decir, la competencia lingüística y la lingüística de la comunicación), expuestas a continuación.

---

<sup>2</sup> Véanse De la Fuente García (2006), Martínez-Hincapié (2013).

<sup>3</sup> Véanse Di Tullio (1997), Centro Virtual Cervantes (2021), Gutiérrez Ordóñez (1997a, 1997b).

<sup>4</sup> Se excluyen la semántica y la pragmática, aunque en sentido amplio se admiten la fonética y la fonología.

<sup>5</sup> Véanse Gutiérrez Ordóñez (1997a, 2002a), Iglesias Bango (2019). A continuación se explican los significados A, B y C, también expuestos en el glosario final.

<sup>6</sup> Todas se recogen en Gutiérrez Ordóñez (1997a). Para saber más, consúltese el glosario en Anexo 1.

### 2.1.2 LINGÜÍSTICA PRAGMÁTICA

---

A. La pragmática repercute directamente en el objeto de estudio de la gramática en todos los niveles (Bosque 2020) y «se interesa por analizar cómo los hablantes producen e interpretan enunciados en contexto», teniendo en consideración los factores extralingüísticos (Centro Virtual Cervantes 2008:s. p.)<sup>7</sup>.

En consecuencia de su unión con la lingüística<sup>8</sup> surgió la lingüística pragmática<sup>9</sup>, con la que se pasó a cubrir la ya existente necesidad de «tener en cuenta todos los factores que rodean al objeto lingüístico en su producción» (Fuentes Rodríguez 2009b:63). Así, Fuentes Rodríguez (2017b:39) la define como «una Lingüística de corte pragmático (...) que describe los componentes internos en interrelación con los externos, y el empleo comunicativo relacionado con todos los integrantes del propio esquema comunicativo»<sup>10</sup>. Esta ha acarreado cambios importantes en el estudio de la lengua, como la aparición de la modalidad<sup>11</sup>, la imagen<sup>12</sup> del hablante y del oyente, las perífrasis, etc.<sup>13</sup>.

También ha ampliado el estudio del significado<sup>14</sup> en la medida en que se diferencia entre información comunicada y no comunicada (Blakemore 1982)<sup>15</sup>: (a) significado A, lingüístico (reglas y unidades del código, constante); (b) significado B, referencial (señalamiento e identificación de magnitudes extralingüísticas); (c) significado C o intencional (valores discursivos según la intencionalidad del emisor, transformaciones metasémicas y contraposiciones entre sentido recto y desviado). La lingüística estudia

---

<sup>7</sup> Para saber más sobre el contexto, véase Firbas (1992). Por ejemplo, en *Pedro es guapo, pero un poco tonto* dicho en una conversación entre dos chicas jóvenes, podemos prácticamente asegurar que aquella que ha construido el mensaje no pretende solo describir a Pedro, sino que, muy posiblemente, se pretende negar su atracción por el joven. Y esta conclusión se recupera gracias a una información pragmática concreta, según la que, cuando se indica la tontería de una persona, no se suele querer relacionarte con ella, y mucho menos a niveles personales. Eso no implica, por otra parte, que el adjetivo *tonto* siempre sea negativo. Bien nos viene a la cabeza la imagen de dos enamorados en la que si uno le dice este calificativo al otro no tiene por qué resultar ofensivo, sino cariñoso. Todo depende, pues, del contexto (de quién hable, para quién lo haga, de la relación que haya entre ellos, con qué intención, en qué cultura, etc.).

<sup>8</sup> Para una diferenciación de las dos disciplinas, véanse Blakemore (2002), Korta (2001-2002), Gutiérrez Ordóñez (2018b, 2002a), Sánchez Jiménez, Martín Rogero & Servén Díez (2018), Di Tullio (1997), Hualde, Olarrea, Escobar & Travis (2010).

<sup>9</sup> De hecho, existen propuestas de unión interesantes entre lingüística y pragmática, como la *pragmática integrada* o *gramática de la interacción* (citado en Fuentes Rodríguez 2017b), también conocida como *lingüística del hablar*, *pragmagramática* o *gramática funcional comunicativa* (véase Briz 2000).

<sup>10</sup> Aúna contexto con texto en cuanto a sus componentes internos, macro y microestructura, así como formas con instrucciones de uso. Véase Fuentes Rodríguez (2017b).

<sup>11</sup> La modalidad o la modalización «incluye mecanismos verbales y también no verbales que manifiestan la actitud del emisor respecto al enunciado: la valoración, positiva o negativa, las emociones (...) y el grado de conocimiento o de obligatoriedad que atribuye a lo que dice» (Cuenca 2018:34).

<sup>12</sup> Véase Gutiérrez Ordóñez (1997a).

<sup>13</sup> Véanse Centro Virtual Cervantes (2021:s. p.), Gutiérrez Ordóñez (1997a, 2015, 2018a).

<sup>14</sup> También véase Hualde, Olarrea, Escobar & Travis (2010).

<sup>15</sup> Véanse Matus Olivier & Samaniego Aldazábal (2019), De la Fuente García (2006).

solo el primer de ellos, mientras que la pragmática analiza los tres, siendo su unión lo que se considera *sentido* (Gutiérrez Ordóñez 1997a)<sup>16</sup>. Para este último análisis se necesita acudir a elementos implícitos, es decir, no expresados directamente, como las presuposiciones (o presupuestos), los sobreentendidos<sup>17</sup>, las implicaturas<sup>18</sup> o las inferencias<sup>19</sup>, en contraste, por ejemplo, con las explicaturas<sup>20</sup>.

Gracias a estos conceptos se asume que la comunicación solo se puede producir si el oyente es capaz de elegir las inferencias correctas según el hablante a partir de los elementos del código y del propio contexto (Blakemore 1992). Esto afecta, entre otros, a la reinterpretación de las tradicionales oraciones subordinadas impropias (causales<sup>21</sup>, ilativas, condicionales, y concesivas; para algunos autores, también las adversativas) y a la aparición en sintaxis de nuevas funciones<sup>22</sup>.

**B.** Igualmente, otras teorías y principios comunicativos<sup>23</sup> surgieron a instancias de la pragmática en su unión con la lingüística. De entre ellas, sobresale la teoría de la relevancia<sup>24</sup>, desarrollada por D. Sperber y D. Wilson en 1986 a partir de la máxima de relación del principio de cooperación de P. Grice (1975), es decir, «sé relevante». Esta «se propone explicar cómo interpretamos los hablantes los enunciados» a partir de los procesos cognitivos de procesamiento de información (Montolío Durán 1988:93) en un

---

<sup>16</sup> A partir de *Pedro es guapo, pero un poco tonto* entre los dos jóvenes, la información codificada remite al significado «de diccionario» de cada una de las palabras que lo componen. Ahora bien, para construir el sentido (y llegar a la conclusión deseada), hay que descodificar, por un lado, el significado de referencial, que, en este caso, remitirían a la persona de Pedro como realidad contextual, y el propiamente inferencial, es decir, las intenciones que esconde el hablante; en concreto, que la chica no se siente atraída por Pedro.

<sup>17</sup> Véase Gutiérrez Ordóñez (1997a).

<sup>18</sup> Véanse Grice (1975), Martí Sánchez (2020), Blakemore (1992), Gil (2001), Gutiérrez Ordóñez (1997a).

<sup>19</sup> Véanse Hualde, Olarrea, Escobar & Travis (2010), Korta (2020), Blakemore (1992), Meibauer (2006), Lambrecht (1994), Moeschler (2018).

<sup>20</sup> Véanse Korta (2020), Blakemore (1992), De la Fuente García (2006). Por ejemplo, en *Pedro es guapo pero un poco tonto*, las explicaturas se pueden analizar desde el propio material lingüístico: a quién nos referimos con Pedro (frente a otras posibles personas) y la fuerza ilocutiva de los términos empleados (*guapo*, *un poco*, *tonto*). Por su parte, las implicaturas van más allá: de tipo conversacional podríamos considerar «hay personas menos atractivas que Pedro» o «hay personas más inteligentes que Pedro»; no conversacionales podrían ser «normalmente las chicas quieren salir con chicos guapos» o «normalmente las chicas no quieren salir con chicos (un poco) tontos»; y particularizadas estarían guiadas por la partícula *pero*, que nos dirige hacia una conclusión del tipo «no quiero salir con Pedro» frente a una posible conclusión del primer miembro de la construcción: «quiero salir con Pedro».

<sup>21</sup> Véase Gutiérrez Ordóñez (2015, 2018b, 2019a).

<sup>22</sup> Ya no hablamos solo de complementos argumentales (regidos) del verbo frente a los aditamentos o no argumentales (no exigidos por el verbo, también conocidos como complementos circunstanciales), sino que se añaden los circunstanciales o funciones periféricas en incisos. Estas últimas, de hecho, pueden ser ocupadas por las oraciones subordinadas concesivas, objeto también de este análisis.

<sup>23</sup> Véase Gutiérrez Ordóñez (2002a; 1997a, 2006a, 2020b).

<sup>24</sup> Véanse Blakemore (1992, 2002), Gil (2001), Korta (2020).

contexto determinado y con un modelo de comunicación más inferencial, lo que afecta a la importancia informativa de los enunciados, además de a la jerarquía informativa<sup>25</sup>.

En una línea adicional, la teoría de la argumentación de J. C. Anscombe y O. Ducrot (véase su obra de 1994, 1983), surgida ante la pérdida de interés de las explicaciones puramente informativas, indica que ya «no se argumenta “con” la lengua, sino “en” la lengua. Son los propios elementos lingüísticos, y no los hechos que pudieran representar, los que condicionan por su significación la dinámica discursiva» (Portolés 1988b:73). Así, se reinterpretan conceptos de tal calado como *foco* y *tópico*<sup>26</sup>.

Finalmente, destacamos la teoría de la enunciación o de la polifonía de Ducrot<sup>27</sup> (1984). A través de ella, se reconoce la existencia de varias voces o hablantes dentro de un mismo discurso en diferentes niveles (Fuentes Rodríguez 1996a; Cuenca 2018)<sup>28</sup>, lo cual afecta directamente a los significados, intenciones y sentidos de los hablantes, así como a los planos informativo y argumentativo, centro de nuestra investigación.

C. Finalmente, solo cabe destacar que, si bien no exenta de complicaciones<sup>29</sup>, esta nueva perspectiva se trata de un elemento renovador de gran relevancia, puesto que amplía las fronteras del objeto teórico lingüístico, así como permite comprender mejor su funcionamiento (Gutiérrez Ordóñez 2015). De hecho, en nuestro caso «resulta necesaria para estudiar esta parte de la sintaxis, la sintaxis de las unidades superiores o macrosintaxis» (Fuentes Rodríguez 2017c:10).

<sup>25</sup> Para un estudio de la informatividad, véase Lambrecht (1994).

<sup>26</sup> Por ejemplo, en *Pedro es guapo pero un poco tonto*, nuestra información nueva (*rema*) y, además, sobre la que se quiere incidir (*tópico*) reside en el segundo miembro de la construcción, tras *pero* (*es un poco tonto*). Es decir, se marca así nuestro foco, resaltado del mismo modo por el sintagma *un poco*.

<sup>27</sup> Si bien sus orígenes se pueden hallar ya en las reflexiones del teórico ruso Mijaíl Bajtín (De la Fuente García 2006). Véanse Portolés (1995), Portolés Lázaro, Sainz González & Murillo Omat (2020), Fuentes Rodríguez & Alcaide Lara (2020).

<sup>28</sup> En un modelo simplificado, en *Pedro es guapo pero un poco tonto*, el sujeto empírico sería la chica que emite físicamente el mensaje, aquí equivalente al locutor (también en este caso a la productora o hablante). Hallamos dos enunciadores: el E1 se encargaría del primer miembro (*Pedro es guapo se concede como algo visto así por las dos interlocutoras o por el entorno*) y el E2 del segundo, con el que la opinión de la locutora se identifica y, por lo tanto, consta como el argumento fuerte de su argumentación (*Pedro es un poco tonto, por lo tanto, no quiero/querría salir con él*). En este caso, *pero* nos indica, gracias a su carácter polifónico la existencia de varias voces, su interrelación, y la identificación del locutor con el E2.

<sup>29</sup> No ha sido capaz de crear un paradigma único (véase Fuentes Rodríguez 2009b), lo cual reside, quizá, en que los estudios hasta ahora son parciales, sin llegar a desarrollar un modelo integrador; hay muchos modelos teóricos, igualmente parciales, que no proporcionan ni unidad ni capacidad explicativa para todo el idioma; persiste la separación gramática-pragmática, considerando a la primera como lo abstracto y lo oracional, frente a la segunda, en relación con «lo discursivo, el uso contextual y lo supraoracional» (Fuentes Rodríguez 2009b:64), y, ciertamente, resulta «más cómodo para el investigador tomar lo pragmático como un añadido, y no variar su perspectiva de trabajo» (Fuentes Rodríguez 2009b:64).

### 2.1.3 COMPETENCIA COMUNICATIVA Y LINGÜÍSTICA DE LA COMUNICACIÓN

Dada la capacidad comunicativa de nuestras unidades objeto de análisis (Loureda Lamas *et al.* 2021:214), señalamos que bajo *lingüística de la comunicación* se engloban numerosas corrientes o métodos de trabajo, si bien todos ellos se plantean desde la intención comunicativa y su uso (Fuentes Rodríguez 2005)<sup>30</sup>.

Su evolución se ha llevado a cabo a través de investigaciones tan reconocidas como Dell Hymes (1972), Shannon & Weaver (mediados del siglo XXI), Canale (1983), Lyle Bachman (1990) o, más recientemente, Gutiérrez Ordóñez (1994, 2008)<sup>31</sup>. Así, del modelo tradicional de la comunicación o modelo del código (Hernández Alonso 1996), se ha pasado a uno más inferencial —basado en la teoría de la relevancia de Sperber & Wilson (1986) anteriormente descrita—, del que partimos para esta investigación.

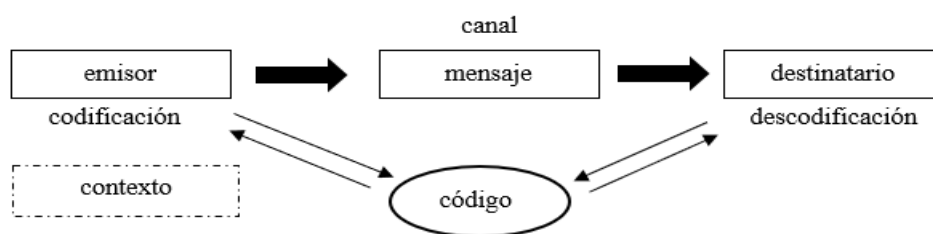


Figura 3. Modelo del código en la comunicación. Adaptado de Gutiérrez Ordóñez (2002a)

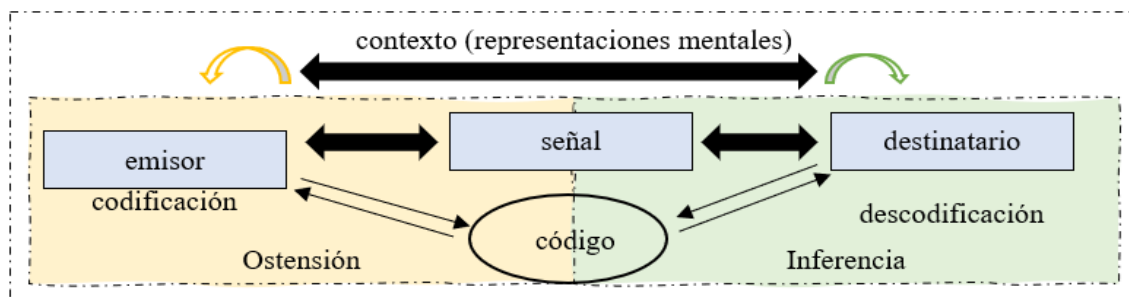


Figura 4. Modelo de la comunicación de Sperber & Wilson (1986, ampliado)

De este modo, de gran importancia resulta la competencia comunicativa de los hablantes, que permite organizar los elementos del código, seleccionarlos de acuerdo con el contexto y compensar las posibles deficiencias de la comunicación (Griffin 2017).

<sup>30</sup> Esto implica que, en lo que se refiere a su axiología (valores sobre los que se fundamenta el análisis), ya no se habla /± correctos/ o /± gramaticales/, sino más bien: /± adecuados/, /± coherentes/, /± correctos/, /± corteses/, /± relevantes/, /± oportunos/, /± convenientes/, /± claros/, /± completos/, /± exitosos/, /± apropiados/ o /± suficientes/ (Gutiérrez Ordóñez 2006a). En *Para aprobar el examen hay que ir a clase, pero, sobre todo, estudiar* funciona debido a la capacidad de *pero* para unir un segmento con insuficiencia argumentativa a otro que sí la posee; en cambio, este enunciado sería menos adecuado si acudimos a otros contraargumentativos, como *sin embargo* o *no obstante*, menos fuertes en el plano argumentativo.

<sup>31</sup> Véanse Gutiérrez Ordóñez (1997a, 2006a), Sánchez Jiménez, Martín Rogero & Servén Díez (2018), Korta (2020), Almeida Cabrejas, Bellido Sánchez & Gumiel Molina (2019), Hernández Alonso (1996).



## 2.2 FUNCIONALISMO, DESCRIPCIÓN LINGÜÍSTICA Y OTRAS CUESTIONES DE INTERÉS

---

*De su solo discurso, el hablante logra representar la realidad que desea transmitir.*

Gutiérrez Ordóñez (2019a)

### 2.2.1 FUNCIONALISMO LINGÜÍSTICO

---

A. El funcionalismo<sup>32</sup>, corriente lingüística con auge desde finales de los años cincuenta del S. XX (Gutiérrez Ordóñez 1997b, 2020b), se encarga de estudiar la lengua como un sistema de signos (Hernández Alonso 1996) y las funciones de sus elementos, así como de «vincula[r] las estructuras gramaticales y léxicas con su valor comunicativo» (DRAE, a 17 de noviembre de 2020)<sup>33</sup>. Así, ofrece «un método capaz de estudiar lingüísticamente todo tipo de mensaje por encima de la oración, bien sea en forma de monólogo o de diálogo. Y en todos los niveles estudiados» (Hernández Alonso 1996:8).

Por tanto, se basa en entender la lengua como un instrumento de comunicación que sirve para la interrelación humana sin techo lingüístico; en la concepción del signo lingüístico<sup>34</sup> como «unidad indisoluble con dos caras o ángulos, que pueden ser enfocados individualmente» (Hernández Alonso 1996:24) y que adquieren pleno valor en el decurso, y en la combinación de un camino analítico-explicativo<sup>35</sup> en el estudio de la lengua con otro genético-inductivo<sup>36</sup>.

---

<sup>32</sup> Véase Gutiérrez Ordóñez (2020b).

<sup>33</sup> Su misión principal es atender «a [estas] funciones, relaciones y combinaciones de todas las unidades en las estructuras, a la relación de cada unidad con toda ella y del entramado de las estructuras entre sí» en todos los niveles de la lengua (Hernández Alonso 1996:42). No obstante, también existen otras, como: a) formular las estructuras lingüísticas de cada nivel de lengua comprobarlas y experimentarlas; b) precisar las relaciones entre los componentes de cada estructura; fijar sus funciones, definirlas, etc.; c) estudiar las relaciones entre las estructuras de los sucesivos niveles de la lengua; d) señalar los procedimientos de relación entre los elementos de las estructuras y de éstas entre sí; atender a los rasgos de subordinación, a los procesos de coordinación y yuxtaposición, a la misión de los transpositores, conectores, etc.; e) facilitar los métodos o mecanismos que permitan comprobar las funciones y las unidades de cada estructura; f) estudiar los diversos funitivos capaces de cubrir las diferentes funciones y su forma de expresión; g) comprobar los sistemas paradigmáticos en que se organizan los signos en «clases de palabras»; h) señalar las relaciones entre las formas de expresión y las correspondientes formas de contenido; i) explicar el poder creativo de la lengua mostrando cómo operan y producen mensajes (Hernández Alonso 1996:42-43).

<sup>34</sup> Véase Gil (2001).

<sup>35</sup> Explica las unidades de funcionamiento y los mecanismos perceptivos de las realizaciones lingüísticas por la abstracción (Hernández Alonso 1996).

<sup>36</sup> Es complementario y muestra que por aplicación se componen mensajes gramaticales y comprensibles (Hernández Alonso 1996).

**B.** En cuanto a cuestiones lingüísticas funcionales de especial relevancia para esta investigación, destacamos la existencia de dos relaciones dentro del sistema de la lengua: las *sintagmáticas* y las *paradigmáticas*<sup>37</sup>. Las primeras las «contraen las palabras al ser extraídas de la lengua (...) [y son] utilizadas por el hablante para su expresión» (Lázaro Carreter 1968:376). Se hallan muy ligadas «al aspecto lineal del lenguaje», pues suceden en el decurso, entablando *oposiciones* por la *valencia* de las palabras (Gutiérrez Ordóñez 1997b). En contraposición, las segundas se establecen en «el plano asociativo» (Lázaro Carreter 1968:311) y se producen entre varios elementos cuando solo uno está presente, es decir, por *contrastos* a partir de su *valor* (Gutiérrez Ordóñez 1997b, 1985a)<sup>38</sup>.

Por lo tanto, en el discurso existen relaciones (constelación o coordinación; determinación o subordinación; interdependencia) entre diversas funciones sintácticas, definidas como «elementos abstractos que se encarnan en sintagmas concretos de la lengua» (Gutiérrez Ordóñez 1997b:44), siendo estos últimos denominados *funtivos*<sup>39</sup>. Con todo, también existen otras relaciones, las cuales diferenciamos en este análisis<sup>40</sup>:

FORMALES	SEMÁNTICAS	INFORMATIVAS
Sujeto, CD, complemento del nombre...	Agente, Experimentante, locativo...	Foco, tema/remata, tópico/comentario...
<div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> <p>María come pescado.</p> <p>-----</p> <p>Sujeto NV CD</p> </div>	<div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> <p>María come pescado.</p> <p>-----</p> <p>Agente Proceso Término</p> </div>	<div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> <p>María come pescado.</p> <p>-----</p> <p>Tema Rema</p> </div>

Figura 5. Funciones en el funcionalismo. Adaptado de Almeida Cabrejas, Bellido Sánchez & Gumiel Molina (2019) y Gutiérrez Ordóñez (2002b)

Estos conceptos se emplean en el funcionalismo de la Universidad de León, cuyo exponente principal es Salvador Gutiérrez Ordóñez, discípulo de D. Emilio Alarcos Llorach<sup>41</sup>, considerado el padre de la lingüística funcional española.

<sup>37</sup> Véanse Gutiérrez Ordóñez (1997b), Gil (2001).

<sup>38</sup> Por ejemplo, en un discurso como *El cambio climático existe. Sin embargo, nadie parece notarlo*, el hablante ha seleccionado esas palabras y no otras, para transmitir su mensaje. Podría haber cambiado *sin embargo* por *no obstante* o *pero* (con las correspondientes variaciones de prosodia y matices de sentido). Con todo, ha optado, dentro de un paradigma concreto (el de los conectores contraargumentativos), por elegir uno de ellos. Y lo mismo sucede para el resto de las unidades que lo componen. Además, este conector, *sin embargo*, establece una relación sintagmática entre los dos miembros que componen tal discurso y facilita la creación de sentido. En este caso, el primer miembro deja intuir una conclusión totalmente distinta de la que presenta finalmente el conjunto de los dos miembros.

<sup>39</sup> Véanse Gutiérrez Ordóñez (1997b, 1983, 2002b), Hernández Alonso (1996), Gutiérrez Ordóñez, Iglesias Bango & Lanero Rodríguez (2002).

<sup>40</sup> Las dos primeras se corresponden con una finalidad representativa, encargada de reflejar, copiar o representar situaciones, procesos, acontecimientos, etc., a partir de la representación mental del emisor, con una determinada organización sintáctica; y la última, con una informativa, en la que el emisor organiza su mensaje a través de lo que desconoce su interlocutor (Gutiérrez Ordóñez 1994).

<sup>41</sup> Pueden encontrarse excelentes monográficos en Gutiérrez Ordóñez (1994a, 2002b).

### 2.2.2 MICROSINTAXIS Y MICROESTRUCTURA

La sintaxis se define como la disciplina gramatical encargada del «análisis de la manera en que se combinan y se disponen [las distintas unidades de la lengua] linealmente, así como el de los grupos que forman» (RAE & ASALE 2010:3)<sup>42</sup>.

El término *microsintaxis* resulta relativamente reciente y designa a la sintaxis tradicional en sentido estricto (Gutiérrez Ordóñez 2018b). También recibe el nombre de sintaxis oracional, de oraciones o sintaxis de sintagmas (Gutiérrez Ordóñez 2018a). Se centra en el nivel representativo del lenguaje (Gutiérrez Ordóñez 2018a) y ciñe su ámbito de actuación y sus funciones a la combinatoria de los componentes del enunciado, de acuerdo con los parámetros del código lingüístico. En este sentido, se estudian las relaciones formales, semánticas e informativas (Gutiérrez Ordóñez 2018b).

Su foco tradicional reside en la *palabra*<sup>43</sup>, que representa incluso hoy en día para RAE & ASALE (2011) su unidad mínima<sup>44</sup>. No obstante, actualmente los estudios lingüísticos tienden a considerar sus límites el *sintagma* (mínimo) y el *enunciado* o la *oración*<sup>45</sup> (máximo), a la cual se le llega a denominar propiamente *microestructura* (Gutiérrez Ordóñez 2018)<sup>46</sup>.

<b>Sintaxis oracional / de oraciones / de sintagmas. Microsintaxis</b>	
Sintagma	oración/enunciado
Unidad de base	Unidad superior

Tabla 17. Límites desde la microsintaxis. Adaptado de Gutiérrez Ordóñez (2018b)

Paralelamente, como ya se ha adelantado, debido al desarrollo la lingüística de la comunicación y de la pragmática, su ámbito de estudio se ha ampliado en profundidad y extensión. En consecuencia, se distingue un ámbito complementario, superior: la macrosintaxis o sintaxis de enunciados.

<sup>42</sup> También se ha tratado desde otras perspectivas, como se describe en Santiago Galvis (2007). Para su evolución histórica y otras cuestiones relacionadas, véanse Gutiérrez Ordóñez (2020b), Iglesias Bango (2011, 2015, 2019), Sánchez Jiménez, Martín Rogero & Servén Díez (2018).

<sup>43</sup> RAE & ASALE (2019:235) definen hoy la *palabra* como «la unidad máxima de la MORFOLOGÍA y la unidad mínima de la SINTAXIS». Este término no sin duda controvertido, como señala Gutiérrez Ordóñez (1997b:415), «no se configura como resultado natural de ninguno de los modernos criterios y procedimientos de determinación. Y, sin embargo, no se va de la memoria». No obstante, otros prefieren el término más general de *unidad léxica*, *lexía* o *pieza léxica* (Battaner Arias & López Ferrero 2019).

<sup>44</sup> Según Gil (2001), no siempre resulta sencillo hallar las fronteras entre estos componentes tradicionales.

<sup>45</sup> El concepto de *oración* resulta un tanto problemático por la multiplicidad de corrientes que lo definen Véase Gutiérrez Ordóñez (2015).

<sup>46</sup> En el *DRAE* aparece referida solo a la lexicografía: «2. f. Ling. En un repertorio lexicográfico, estructura encabezada por el lema en la que se integra y organiza la información relativa a cada artículo» (consultado a 17 de noviembre de 2020).

### 2.2.3 MACROSINTAXIS Y MACROESTRUCTURA

Desde las ideas publicadas por el funcionalista Guillermo Rojo en *Cláusulas y oraciones* (1978)<sup>47</sup>, en primer lugar, se pasa de la *oración*<sup>48</sup> como centro al *enunciado*<sup>49</sup>, siendo la primera reducida a sus rasgos internos (Fuentes Rodríguez 2014), mientras que el segundo se caracteriza por sus propiedades externas (Gutiérrez Ordóñez 2015). Fuentes Rodríguez (2014) las resume en carácter predicativo o comunicativo, ausencia de relaciones sintagmáticas exteriores y completud semántica<sup>50</sup>.

Además, se entiende que esta unidad se compone de dos elementos: (1) *signo enunciativo*, unión de un significado (modalidad<sup>51</sup>, valores modales<sup>52</sup>) y un significante (entonación, curva entonativa), que diferencian enunciados; (2) *esquema sintagmático*, o «la secuencia de signos que forman el enunciado» (Gutiérrez Ordóñez, Iglesias Bango & Lanero Rodríguez 2002:10), que pueden ser de dos tipos: a) *monádicos*, o con un solo núcleo, clasificados en función su naturaleza: *nominal* (nombre), *adjetival* (adjetivo), *adverbial* (adverbio) y *verbal* u *oracional* (verbo), y b) *diádicos*, o con dos núcleos.

Enunciado (lingüístico)	Signo enunciativo		Significante: ¿..?, ¡...!, -
			Significado (modalidad): interrogación, exclamación, aserción...
	Esquema sintagmático	Monádico	Nominal: «Caída de la bolsa»
			Adjetival: «¡Estupendo!»
			Verbal/oracional: «Todos estaban tristes»
			Adverbial: «Despacio»
	Diádico	«El Madrid, campeón»	

Figura 6. Constituyentes del enunciado lingüístico. Adaptado de Gutiérrez Ordóñez (2015)

Igualmente, para el enunciado comienza a diferenciarse entre su variante lingüística<sup>53</sup> y pragmática, distinción relevante para analizar elementos lingüísticos

<sup>47</sup> A partir de ella se sustituye *oración* como unidad superior y de referencia de la sintaxis por el *enunciado*, así como *frase* adquiere un significado muy próximo al de *sintagma*, es decir, palabras o conjunto de ellas capaces de ocupar una función sintáctica concreta (Gutiérrez Ordóñez 1997b). Con ello, se permite expandir los límites de la sintaxis tradicional, la cual presenta grandes dificultades (véase Narbona Jiménez 2000).

<sup>48</sup> Véanse Palacios de Sámano (1991), Hualde, Olarrea, Escobar & Travis (2010).

<sup>49</sup> Cortés & Camacho (2005) lo entienden como el bloque básico de procesamiento por antonomasia.

<sup>50</sup> En macrosintaxis se le concede una gran importancia a la delimitación del enunciado, a su aislabilidad (Iglesias Bango 2018), la cual puede vislumbrarse tanto a través de su valor intencional o ilocutivo como a pruebas de tipo formal. Así, Gutiérrez Ordóñez (2016a:276) propone que «lo que define (...) la existencia de un enunciado es la existencia de un valor ilocutivo, intencional (...) que se comporta como una modalidad que lo afecta en bloque (...) [confiriéndole] cierre categorial y [configurándolo] como unidad». Véanse Iglesias Bango (2018), RAE & ASALE (2009, 2010, 2011).

<sup>51</sup> Véanse Grande Alija & Lanero Rodríguez (2019), Rodríguez Vega (2019), Gutiérrez Ordóñez (2018b).

<sup>52</sup> Según Di Tullio (1997): declarativo, interrogativo, imperativo, exclamativo y optativo.

<sup>53</sup> No siempre se reconoce la existencia de un enunciado lingüístico. Véase Domínguez García (2007).

concretos tradicionalmente problemáticos (por ejemplo, las adverbiales impropias, entre ellas, las concesivas) y entender mejor la organización combinatoria anterior del microdiscurso (Gutiérrez Ordóñez 2018b, 2020b). El punto de inflexión radica en la idea de que «enunciados ligados a una misma modalidad lingüística podían asociarse en discurso con distintos valores ilocutivos», es decir, con diversas modalidades (pragmáticas) (Gutiérrez Ordóñez 2016a).

	Enunciado lingüístico	Enunciado pragmático
Modalidad lingüística interrogativa	¿Cuántos hijos tienes?	Pregunta
	¿Me dejas los apuntes?	Petición o ruego
	¿Tienes hora?	Solicitud de información
	¿Quieres un café?	Invitación

Tabla 18. Diferencias entre modalidad lingüística (interrogación) y modalidad pragmática. Adaptado de Gutiérrez Ordóñez (2015, 2016a)

<i>Enunciado lingüístico</i> = esquema sintagmático + modalidad <u>lingüística</u>
<b>Enunciado pragmático</b> = <i>enunciado lingüístico</i> + modalidad <u>pragmática</u>

Figura 7. Enunciado lingüístico y enunciado pragmático. Adaptado de Gutiérrez Ordóñez (2016a)

Esta distinción remite a la existencia de una enunciación<sup>54</sup>, o «puesta en funcionamiento de la lengua en un acto individual de comunicación», (Gutiérrez Ordóñez 2016a:275), la cual es promovida por un verbo de habla o enunciativo que subyace al enunciado pragmático y que expresa la intención del hablante (Gutiérrez Ordóñez 2018b)<sup>55</sup>. Así, toda «expresión que permita ser introducida por dicho verbo será un acto» (citado en Gutiérrez Ordóñez 2016a:277)<sup>56</sup>.

Este verbo enunciativo deja clara la existencia en el enunciado de una periferia, o «zona sintáctica de inscripción contextual» (Fuentes Rodríguez 2017c:20)<sup>57</sup>, en cuya «interpretación intervienen conjuntamente datos lingüísticos y deducciones inferenciales» (Gutiérrez Ordóñez 2018b:10), donde se sitúan los elementos de anclaje macroestructural (citado en Fuentes Rodríguez 2019) tanto al margen derecho como izquierdo e, incluso, dentro del enunciado mismo<sup>58</sup>.

<sup>54</sup> Véanse Gutiérrez Ordóñez (1997a, 2016a), Cuenca (2018), Battaner Arias & López Ferrero (2019).

<sup>55</sup> Para más información, véase Gutiérrez Ordóñez (2002b).

<sup>56</sup> Dado que la existencia de este verbo enunciativo resulta capital como prueba para distinguir entre enunciados coordinados y subordinados, lo que afecta directamente al análisis posterior entre adversativas y concesivas, cabe conocer el modo de recuperarlo. Un método consiste en crear preguntas u oraciones ecuandicionales, donde reaparece. Gutiérrez Ordóñez (2016a:276) emplea el siguiente ejemplo: Enunciado: *Fuma, porque tose*; Pregunta: *¿Por qué dices que tose?*; Ecuandicional: *Si digo que fuma es porque tose*. Entre otros, este verbo enunciativo también ha resultado clave para diferenciar entre causales explicativas y no explicativas. Véanse Gutiérrez Ordóñez (2015), Grande Alija & Lanero Rodríguez (2019).

<sup>57</sup> Véase Fuentes Rodríguez (2014, 2019).

<sup>58</sup> Véanse Schneider (2019), Fuentes Rodríguez (2012, 2009b, 2017c), Pérez Béjar (2019).

ENUNCIADO – MACROESTRUCTURA		
Núcleo: oración / frase		
Periferia (margen izquierdo)	Periferia (central)	Periferia (margen derecho)

Tabla 19. Enunciado y periferia. Adaptado de Fuentes Rodríguez (2017b)

De la consideración de esta periferia, no tarda en aparecer una sintaxis extendida (citado en Iglesias Bango 2019) que, con el tiempo, termina por dividirse según atiende, por una parte, a la composición interna (sintaxis del enunciado) y, por otra, a la combinatoria de enunciados en unidades de orden superior (sintaxis de enunciados). Esto asienta la necesidad de la microsintaxis de contar con una perspectiva superior y complementaria, incluso más completa y subjetiva<sup>59</sup> (Fuentes Rodríguez 2019): la macrosintaxis<sup>60</sup>, sintaxis del discurso (Grande Alija & Lanero Rodríguez 2019), sintaxis de enunciados o gramática supraoracional (Moreno Benítez 2019)<sup>61</sup>.

Esta puede, a su vez, dividirse en dos tipos:

Sintaxis del periodo o enunciado complejo	Sintaxis del microdiscurso
«Estudia la combinatoria entre enunciados pragmáticos simples en la formación de enunciados complejos o períodos» (2018b:11). Es decir, los enunciados pragmáticos se encuentran insertos en un periodo por medio de relaciones de coordinación o subordinación.	Estudia las relaciones entre enunciados pragmáticos (simples o complejos) para formar un microdiscurso.

Tabla 20. Tipos de sintaxis: macrosintaxis. Adaptado de Gutiérrez Ordóñez (2018b)

Desde esta obra (Gutiérrez Ordóñez 2018b), así como desde Gutiérrez Ordoñez (2016a), se entiende, por tanto, que un período resulta de la combinación de dos enunciados no exentos que forman un bloque temático. Por ejemplo, en «Los están insultando y se callan» encontramos dos enunciados no exentos (no separados, no aislados), y esto se afirma porque pueden tener diferente modalidad: «Los están insultando y ¿se callan?». En cambio, un microdiscurso se trata de una combinación de enunciados (simples o complejos) exentos, separados por una pausa fuerte, como en «¡Socorro! Me ahogo». En consecuencia, el ejemplo «Actuó con gran maestría y, por lo tanto, entusiasmo al público» representa un período. En cambio, «Actuó con gran maestría. Así que entusiasmo al público» se corresponde con un microdiscurso.

<sup>59</sup> Esto se debe a la entrada de los agentes y del contexto en la interacción (Fuentes Rodríguez 2019).

<sup>60</sup> «Como explica Iglesias Bango (2019), el germen de la sintaxis de enunciados se encuentra en el proyecto de investigación PB98-0754, dirigido por Gutiérrez Ordóñez entre 1999-2002, y se comienza a desarrollar en Gutiérrez Ordóñez (1998, 1999 y 2000). En cuanto a la terminología, la denominación *sintaxis de enunciados* aparece por primera vez en Gutiérrez Ordóñez (2002), mientras que es Catalina Fuentes (2013: 23, 2014: 137) la que introduce en la lingüística española el término macrosintaxis, tomándolo de Blanche-Benveniste (2002, 2003) y Berrendonner (2002, 2003)» (Barrio Corral 2022:46).

<sup>61</sup> Para las diferentes perspectivas de la macrosintaxis, véase Cortés & Camacho (2005).

Ahora bien, en ambos casos la macrosintaxis pretende enfocar de una manera novedosa el análisis lingüístico a partir de conceptos comunicativos y pragmáticos no solo en la lingüística hispánica teórica, sino también en el aula de lenguas extranjeras<sup>62</sup>. Por ello, aunque todavía queda mucho por investigar (Fuentes Rodríguez 2009b), sus producciones han aumentado de forma considerable en los últimos años<sup>63</sup> y se ha fomentado el trasvase entre esta y la microsintaxis<sup>64</sup>. Esto se observa, por ejemplo, en la existencia de dos tipos de análisis (funcionales). Así, en el enunciado *Quiere comprar un piso pero no tiene dinero*, propuesto por Iglesias Bango (2018):

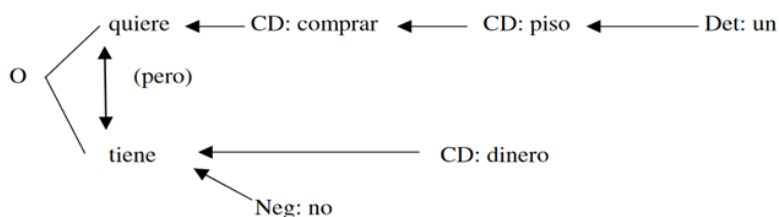


Figura 8. Análisis (micro)sintáctico funcional. Tomado de Iglesias Bango (2018:36)

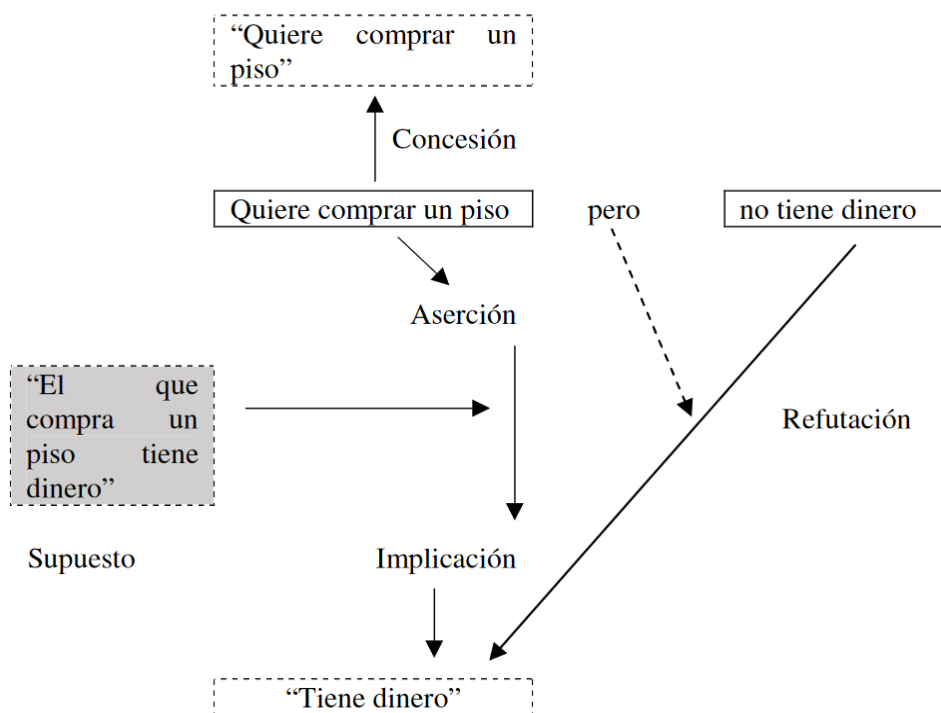


Figura 9. Análisis macrosintáctico. Tomado de Iglesias Bango (2018:37)

<sup>62</sup> Véase Fuentes Rodríguez (2017a).

<sup>63</sup> Véanse Fuentes Rodríguez (2009, 2013, 2014, 2017a, 2017b), Gutiérrez Ordóñez (1997b, 2006a, 2015, 2016a, 2018a, 2018b), Iglesias Bango (2018), López Martín (2019), Pérez Béjar (2019).

<sup>64</sup> «(...) cuando el hablante quiere decir algo va al código, selecciona unidades, crea construcciones y produce un discurso que pretende mostrar su intención y conseguir la aceptación del oyente. Con las unidades de la microsintaxis (oración) combinadas (sintaxis), crea un discurso que verbaliza. Ahí surge el enunciado. Pero la estructura oracional necesita contextualizarse. Estos elementos de anclaje aportan contenidos macroestructurales, que también son lingüísticos, también están codificados y también forman parte de la estructura sintáctica de una lengua» (Fuentes Rodríguez 2017c:23).



Por ello, al igual que en microsintaxis (funcional), en macrosintaxis (funcional) existen *funciones, relaciones y funtivos*.

Sintaxis de enunciados

Relaciones	Coordinación Subordinación Interdependencia
Funciones	Conclusión/Argumento/Orden/Justificación...
Funtivos	Enunciados

Figura 10. Componentes en la sintaxis de enunciados. Tomado de Iglesias Bango (2018:24)

Como consecuencia, la lengua y la comunicación deben ser vistos desde su multidimensionalidad o multifuncionalidad (Fuentes Rodríguez 2013). Esto nos lleva a admitir la existencia en macrosintaxis de cuatro planos:

PLANOS		
<b>EMISOR</b>	<b>ENUNCIACIÓN</b> Referencia al acto comunicativo. Responsable de las voces del mensaje y de estas sobre lo dicho.	<b>MODALIDAD</b> Referencia a la actitud subjetiva del hablante.
<b>DESTINATARIO</b>	<b>INFORMATIVO</b> Marca la relevancia o focaliza segmentos. Distribución de información	<b>ARGUMENTACIÓN</b> Para convencer. Estructuración de argumentos.

Tabla 21. Planos macrosintácticos. Adaptado de Fuentes Rodríguez (2013) y Pérez Béjar (2019)

Así, debido a que en la (contra)argumentación el objetivo principal reside en influir sobre el destinatario, nuestro análisis se centra en los dos últimos, pues distribuyen en cierto modo la información que se pretende comunicar en el sentido de foco informativo y sirven, obviamente, para estructurar los argumentos.

En adición, analizamos también la macroestructura, que «da cuenta de la estructura del discurso» (Pérez Béjar 2019:154)<sup>65</sup> a partir del contenido textual (De la Fuente García 2006), frente a la microestructura, ceñida a la oración. En ella, se manifiestan, entre otros, las señaladas estructuras informativa y argumentativa, teniendo en cuenta al oyente y los supuestos conversacionales (Fuentes Rodríguez 2017b).

<sup>65</sup> También se entiende desde la semántica (textual) y la lexicografía. Véanse *DRAE* (consultado a 17 de noviembre de 2020), Gil (2001), Morales Ardaya (2008), Mateo Alemán (1995), Centro Virtual Cervantes (2020).



### 2.2.4 SUPERESTRUCTURA: TEXTO DISCURSO. EL MICRODISCURSO

La superestructura<sup>66</sup> engloba tanto a la micro como a la macrosintaxis (Pérez Béjar 2019) y representa cómo se organiza la información (Centro Virtual Cervantes 2008)<sup>67</sup>, es decir, los enunciados en unidades más amplias, bien sean *textos* (Fuentes Rodríguez 2017c), *discursos* o *microdiscursos* (Iglesias Bango 2018; Gutiérrez Ordóñez 2020b) para construir, junto con la macroestructura, la coherencia a nivel global (Gil 2001). Por tanto, este concepto se liga, sobre todo, al contenido semántico-pragmático<sup>68</sup> que imbrica los enunciados en un conjunto coherente.

En lo que respecta al texto<sup>69</sup>, E. Bernárdez lo entiende como «unidad lingüística comunicativa fundamental», producto social de la actividad verbal humana caracterizado «por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua» (citado en Gutiérrez Ordóñez 1997a:46)<sup>70</sup>. Si bien es cierto que esta concepción trae consigo un intenso debate<sup>71</sup> sobre si un texto puede constituirse por un único enunciado<sup>72</sup> o si, por el contrario, debe componerse de una combinación de estos<sup>73</sup>, en cualquier caso, esta unidad ha sido (y es) el objeto de estudio de la *lingüística del texto*<sup>74</sup> (o *textolingüística*, véase Gutiérrez Ordóñez [1997a]), y de la *gramática del texto* (o *gramática transoracional* o *transfrástica*; véase Barros García [1997])<sup>75</sup>, muy cercana a la macrosintaxis, pues estudia «los recursos con que cuenta cada idioma para construir los textos» (Casado Velarde 1988:59)<sup>76</sup>.

Por su parte, el discurso se entiende como «la acción y el resultado de utilizar las distintas unidades que facilita la gramática de una lengua en un acto concreto de comunicación»<sup>77</sup> (Portolés 2005:40). Así, Portolés (2005:41) afirma que «los textos son

<sup>66</sup> También llamada *tipología textual*, *tradiciones discursivas* o *parámetros intertextuales* (Fuentes Rodríguez 2013; López Martín 2019).

<sup>67</sup> Véanse Fuentes Rodríguez (2013), Gil (2001), De la Fuente García (2006).

<sup>68</sup> Para su correspondencia con la propiedad textual, véase Centro Virtual Cervantes (2008).

<sup>69</sup> Véanse Barros García (1997), Gutiérrez Ordóñez (2002a), Esparza Torres (2005).

<sup>70</sup> Esta línea la siguen otros autores como Palacios de Sámano (1991), Centro Virtual Cervantes (2008), Briz (2000), Casado Velarde (1988, 2011). Como se observa, esta descripción encierra nociones relacionadas con la pragmática, la lingüística de la comunicación y el conocimiento idiomático, oponiéndose así a visiones más tradicionales, recogidas en Casado Velarde (2011).

<sup>71</sup> Para más información sobre los límites textuales, véase Bajtín (2012, 1979).

<sup>72</sup> Véanse Albaladejo-García Berrio, Cortés & Camacho (2005), Cuenca (2018), *DRAE* (consultado a 17 de noviembre de 2022).

<sup>73</sup> Véase Gutiérrez Ordóñez (1997a).

<sup>74</sup> Véanse Garrido Rodríguez (2001-2002), Barros García (1997), Casado Velarde (1988, 2011).

<sup>75</sup> Para más información sobre sus precursores, véase Casado Velarde (2011).

<sup>76</sup> Véanse Casado Velarde (1988, 2011), Cuenca (2018).

<sup>77</sup> Véanse Martín Zorraquino & Portolés (1999), Centro Virtual Cervantes (2008), Fuentes Rodríguez (2013), Garrido Rodríguez (2017), *DRAE* (a 17 de noviembre de 2020).

objetos y los discursos acontecimientos»<sup>78</sup>, ya se componga de uno o más enunciados. Su estudio se ha llevado a cabo, sobre todo, desde el análisis del discurso<sup>79</sup>, centrado en el uso de la lengua en relaciones concretas, principalmente, en lo que respecta a la totalidad de los enunciados de una sociedad (Centro Virtual Cervantes 2008).

Finalmente, desde la macrosintaxis se habla de microdiscurso como «unidad comunicativa integrada [por] enunciados independientes (simples o complejos), ligados por relaciones combinatorias (sintácticas, semánticas y pragmáticas) y ensamblados en un bloque coherente que presenta *unidad temática*<sup>80</sup>» (Gutiérrez Ordóñez 2019c:647). En esta línea, con base en Gutiérrez Ordóñez (2019c), proponemos en este trabajo para los microdiscursos contraargumentativos las siguientes descripciones:

<b>Contraargumentación.</b> Los miembros que se unen conducen, de una forma u otra, más o menos fuerte, a conclusiones diferentes.	<b>Adversación.</b> El hablante apuesta por el miembro fuerte de la construcción a nivel tanto argumentativo como informativo.	<b>Contraste</b> <sup>81</sup> . Comparación discursiva (frecuentemente con matiz opositivo, pero no necesariamente). Lo importante es que las conclusiones divergen, si bien tiende a aceptarse la veracidad de ambas partes (incluso, pueden llegar a compartirse ambos). La fuerza informativa tiende a estar equilibrada, si bien puede ser arrastrada por la conclusión argumentativa, que suele estar en el segundo miembro. Podría llegar a considerarse como una <b>agrupación independiente dentro de la contraargumentación</b> .
		<b>Refutación.</b> Contraste de ideas en el que uno de los miembros del discurso corrige o anula alguna (o varias) inferencia(s) propuesta(s) por el otro. Lo hace de forma débil, más o menos con mayor fuerza argumentativa (y, en general, informativa) del segundo miembro. En general, existe polifonía.
		<b>Oposición.</b> Contraste de ideas en el que se produce una cierta corrección o anulación de inferencias (o, incluso, de un argumento o conclusión explícita) de forma fuerte, sin llegar a darse una incompatibilidad entre los miembros del discurso. En general, existe polifonía. La fuerza argumentativa e informativa recaen de forma clara en el segundo miembro.
		<b>Exclusión.</b> Contraste por incompatibilidad. Los dos miembros discursivos se anulan completamente entre sí. Es el grado máximo de la oposición. Suele darse en casos de corrección total. La polifonía es común, bien directa, bien indirecta.
	<b>Concesión.</b> El hablante reparte la fuerza informativa entre los miembros de la construcción, tanto si acompaña al argumento fuerte como al débil del plano argumentativo —que predomina o no según otros parámetros contextuales y cotextuales—; incluso puede llegar a resaltar informativamente de forma exclusiva el débil, pero solo cuando se haya en el primer segmento. En la concepción influye el modo verbal.	

Tabla 22. Microdiscursos contraargumentativos

<sup>78</sup> Algunos conceptos relacionados son *discursividad* (López Serena 2017) y *textualidad* (Gil 2001). Igualmente, se habla de *textura* (Gil 2001) y de *textualización* (Centro Virtual Cervantes 2021).

<sup>79</sup> Véanse Centro Virtual Cervantes (2008), Garrido Rodríguez (2001-2002).

<sup>80</sup> Se entiende esta última como el motivo o el tema que guía el desarrollo discursivo (Gutiérrez Ordóñez 2019b). Véanse Iglesias Bango (2018), Grande Alija & Lanero Rodríguez (2019).

<sup>81</sup> En esta tabla, el contraste se incluye en la adversación, como en Gutiérrez Ordóñez (2019b). No obstante, en nuestra propuesta didáctica se presenta como una agrupación a parte para facilitar su diferenciación por el estudiante debido a sus características especiales en los planos argumentativo e informativo.

## 2.3 CONJUNCIONES Y MARCADORES DEL DISCURSO. LOS CONECTORES

---

*Hablar quiere decir revestir convenientemente las palabras de sentido  
pragmadiscursivo.*

Cortés & Camacho (2005)

### 2.3.1 DISCUSIÓN EN TORNO A LAS RELACIONES INTRA E INTERORACIONALES

---

Todo texto y, por tanto, discurso está dotado de cohesión. Esta se trata de un «conjunto de mecanismos que asegura la conexión de las partes de un texto entre sí desde un punto de vista formal» (Esparza Torres 2005:61)<sup>82</sup>. Se distingue de la coherencia en que esta «no reside en características estrictamente lingüísticas, sino en el análisis de los conocimientos enciclopédicos previos con que el texto ha sido elaborado y que se pueden aplicar para su interpretación» (Esparza Torres 2005:84). Con todo, ambas nociones se consideran partes de la conexión<sup>83</sup>, «la relación establecida entre las diferentes unidades implicadas en la construcción del discurso» (Bustos Gisbert & Sánchez Iglesias 2020:60)<sup>84</sup>.

Para marcar cualquiera de ellas, pueden usarse elementos gramaticales como, por ejemplo, las conjunciones, esa «clase de palabras invariables y generalmente átonas, cuya función es establecer relaciones entre palabras, grupos sintáctico u oraciones» (RAE & ASALE 2011:168). Siguiendo a la práctica clásica (general, sintáctica, formal), se distinguen tres tipos desde dos criterios: 1) presencia/ausencia de conjunción y, de darse el segundo caso, 2) naturaleza de la conjunción (coordinante/subordinante)<sup>85</sup> (Gutiérrez Ordóñez 2016b), es decir, *yuxtaposición*<sup>86</sup>, *coordinación*<sup>87</sup> y *subordinación*<sup>88</sup>, de forma respectiva. Las dos primeras presentan dos (o más) miembros en igualdad jerárquica frente a la tercera, en la que uno de ellos se liga (o subordina) al otro (Rojo 1978)<sup>89</sup>.

---

<sup>82</sup> Habitualmente: concordancia, repetición léxica, sustitución léxica, elipsis, correlación de tiempo y conectores discursivos. Véanse Barros García (1997), Morales Ardaya (2008), Martí Sánchez (2020).

<sup>83</sup> Gil (2001): *conexidad*; Loureda Lamas, Cruz Rubio, Recio Fernández & Rudka (2021): *conectividad*.

<sup>84</sup> Véase Cuenca (2018).

<sup>85</sup> Para Gutiérrez Araus (2012), las primeras serían conectores y las segundas, transpositores.

<sup>86</sup> Aunque aquí la entendamos como coordinante o subordinante, hay autores que la consideran solo del primer tipo, como Rodríguez Vega (2019). Véanse también Rojo (1978), Rodríguez Sousa (1979).

<sup>87</sup> U oraciones compuestas (véase Di Tullio 1997).

<sup>88</sup> U oraciones complejas (véase Di Tullio 1997).

<sup>89</sup> Estas son las aceptadas, por ejemplo, por RAE & ASALE (2009, 2010, 2011, 2019). Para más información sobre estas tres relaciones, véase Iglesias Bango & Lanero Rodríguez (2019).



Figura 11. Relaciones sintácticas tradicionales. Tomado de Gutiérrez Ordóñez (2016b:516)

Con todo, esta clasificación ha contado con detractores porque a ella se liga una «mezcla indiscriminada de las consideraciones formales y las semánticas» (citado en Benítez Burraco 2001:100). Por eso, desde la gramática estructuralista de L. Hjelmslev<sup>90</sup> en el siglo XX se propuso una nueva distinción funcional<sup>91</sup> desde la obligatoriedad de los miembros de la estructura. Así, se podía dar una relación entre dos variables, o elementos no necesarios de la construcción, entre dos constantes, o unidades requeridas para esta, y entre una variable y una constante. En otras palabras: *constelación*, *interdependencia* o *interordenación*<sup>92</sup> y *determinación* o *dependencia*<sup>93</sup>. Con todo, en este estudio se emplea la primera siguiendo la tradición funcionalista.

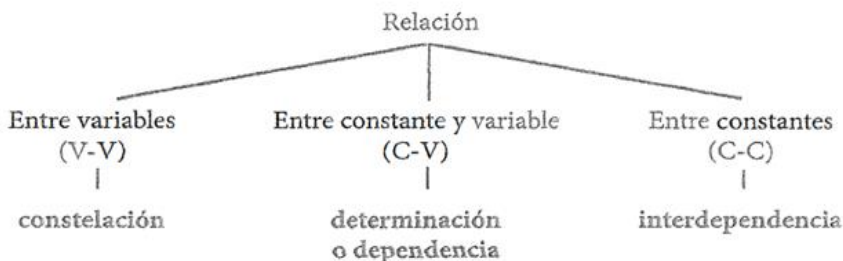


Figura 12. Relaciones estructuralistas según L. Hjelmslev. Tomado de Gutiérrez Ordóñez (2016b:517)

Actualmente, además, las relaciones entre miembros del discurso se han ido especificando en otros campos, como es el semántico-pragmático, cuyo valor reside en su contenido, que delimita la función de la estructura. Para este trabajo, resultan de especial relevancia las relaciones de contraargumentación, ligadas a las de asociación, que se basan en la lógica natural, en el conocimiento del mundo y en las leyes conversacionales, y que pretenden influir en el receptor (Gutiérrez Ordóñez 2019c).

<sup>90</sup> Para una explicación de su glosemática, véanse Gil (2001), Gutiérrez Ordóñez (2020b).

<sup>91</sup> Véase Rodríguez Sousa (1979).

<sup>92</sup> G. Rojo les concede el nombre de *interordenación* en consonancia con coordinación y subordinación (Gutiérrez Ordóñez 1977-1978).

<sup>93</sup> Desde esta nueva perspectiva, se producen cambios notables: mientras la subordinación y la coordinación permanecen, la yuxtaposición desaparece como relación, pasando a entenderse como ligazón sin nexos, a la vez que surge una nueva clase, la interdependencia, basada en la complementariedad y solidaridad entre los miembros de su estructura (Gil 2001).

### 2.3.2 LOS CONECTORES FORMALES Y SEMÁNTICOS

Hoy en día tiende a aceptarse que las conjunciones pueden usarse más allá de la oración, así como entre lo implícito y lo explícito (Martín Zorraquino 2010). En estos casos, Rodríguez Ramalle (2018:26) señala que «no desempeña[n] ninguna función sintáctica», sino que «parecen poseer cierta información que les permite orientar la interpretación de la oración que introducen», lo que lleva a su confusión con otros elementos sin tal función formal en ninguno de sus usos (Martín Zorraquino 1988; Fuentes Rodríguez 2020), «si bien su comportamiento sintáctico y su categoría sintáctica (...) son diferentes» (De Santiago Guervós 2020b:25)<sup>94</sup>.

Así, en este trabajo nos referimos a los conectores como agrupación funcional que nos facilita tanto su tratamiento descriptivo como su inclusión en el aula de lenguas. Con todo, dentro de ella diferenciamos entre unidades de naturaleza formal y otras de condición más semántica, gramaticalizadas<sup>95</sup> en el discurso con función conectiva.

<b>CONECTORES</b>	
<b>Formales o conjunciones</b>	<b>Semánticos</b>
<i>pero, aunque, sino</i>	<i>sin embargo, no obstante, en cambio</i>
De carácter sintáctico (coordinación, subordinación) y número limitado, son nexos que actúan como índices de relación. Asimismo, ayudan a descifrar la relación semántica y aportan especificaciones de contenido. Se clasifican en función de su significación.	Carecen de capacidad para expresar relación sintáctica (no coordinan ni subordinan; se trata de yuxtaposiciones), pero sí seleccionan y manifiestan el tipo de relación de contenido que se establece entre los dos miembros.
-unen elementos homogéneos, -son simples, -tienden a ser átonos, -van entre los miembros enlazados (sin movilidad), -al permutar no acompañan al elemento que preceden, -no pueden coexistir con otro conector <sup>96</sup> , -nunca llevan adyacentes	-unen segmentos internos o externos al enunciado, -pueden ser simples o compuestos, -son tónicos, -tienen cierta movilidad (entre pausas), -pueden coexistir con otro conector <sup>97</sup> , -a veces pueden llevar adyacentes. -suelen ser resultado de un proceso de gramaticalización, -no contraen función sintáctica en ninguno de los segmentos conectados.

Tabla 23. Conectores textuales: formales y semánticos. Adaptado de Gutiérrez Ordóñez (1997b; 2016b)

Estas últimas unidades (e, incluso, las primeras) se suelen enmarcar en el conjunto general conocido como *marcadores del discurso*, que describimos a continuación.

<sup>94</sup> Véanse en esta línea Gutiérrez Ordóñez (1997b), Ferrer Mora (2000), Battaner Arias & López Ferrero (2019), López Martín (2020).

<sup>95</sup> Para la gramaticalización de conjunciones y marcadores, véase Battaner Arias & López Ferrero (2019).

<sup>96</sup> No con otro conector formal contradictorio (De Santiago Guervós 2019).

<sup>97</sup> Salvo que existan restricciones semánticas (De Santiago Guervós 2019).

### 2.3.3 LOS MARCADORES DEL DISCURSO

Los procesos comunicativos son, por lo general, rápidos, automáticos y eficientes, pero —lamentablemente— no infalibles (Blakemore 1992; Escandell-Vidal 2020). Por ello, para ayudar a una correcta interpretación, el hablante se vale de determinados elementos (lingüísticos o no) que propician el entendimiento. Algunos de ellos se corresponden con los marcadores del discurso, «uno de los aspectos más y mejor estudiados en la pragmática del español» (Centro Virtual Cervantes 2008:s. p.; también en Bosque 2020), tanto a nivel diacrónico como sincrónico (Del Rey Quesada 2010).

Su investigación, llevada a cabo desde múltiples perspectivas<sup>98</sup> y con objetivos<sup>99</sup> y propósitos variados, se divide entre gramática y pragmática<sup>100</sup>, sintaxis tradicional y macrosintaxis<sup>101</sup>. De ahí que hallemos variedad de denominaciones, entre otros: *apéndices*<sup>102</sup>; *conectores*<sup>103</sup> *discursivos*<sup>104</sup> *adverbiales*<sup>105</sup>, *oracionales*<sup>106</sup>, *pragmáticos*<sup>107</sup>, *textuales*<sup>108</sup> *extraoracionales*<sup>109</sup>, *paragráficos*<sup>110</sup> o *parentéticos*<sup>111</sup>; *conectivos*<sup>112</sup>; *elementos de cohesión*<sup>113</sup>; *enlaces*<sup>114</sup> *conjuntivos*<sup>115</sup> o *enlaces extraoracionales*<sup>116</sup>;

<sup>98</sup> Destacan «la teoría gramatical al uso, la teoría de la argumentación o la teoría de la relevancia», pero sin aportar ninguna de ellas un estudio global (Fuentes Rodríguez 2009b:69). Fuentes Rodríguez, Padilla Herrada, Rovira Gili, Pérez Béjar & Vande Castele (2020) añaden la gramática descriptiva, la pragmática variacional, el cognitivismo y la etnometodología, y Torre Torre (2017) señala el análisis del discurso, la lingüística del texto, el análisis de la conversación y la pragmática lingüística o pragmalingüística.

<sup>99</sup> Estudios especializados interesantes pueden verse en Jolmuradovna & López Martínez (2007), Loureda Lamas (2010), Perdomo Carmona (2020), así como González-Ledesma & Garrote (2007).

<sup>100</sup> Véanse Battaner Arias & López Ferrero (2019), Iglesias Recuero (2020), Martín Zorraquino (2006, 2020), Martí Sánchez (2011).

<sup>101</sup> También son objeto de estudio de diversos grupos de investigación. Véase Fuentes Rodríguez (2017a).

<sup>102</sup> Citado en Cortés & Camacho (2005).

<sup>103</sup> Barros García (1997), Moreno Ayora (1997), Benítez Burraco (2001), Cuartero Sánchez (2002), García Izquierdo (1998), Ferrer Mora (2000), Martínez Sánchez (2004) (enumerados en Pérez Álvarez & Patiño Sánchez 2014), Morales Ardaya (2008), Montolío Durán (2018), RAE & ASALE (2009b), Fuentes Rodríguez (1996b), Rodríguez Ramalle (2018), Sánchez Jiménez, Martín Rogero & Servén Díez (2018), Battaner Arias & López Ferrero (2019), Domínguez García (2007) y citado en Cortés & Camacho (2005), donde también se recogen otras denominaciones relacionadas, como *conectores argumentativos*, *discursivos* o *del discurso* e, incluso, *pragmáticos*.

<sup>104</sup> Véanse Martín Zorraquino (2020), Landone (2009), Casado Velarde (2011).

<sup>105</sup> RAE & ASALE (2010).

<sup>106</sup> RAE & ASALE (DPD 2005).

<sup>107</sup> Citado en Landone (2009).

<sup>108</sup> Citado en Landone (2009).

<sup>109</sup> Citado en Landone (2009).

<sup>110</sup> Citado en Landone (2009).

<sup>111</sup> Cuenca (2018).

<sup>112</sup> Di Tullio (1997), Morales Ardaya (2008).

<sup>113</sup> Citado en Cortés & Camacho (2005).

<sup>114</sup> Morales Ardaya (2008).

<sup>115</sup> Citado en Fuentes Rodríguez (1996b), Barros García (1997).

<sup>116</sup> Fuentes Rodríguez (1987) (citado en Pérez Álvarez & Patiño Sánchez 2014), Barros García (1997), Fernández, Fente & Siles (1995), Porroche Ballesteros (2002), Battaner Arias & López Ferrero (2019). Citado en Casado Velarde (2011), Cortés & Camacho (2005), Landone (2009).

*expletivos*<sup>117</sup>; *marcadores*<sup>118</sup> *interaccionales, conversacionales, textuales*<sup>119</sup>, *de función textual*<sup>120</sup>, *discursivos o del discurso*<sup>121</sup>; *muletillas*<sup>122</sup>; *nexos*<sup>123</sup>; *ordenadores de la materia*<sup>124</sup>, *ordenadores del discurso*<sup>125</sup>; *organizadores de la conversación*<sup>126</sup>; *operadores discursivos o del discurso*<sup>127</sup>, *epistémicos o pragmáticos*<sup>128</sup>; *partículas*<sup>129</sup> *discursivas*<sup>130</sup> y *relacionantes supraoracionales*<sup>131</sup>.

Esta imprecisión terminológica provoca un gran debate pues todas atienden a ciertos aspectos y olvidan otros<sup>132</sup> (Portolés 2016; Del Rey Quesada 2010) y supone una visión restrictiva de las funciones que pueden desempeñar (Borreguero Zuloaga & Loureda 2013). Además, según Martí Sánchez (2011), tal pluralidad afecta tanto a la ambigüedad de estos términos como a la polisemia y sinonimia entre los mismos, sobre todo, cuando una unidad resulta multifuncional o polifuncional, como suele ser el caso<sup>133</sup>. Así, no es de extrañar que se dificulte, sin ir más lejos, la búsqueda de bibliografía. De este modo, tal variedad repercute (negativamente) en su estudio lingüístico y en sus procesos de enseñanza-aprendizaje (E-A).

<sup>117</sup> Citado en Cortés & Camacho (2005).

<sup>118</sup> Véanse Blühdorn, Foolen & Loureda (2017), García (1997), Montolío Durán (2018), Battaner Arias & López Ferrero (2019).

<sup>119</sup> Citado en Cortés & Camacho (2005), Casado Velarde (2011).

<sup>120</sup> Casado Velarde (2011).

<sup>121</sup> «Casado Velarde (1998), Camacho y Cortés (2005), Cortés (1998), Garcés Gómez (2006), Martín Zorraquino (1998), Portolés (2001), Martín Zorraquino y Portolés (1999), y Pons Bordería (1998a, 2001, 2006)» (citado en Pérez Álvarez & Patiño Sánchez 2014:121). Véanse Ramalle (2018), Martín Zorraquino (2020), Loureda Lamas, Cruz Rubio, Recio Fernández & Rudka (2021). Citado en Casado Velarde (2011).

<sup>122</sup> Citado en Cortés & Camacho (2005), Martín Zorraquino & Portolés (1999).

<sup>123</sup> Flamenco García (1999), Borrego Nieto (2013), Carrete Montaña (2013), López, Rodríguez & Topolevsky (1999), Fuentes Rodríguez (1996b, 1998b), Morales Ardaya (2008), Gutiérrez Araus (2012).

<sup>124</sup> Citado en Fuentes Rodríguez (1996b).

<sup>125</sup> Porroche Ballesteros (2002), Cortés & Camacho (2005), Landone (2009), Casado Velarde (2011).

<sup>126</sup> Citado en Cortés & Camacho (2005).

<sup>127</sup> Citado en Landone (2009), Casado Velarde (2011)

<sup>128</sup> Martín Zorraquino (2020), Casado Velarde (2011), Battaner Arias & López Ferrero (2019).

<sup>129</sup> Sir ir más lejos, Santos Río llamó a su diccionario *Diccionario de Partículas* (2003). Según Blühdorn, Foolen & Loureda (2017), el término *partícula* se empleaba ya en la Antigua Grecia y Roma para referirse a unidades sin flexión, como las preposiciones, las conjunciones y los adverbios. Véanse Haßler (2011), Montolío Durán (2018), Barros García (1997), Casado Velarde (2011), Landone (2009).

<sup>130</sup> Portolés (2016), Rodríguez Ramalle (2018), Cortés & Camacho (2005), Battaner Arias & López Ferrero (2019), Landone (2009), Loureda Lamas, Cruz Rubio, Recio Fernández & Rudka (2021).

<sup>131</sup> Fuentes Rodríguez (1996a) y citado en Cortés & Camacho (2005), Landone (2009).

<sup>132</sup> En algunas obras de RAE & ASALE se usan los términos *marcador discursivo* y *conector* como sinónimos, sin ir más lejos, en la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (NGLE 2010). En este sentido, se debe subrayar es la ausencia de un capítulo o epígrafe de esta obra dedicado en exclusiva a este tema, algo que sí se da en otras gramáticas de referencia, como en la *Gramática descriptiva de la lengua española* (1999) con el artículo de Martín Zorraquino & Portolés. Véase Borreguero Zuloaga & Loureda (2013).

<sup>133</sup> Véanse Martín Zorraquino (1988), Martín Zorraquino & Portolés (1999), Fernández Jaén (2019), Landone (2009), Pérez Álvarez & Patiño Sánchez (2014).

Este debate investigador y esta problemática docente se extienden a su consideración como una clase de palabras<sup>134</sup> concreta. En cualquier caso alejados de los conjuntos tradicionales<sup>135</sup>, se han llegado a proponer nociones como *clase gramatical o discursiva* (RAE & ASALE 2010), *clase pragmática* (Domínguez García 2007) o *clase funcional* (Loureda & Pons 2015a; Llamas Saíz 2010; Loureda 2020).

Quizá ambas cuestiones se deban a que sus orígenes tampoco se hayan exentos de discusión, pues sus miembros provienen de diversas clases de palabras<sup>136</sup> que han pasado (o están sufriendo) un proceso de gramaticalización<sup>137</sup>, un cambio diacrónico que «consiste en la adquisición por una unidad léxica de un valor gramatical o de un nuevo valor gramatical, si ya poseía uno de estos valores, e implica [...] un paso de significados más referenciales a otros menos referenciales» (Portolés 2016:692)<sup>138</sup>. En esta línea, también se habla de lexicalización<sup>139</sup> y de pragmaticalización<sup>140</sup> a modo de etapas: una de fijación léxica, otra de ampliación de los contextos sintácticos y una final de ampliación de sus usos a contextos pragmáticos, inferenciales (Flores Dávila 2019)<sup>141</sup>.

Gramática – gramaticalización	Cambio de forma
Semántica – lexicalización	Cambio de significado
Pragmática – pragmaticalización	Cambio de uso

Tabla 24. Cambios lingüísticos de los marcadores del discurso. Adaptado de Iglesias Recuero (2020)

Teniendo en cuenta esta variabilidad y complejidad de procesos, sus definiciones se muestran imprecisas, con criterios un tanto intuitivos y de alcance muy heterogéneo (Martí Sánchez 2011; Landone 2012). Con todo, se tiende a aceptar la propuesta de Portolés (1998) y Martín Zorraquino & Portolés (1999) como un intento de unificación

<sup>134</sup> Véanse Almeida Cabrejas, Bellido Sánchez & Gumiel Molina (2019), Del Rey Quesada (2010).

<sup>135</sup> Véase RAE & ASALE (2010, 2011). Otros estudiosos, incluso, sobrepasan la noción de clase hacia la de categoría. Véanse Di Tullio (1997), Landone (2009), Martín Zorraquino (2020), Loureda Lamas, Cruz Rubio, Recio Fernández & Rudka (2021), Fuentes Rodríguez (2001), Rodríguez Ramalle (2018).

<sup>136</sup> La mayoría de las formas que se utilizan como marcadores discursivos «pueden aparecer con distintas funciones lingüísticas, esto es, sin ser marcadores» (Martín Zorraquino & Portolés 1999:4060). RAE & ASALE (2010) señalan piezas léxicas de varias categorías gramaticales: adverbios, locuciones adverbiales, así como conjunciones y locuciones conjuntivas, los cuales pueden ser utilizados como conectores en determinados contextos. Véanse Gutiérrez Ordóñez (1997b), Pérez Álvarez & Patiño Sánchez (2014).

<sup>137</sup> Término usado por primera vez por Meillet en 1912 (Garrido Rodríguez 2006). Véanse Traugott & Trousdale (2010), Roberts (2010), Garrido Rodríguez (2006), Loureda & Pons (2015b), Battaner Arias & López Ferrero (2019). En los primeros, se incluyen *gradiente* (*gradience*) y *gradualidad* (*gradualness*).

<sup>138</sup> En relación con ello, se han propuesto otros procesos como la desgramatización o descategorización, junto a la regramaticalización. Véanse Garrido Rodríguez (2006), López Serena (2019).

<sup>139</sup> Esta clase «sin perder la literalidad de su significado y su función adverbial (o preposicional), adquiere nuevos valores más abstractos de carácter discursivo» hacia otros contextos (Elvira 2009:104). Véanse Pons Rodríguez (2010), Elvira (2009), Battaner Arias & López Ferrero (2019), Landone (2009).

<sup>140</sup> Se apoya en un proceso de (inter)subjetivización según el valor adquirido en el discurso. Véanse Iglesias Recuero (2020), Martí Sánchez (2020), Loureda & Pons (2015a), Landone (2009),

<sup>141</sup> Véanse Garachana Camarero (2014), Borreguero Zuloaga (2011), Landone (2009).



de la teoría de la argumentación con la de la relevancia (Corral Esteve 2019). De esta forma, los marcadores discursivos se corresponden con

unidades lingüísticas invariables, [que] no ejercen una función lingüística en el marco de la predicación oracional –son, pues, elementos marginales- y [que] poseen un contenido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación (Martín Zorraquino & Portolés 1999:4057).

Igualmente, en su vertiente argumentativa e informativa<sup>142</sup>, estas unidades

cumplen una función pragmática en el discurso al asentar los contenidos conceptuales de este en el contexto comunicativo en el que se producen, pues marcan cómo los conectan los hablantes, o cómo se sitúan estos respecto de lo que se va diciendo o de lo dicho, o respecto de su interacción, o interrelación, como interlocutores, dando un sentido intencional específico a sus mensajes en el contexto concreto en el que los emiten (Martín Zorraquino 2020:37-38).

Poseen, por tanto, un significado procedimental, que es rígido, por lo que impone sus condiciones al contexto y requiere de determinados elementos que satisfagan sus instrucciones de procesamiento (Blakemore 1992, 2002), si bien algunos pueden poseer «huellas de las unidades con significado conceptual que se encuentran en su origen» (Portolés 2016:691).

En su uso lo más relevante resultan los efectos de sentido, creados por la suma del significado propio del marcador al aporte pragmático del contexto (Jørgensen & López Martínez 2007; Martín Zorraquino & Portolés 1999, Montolío Durán 1988; Silvia Fernandes 2012). Así, Borreguero Zuloaga (2011) distingue un componente semántico nuclear (*core meaning*) y otro no nuclear (*pragmatic meaning*). El primero es abstracto, de naturaleza procedimental y no le afectan cambios diacrónicos o pragmáticos. El segundo, por el contrario, sí que se ve modificado por el paso del tiempo y el contexto.

Con todo, según sean estas instrucciones de procesamiento, se puede clasificar a estas unidades dentro de diversos grupos, como realizan Portolés (1998)<sup>143</sup> y Martín Zorraquino & Portolés (1999), la cual se resume en la siguiente tabla:

<sup>142</sup> Según Montolío Durán (2018:756), «focalizan, atraen la atención del lector».

<sup>143</sup> En Cortés & Camacho (2005) se presenta la clasificación anterior realizada por Portolés en 1993, bastante distinta a la propuesta en esta obra (1999).

Tipo	Definición	Subtipos y ejemplos
<b>Estructuradores de la información</b> <sup>144</sup>	Señalan la organización informativa de los discursos. Carecen de significado argumentativo (sin introducción de conclusiones contrarias o consecuencias).	a) <b>comentadores</b> , que introducen un nuevo comentario ( <i>pues, bien, etc.</i> ), b) <b>ordenadores</b> <sup>145</sup> , que agrupan miembros del discurso en un único comentario, indicando la posición de cada uno ( <i>en primer lugar, por último, etc.</i> ), y c) <b>digresores</b> , que introducen un comentario lateral en relación con el tópico principal del discurso ( <i>por cierto</i> ).
<b>Conectores</b> <sup>146</sup>	Vinculan semántica y pragmáticamente un miembro del discurso con otro anterior, o con una suposición contextual accesible.	a) <b>aditivos</b> , entre miembros con igual orientación argumentativa ( <i>incluso, además, etc.</i> ), b) <b>consecutivos</b> o <b>ilativos</b> , que introducen una consecuencia ( <i>pues, entonces, etc.</i> ), y c) <b>contraargumentativos</b> , en los que el segundo atenúa o suprime alguna conclusión del primero ( <i>en cambio, ahora bien, etc.</i> ).
<b>Reformuladores</b> <sup>147</sup>	Presentan el miembro del discurso en el que se hallan como nueva formulación de lo que se quiere decir con un miembro anterior. Va desde explicitar lo que se ha querido decir a corregirlo. Lo fundamental es el segundo miembro.	a) <b>reformuladores explicativos</b> , que reformulan, explican ( <i>es decir, o sea, etc.</i> ), b) <b>de rectificación</b> , que suprimen el primer miembro, corrigiéndolo o mejorándolo ( <i>mejor dicho, más bien, etc.</i> ), c) <b>de distanciamiento</b> o <b>separación</b> , que presentan como no relevante para la continuación del discurso lo expresado en un miembro del discurso anterior ( <i>de todos modos, en cualquier caso, etc.</i> ), d) <b>recapitulativos</b> , que presentan una conclusión o recapitulación a partir de uno o varios miembros del discurso ( <i>en suma, en conclusión, etc.</i> ), y e) <b>de reconsideración</b> , que muestran lo dicho desde una nueva perspectiva ( <i>en definitiva, al final y al cabo, etc.</i> ).
<b>Operadores discursivos o argumentativos</b>	Condicionan las posibilidades discursivas del segmento en el que se incluyen o al que afectan, pero sin relacionarlo necesariamente con otro miembro anterior.	a) <b>operadores de refuerzo argumentativo</b> <sup>148</sup> , que afianzan el argumento en el que se encuentran, ya sea este implícito o explícito ( <i>en realidad, de hecho, etc.</i> ), b) <b>operadores de concreción</b> , con ejemplos, concreciones de generalización explícita o implícita ( <i>por ejemplo, en particular, etc.</i> ) y c) <b>de formulación</b> , que muestran el miembro como el que transmite satisfactoriamente la intención comunicativa del hablante ( <i>bueno, ciertos usos de ah, etc.</i> )

<sup>144</sup> Véase Domínguez García (2020).

<sup>145</sup> A su vez, pueden ser marcadores de inicio o apertura (*en primer lugar*), marcadores de continuación (*por su parte*) y marcadores de cierre (*por último*) (Portolés 2016).

<sup>146</sup> Esta distinción de conectores también aparece en RAE & ASALE (2011). No obstante, Centro Virtual Cervantes (2008) señala que los conectores no siempre están bien delimitados dentro de los marcadores.

<sup>147</sup> Véase Martínez-Sánchez (2020).

<sup>148</sup> También se encuentran en este grupo «marcadores que presentan el miembro del discurso al que afectan como evidentes», del tipo *claro, desde luego, por su puesto, etc.* (Portolés 2016).

<b>Marcadores conversacionales o de control de contacto</b>	Aparecen con frecuencia en la conversación. Muestran la relación entre los participantes e indican la atención que estos han de prestar por lo dicho <sup>149</sup> .	<p>a) <b>de modalidad epistémica</b> (<i>claro, desde luego, por lo visto, etc.</i>),</p> <p>b) <b>de modalidad deóntica</b> (<i>bueno, bien, vale, etc.</i>),</p> <p>c) <b>enfocadores de la alteridad</b> (<i>hombre, oye, etc.</i>) y</p> <p>d) <b>metadiscursivos conversacionales</b> (<i>bueno, eh, este, etc.</i>).</p>
---	---	--

Tabla 25. Clasificación de los marcadores del discurso. Adaptado de Portolés (1998) y Martín Zorraquino & Portolés (1999)

Para este estudio, como ya se ha anunciado, nos concentramos en los conectores, en concreto, en los contraargumentativos. Con todo, estos no siempre poseen un valor conectivo, como explicaremos para el caso de *pero*, por lo que conviene igualmente hacer referencia a estos valores «desviados», a los que aquí nos referimos como «de operador discursivo», siguiendo la clasificación de la investigadora funcionalista Fuentes Rodríguez (1996b, 2013, 2017c, 2018, 2019). Esta distingue, por tanto, entre conectores (C.)<sup>150</sup> y operadores (O.)<sup>151</sup> a partir de las directrices de la sintaxis discursiva y, en parte, de la teoría de la argumentación (López Martín 2020).

	C.	O.
Formados desde miembros de diferentes categorías gramaticales	✓	✓
Necesidad de un enunciado previo (entre enunciados o miembros menores)	✓	-
Función relacional (conexión)	✓	-
Función interpersonal (argumentativa, enunciativa, modal o informativa)	-	✓
Movilidad en el enunciado (inicial, medial o final)	✓	¿?
Normalmente entre pausas	✓	~
Con significado procedimental	✓	-
Remisión a la subjetividad o intersubjetividad de los hablantes	-	✓
Con función (en la periferia oracional)	-	✓

Tabla 26. Conectores y operadores del discurso. Adaptado de Fuentes Rodríguez (2017c, 2018, 2019)

<sup>149</sup> Se pueden incluir marcadores de recepción: *humh* y ciertos usos de *ah, no* o *ya* (Portolés 2016).

<sup>150</sup> Miembros de categorías varias «que aparece[n] entre enunciados» y «unidades menores» (2017c:14), a veces, con información implícita (2003). Su función es relacional, tienen movilidad, admiten combinarse con conjunciones y aparecen en cualquier posición oracional, normalmente entre pausas (1996b). Sus tipos son: aditivos (al mismo nivel o hacia la misma conclusión), estructuradores y ordenadores del discurso (comienzo, cierre, enumeración y relleno), interactivos (de inicio o para atraer la atención del oyente), conclusivos (que introducen una conclusión), consecutivos (que indican los resultados de una acción), contraargumentativos (opción contraria, contraposición, concesión), concesivos (resultado contrario al esperado), reformulación; de ejemplificación; temporales (para indicar el orden cronológico) (2018).

<sup>151</sup> Descritos como «elementos cuya función discursiva no sale de los límites de su propio enunciado, y [que] afectan a distintas macroestructuras» (2003:83): la enunciativa, la argumentativa y la informativa. No necesitan un enunciado previo y ocupan función dentro del enunciado, en su periferia, pero no con respecto a su verbo. Van entre pausas o integrados en la oración y pueden alcanzar a todo el enunciado o solo a un segmento. Como derivan de la inscripción del hablante en el discurso, hay varios tipos: modales, enunciativos, reconsiderativos, recapitulativos, atenuativos, intensificativos, de suficiencia, de insuficiencia, argumentativos o de focalización informativa. Admiten combinarse con otros conectores y conjunciones e, incluso, pueden aparecer con otros operadores, siempre y cuando estos sean de distinta clase (2018).

## 2.4 LA (CONTRA)ARGUMENTACIÓN

*La lengua no describiría la realidad, sino que proporcionaría puntos de vista (...) desde los que construir un discurso.*

De la Fuente García & Iglesias Bango (2019)

El estudio de la argumentación tomó fundamento desde la teoría de la argumentación de Anscombe & Ducrot (1994, 1983) (Fuentes Rodríguez & Alcaide Lara 2020; Loureda & Acín 2020) y se entiende como «la expresión de un punto de vista razonado, (...) a través de una palabra, de un enunciado o de un texto» (Centro Virtual Cervantes 2008:s. p.), que afecta a diversos tipos textuales y que depende del material lingüístico concreto (Fuentes Rodríguez 2017b) con un fin persuasivo (Fuentes Rodríguez 2020). Así, se liga al contexto (implicaturas, sobreentendidos) y depende de marcas lingüísticas específicas, la intencionalidad y la subjetividad (Fuentes Rodríguez & Alcaide Lara 2020).

En este sentido, el *conector* actúa como marca lingüística de argumentación, en concreto, como mecanismo sintáctico que aporta función argumentativa, pues promueve la inferencia de conclusiones (Fuentes Rodríguez & Alcaide Lara 2020) por sí solo (Briz & Hidalgo 1988), prototípicamente en actos de habla perlocutivos, que son los que pretenden «modificar el estado de conocimientos de nuestros interlocutores» (Fuentes Rodríguez 2020:59-60).

En una argumentación, por lo tanto, encontramos los siguientes elementos<sup>152</sup>:

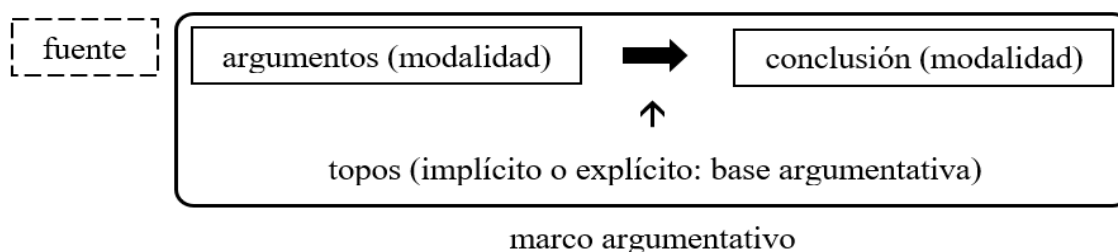


Figura 13. Elementos de la argumentación. Adaptado de Fuentes Rodríguez & Alcaide Lara (2020)

De forma concreta, esto puede materializarse de múltiples maneras. En el campo de la contraargumentación, tomando a *pero* como referencia, presentamos este ejemplo:

<sup>152</sup> Véase De la Fuente García (2006), Loureda Lamas, Cruz Rubio, Recio Fernández & Rudka (2021). Para una descripción de los conceptos de la imagen, consúltese el glosario en el apartado de anexos.

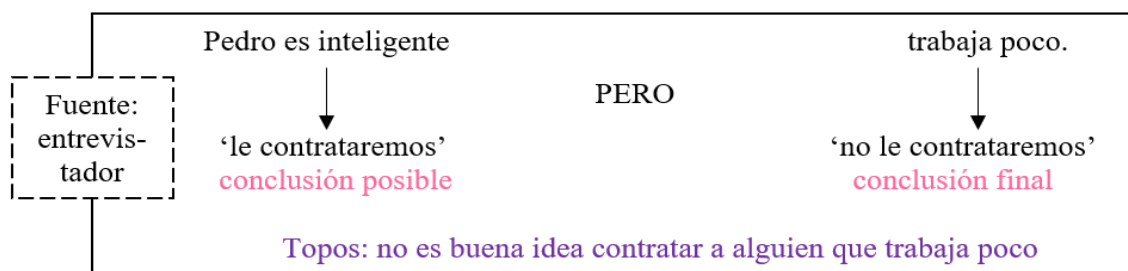


Figura 14. Elementos de la argumentación: ejemplo con *pero*. Adaptado de De la Fuente García (2006)

*Pedro es inteligente pero trabaja poco* dicho en una entrevista de trabajo (marco argumentativo) por un entrevistador (fuente), *pero* no está oponiendo la inteligencia a la vaguería de esta persona (que, por otra parte, tampoco son en sí ideas contradictorias), sino más bien la dinámica discursiva que subyace bajo *inteligente* en ese contexto, esto es: ‘le contrataremos’ frente a ‘no le contrataremos’ a partir de un topos que enuncia algo similar a ‘no es buena idea contratar a alguien que trabaja poco’.

Este proceso se realiza gracias a tres miembros o funciones que preexisten al conector (Fuentes Rodríguez 2020): (a) una razón o un argumento (o varios, explícitos o implícitos), (b) una inferencia (contextual, implícita) obtenida a partir de un supuesto o topos y (c) una conclusión (cancelable y también contextual, no lógica; implícita o explícita). Esa inferencia produce, además, (d) una relación argumentativa entre dos unidades abstractas (uno o varios argumentos y/o una o varias conclusiones) para llegar a tal conclusión, que debe ser accesible, es decir, proporcionar suficiente información para reestablecerse en un marco argumentativo o contexto adecuado a través de una fuente u origen de información (enunciador), en lo posible, fiable (Fuentes Rodríguez & Alcaide Lara 2020). Asimismo, se habla de (contra)argumentación directa (si el argumento y la conclusión se hallan explícitos) o indirecta (si alguno de ellos está implícito; en general, la conclusión) (Gutiérrez Ordóñez 2002a; Mazzaro 2006; Carrete Montaña 2013).

De manera gráfica, expresamos lo descrito anteriormente<sup>153</sup>:

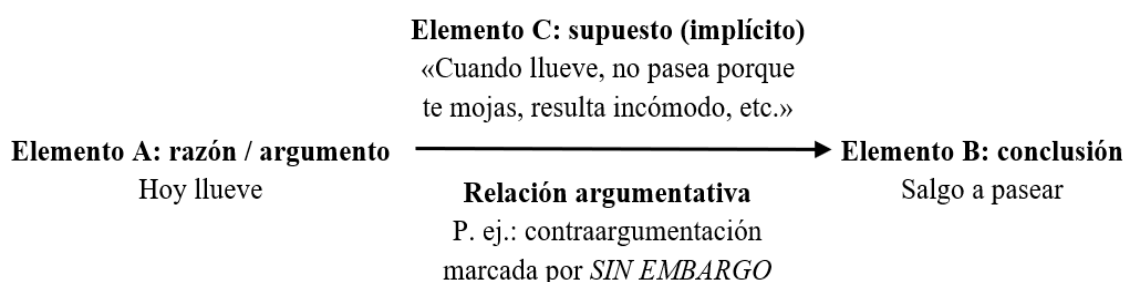


Figura 15. Argumentación directa

<sup>153</sup> En los apartados siguientes se presentan más ejemplos en relación a la adversatividad y a la concesión.

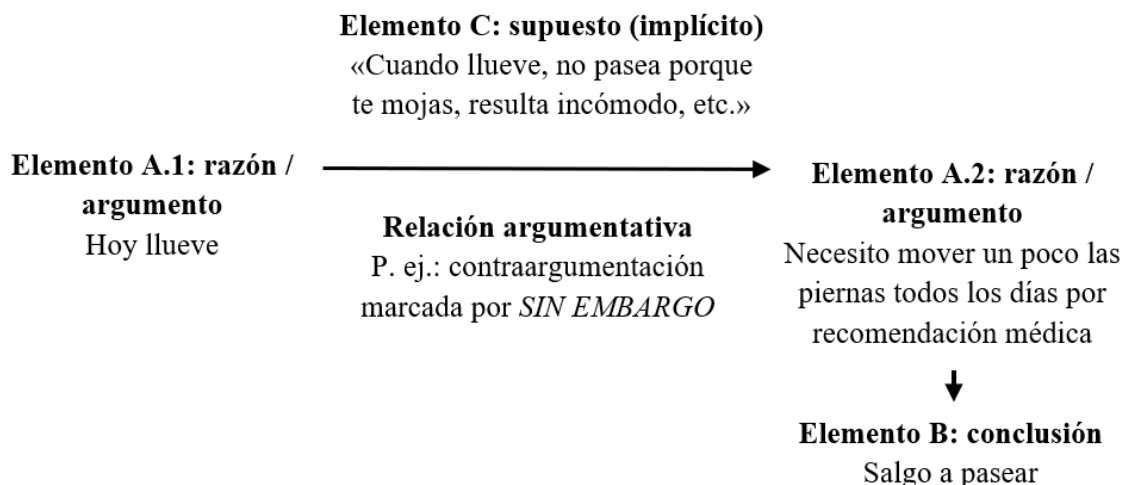


Figura 16. Argumentación indirecta

En consecuencia, el primer caso (*Hoy llueve. Sin embargo, salgo a pasear*) representaría una contraargumentación (relación argumentativa) directa frente al segundo (*Hoy llueve. Sin embargo, necesito mover un poco las piernas todos los días por recomendación médica*).

Así, *pero* o *sin embargo* se consideran antiorientados —contraargumentativos— porque el primer miembro no hace previsible al segundo (Zunino 2012), o sea, no poseen la misma orientación argumentativa de los enunciados. Así la contraargumentación

[se entiende como la] relación discursiva en la que se unen dos miembros de tal manera que el conjunto de *topoi* o la dinámica discursiva generada por el primero aparecen como antiorientados con respecto al conjunto de *topoi* o la dinámica discursiva generada por el segundo, que, además, es el que posee mayor fuerza argumentativa y determina, por tanto, las posibles continuaciones discursivas (De la Fuente García 2006:460).

Esto se exige al interlocutor «un mayor coste de procesamiento de la información» (Mazzaro 2006:7), pues manifiesta enfrentamiento informativo y contraste (pragmático). Para ello, puede apoyarse en la suficiencia argumentativa<sup>154</sup> de los miembros o en sus diversas escalas argumentativas<sup>155</sup>. En este sentido, se tiende a afirmar que *pero* muestra

<sup>154</sup> Véase Portolés Lázaro, Sainz González & Murillo Ornat (2020).

<sup>155</sup> Se refieren al ordenamiento de la información, de carácter informativo o argumentativo (Portolés Lázaro, Sainz González & Murillo Ornat 2020). Este segundo sirve para ordenar los argumentos en función de una conclusión a la que se desea llegar por medio de inferencias en un contexto gracias a unidades de la lengua especializadas, como los modificadores realizantes, desrealizantes o argumentativos, propuestos por

un argumento suficiente mientras que *aunque* no. En «Llueve, pero saldremos a pasear» (la conclusión —*saldremos a pasear*— se encuentra precedida de *pero*) frente a «Aunque llueve, saldremos a pasear» (el miembro precedido de *aunque* no es suficiente para impedir tal conclusión, en el segundo miembro). Además, para aunque distinguimos diferentes grados en la escala argumentativa que modifican, por ejemplo, la intensidad de la relación argumentativa. En este sentido, no es lo mismo que llueva a que haya tormenta, nieve o granice.

Por tanto, los conectores contraargumentativos

unen dos miembros del discurso (instrucciones de conexión) [y] nos informan de que los dos miembros del discurso están antiorientados (instrucciones argumentativas), pudiendo (a) marcar un contraste o una contradicción entre dos miembros, (b) introducir conclusiones contrarias a las esperadas de un primer miembro o (c) atenuar o invertir la fuerza argumentativa del miembro anterior (Corral Esteve 2019:552)<sup>156</sup>.

De lo anterior se puede intuir que la contraargumentación cuenta con distintas formas de materializarse. En concreto, tradicionalmente destacan dos: por una parte, a través de la introducción de un argumento débil, lo que se entiende como *concesión* o *concesividad*, y, por otra, con la reconsideración de la información anterior a través de una información inesperada, desviada de la línea argumentativa previa, que lleva a una conclusión distinta a la expresada en el primer miembro, lo que se denomina *adversidad*, *adversatividad* o *adversación* (Mazzaro 2006), las cuales explicamos a continuación.

---

Anscombe y Ducrot y llevados a su máximo con la teoría argumentativa de la lengua (ADL) (De la Fuente García 2006). Un ejemplo de ello, para Fuentes Rodríguez & Alcaide Lara (2020), es el *pero* enfático: *El enfermo ha tenido una mejoría, pero extraordinaria* (Fuentes Rodríguez & Alcaide Lara 2020:33).

<sup>156</sup> La negrita es nuestra.

### 2.4.1 ADVERSATIVIDAD

La *adversación, antítesis, adversatividad, oposición o contraste neutral* (Martos Ramos 2006), a pesar de los intentos de considerarlas interdependientes<sup>157</sup> como *cláusulas bipolares*<sup>158</sup>, tradicionalmente se ligan a estructuras coordinadas (Flamenco García 1999; Fuentes Rodríguez 1998a; RAE & ASALE 2010, 2011; Gutiérrez Araus 2012), esto es, compuestas (Gutiérrez Ordóñez, 1977-1978) por dos miembros (bimembres) que crean una construcción unitaria que ejerce una función sintáctica con respecto a otro componente externo (Iglesias Bango & Lanero Rodríguez 2019).

Semánticamente, tiende a hacerse una división tripartita<sup>159</sup> entre:

		RESTRICTIVAS	EXCLUSIVAS O CORRECTIVAS	EXCEPTIVAS
<b>Características principales</b>		Limitación de tipo semántico-pragmática: el segundo miembro objeta, refuta al primero (antiorienta), siendo aquel el que marca la orientación argumentativa (en todos sus usos). Se usa para argumentar y con frecuencia.	Incompatibilidad: rechazo o negación del primero para afirmar el segundo. Reformulación, corrección para aclarar lo correcto o adecuado. Efectos argumentativos con posibilidad de cambio en la dirección argumentativa, pero no son marcas de argumentación.	Contraste entre varios elementos y uno que <i>a priori</i> podría conformar ese grupo, pero que no es así, negando su pertenencia al con-junto.
<b>Contenido</b>		(concesión <sup>160</sup> ), implicación, refutación <sup>161</sup>	refutación, corrección, reformulación	contraste, contrariedad, contradicción
<b>Conectores</b>	Conjunciones	<i>pero, mas, aunque</i> <sup>162</sup>	<i>sino</i>	-
	Marca-dores	<i>sin embargo, no obstante, etc.</i>	<i>antes bien, más bien, etc.</i>	<i>por el contrario en cambio, etc.</i>

Tabla 27. Clasificación de las construcciones adversativas. Adaptado de Carrete Montaña (2013), Fuentes Rodríguez (1998a), Martín Zorraquino & Portolés (1999) y RAE & ASALE (2011)

Esta triple división resulta, de hecho, muy interesante por su aplicabilidad al aula de lenguas. En este sentido, en Borrego Nieto (2013) ya se propone una adaptación, de la que nosotros partimos, aunque con modificaciones<sup>163</sup>, para nuestra propuesta didáctica:

<sup>157</sup> Véanse Guillermo Rojo (1978), Rodríguez Sousa (1979), Gutiérrez Ordóñez (1977-1978), Benítez Burraco (2001), Narbona Jiménez (2001), Carrete Montaña (2013), Cuenca (2018).

<sup>158</sup> Véase Gutiérrez Ordóñez (1977-1978).

<sup>159</sup> No todos los autores aceptan al tercer grupo, el de las exceptivas, que puede incluirse en las exclusivas (Rodríguez Sousa 1979; Dietrick 1991; Flamenco García 1999; Fuentes Rodríguez 1996b, 1998a).

<sup>160</sup> Solo para algunos autores, como Fuentes Rodríguez (1988a) o Gutiérrez Ordóñez (2020b).

<sup>161</sup> Como reemplazo de «lo afirmado en el primer miembro del discurso por lo que se dice en el segundo» (Portolés 2005:49).

<sup>162</sup> Solo lo recoge Fuentes Rodríguez (1998a).

<sup>163</sup> Los tres subgrupos se introducen en el término general de *contraargumentación*, junto a las concesivas, siguiendo el modelo que presentamos para la distribución de los microdiscursos contraargumentativos.



CONTRAARGUMENTACIÓN			
CONTRAPOSICIÓN		CONTRASTE	+ CON CESI ÓN
Restricción (negación de una parte)	Exclusión (o correctivas) (anulación de A)	«Se utilizan para comparar A y B (que poseen informaciones opuestas), pero no se anula nada, ni A ni su conclusión» (p. 385)	
«B niega la conclusión que se extrae de A» (p. 384)	«Se niega directamente A y se sustituye por B» (p. 384)		
<i>Hoy hay una fiesta, pero tengo que estudiar.</i>	<i>No es español, sino argentino.</i>	<i>A María le encanta nadar; en cambio, a su hermano no.</i>	

Tabla 28. Adversación: contraposición y contraste. Adaptado de Borrego Nieto (2013)

Como ya se ha adelantado, finalmente, cabe señalar que, desde un punto de vista pragmático, se distingue entre adversativas de contraargumentación directa, cuando tanto el argumento como la conclusión se hayan explícitos (*Pedro es inteligente pero no le contrataremos*), y de contraargumentación indirecta, si alguno se encuentra implícito (*Pedro es inteligente pero no tiene experiencia* implica que no se le contratará)<sup>164</sup>. Gráficamente puede expresarse como sigue:

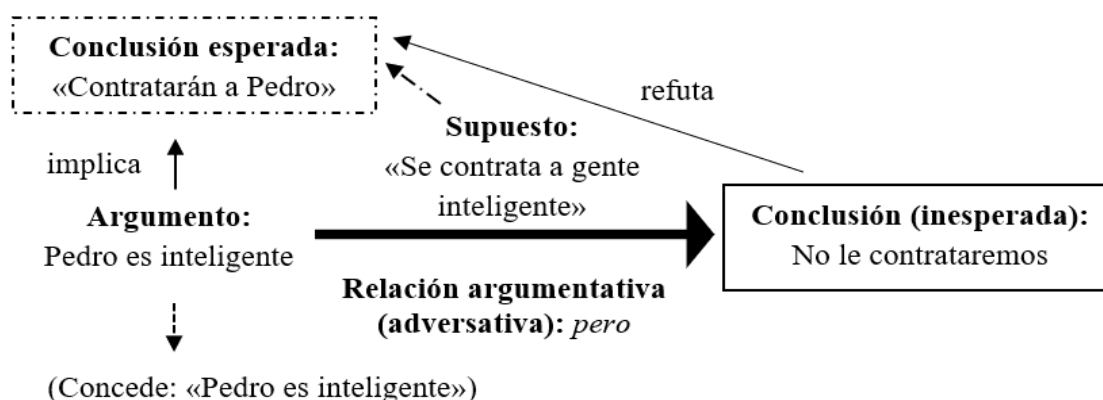


Figura 17. Relación adversativa directa

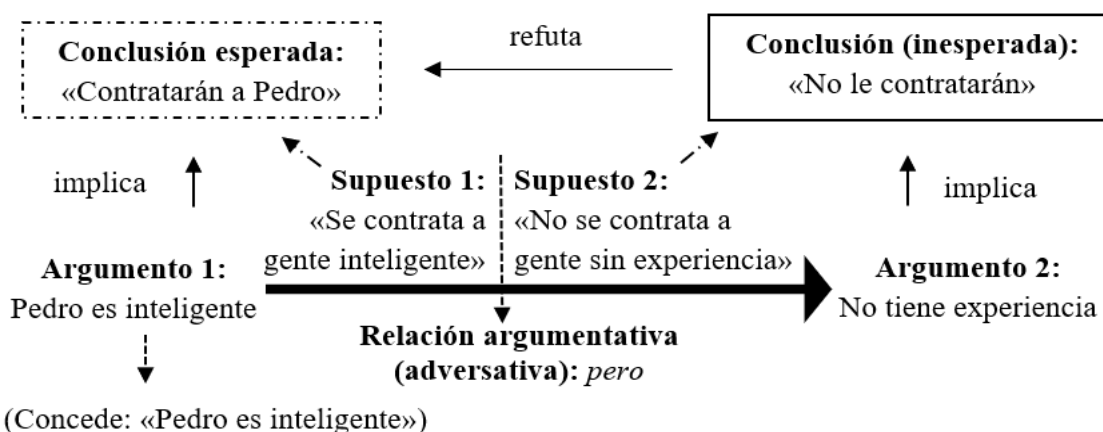


Figura 18. Relación adversativa indirecta

<sup>164</sup> Véase Iglesias Bango & Lanero Rodríguez (2019). En el caso de las exclusivas o correctivas, el esquema resulta similar, pero se debe tener en cuenta que la refutación se sustituye por corrección y que la estructura tiende a ser directa sobre el argumento (explícito) frente a la conclusión (explícita).

## 2.4.2 CONCESIVIDAD

La tradición lingüística, así como la mayoría de los investigadores hoy en día, consideran las estructuras concesivas<sup>165</sup> oraciones subordinadas<sup>166</sup>, a pesar de los intentos por considerarlas, como a las adversativas, oraciones interdependientes o interordenadas (Rojo 1978). Estas constituyen unidades complejas (Gutiérrez Ordóñez 1977-1978) donde se establecen relaciones de dependencia entre enunciado *principal* (o apódosis) y uno *subordinado* (o prótasis). Es decir, al igual que las adversativas, son estructuras bimembres (denominadas *periodos*), cuyos dos miembros se unen a través de una premisa o un supuesto implícito (RAE & ASALE 2010)<sup>167</sup>. Se las encasilla en las adverbiales o circunstanciales impropias, llamadas así por no admitir sustitución por adverbios (RAE & ASALE 2010; Gutiérrez Araus 2012). Tienden a la primera posición, se separan por pausas y se encabezan, en general, por conjunciones, como *aunque* o *si bien*<sup>168</sup>.

Semánticamente, expresan una contraexpectativa, una condición ineficaz una dificultad que se opone o que, simplemente, obstaculiza —de forma salvable— la realización de la acción principal, la cual, a pesar de todo, se lleva a cabo. Así, a pesar de existir algún tipo de incompatibilidad, ambas coexisten en mayor o menor grado (Pamies Bertrán & Natale 2019). De especial importancia resulta el reconocimiento de esa dificultad o argumento insuficiente para llegar a tal conclusión (Martos Ramos 2016).

Según la naturaleza de lo enunciado, el segmento concesivo se puede acompañar de distintos modos verbales. En resumen:

INDICATIVO	SUBJUNTIVO
Acción experimentada. Afirma o está de acuerdo con lo dicho. Forma de realce, enfática. Ofrecer datos nuevos. <i>Rema</i> . Asertividad: negociación de información abierta y remática.	Acción no experimentada. Polemiza. Forma estandarizada. No ofrece datos nuevos, indiferencia. <i>Tema</i> . Anti-asertividad: consideración de información temática cerrada y no negociable
*Posible especialización del nexos con uno u otro modo.	

Tabla 29. Modo verbal en las concesivas. Adaptado de Fernández, Fente & Siles (1995), Pamies Bertrán & Natale (2019), Gutiérrez Araus (2012), García Santos (1993) y Flamenco García (1999)

<sup>165</sup> Véanse Flamenco García (1999), Iglesias Bango & Lanero Rodríguez (2019).

<sup>166</sup> Carrete Montaña (2013) plantea dudas sobre este carácter subordinante.

<sup>167</sup> Véanse Dufter (2003), RAE & ASALE (2011).

<sup>168</sup> Este conjunto puede adquirir diversas funciones: adjunto verbal o circunstancial, dependientes del verbo conjugado, funciones periféricas; incluso, valor explicativo o justificativo (Iglesias Bango & Lanero Rodríguez 2019).

Finalmente, a nivel (más) pragmático, autores como Iglesias Bango & Lanero Rodríguez (2019), Rodríguez Sousa (1979) y Gutiérrez Ordóñez (2020b) las engloban, junto a causales, finales y condicionales, en las oraciones subordinadas de causalidad u oraciones argumentativas, pues subrayan una «causa inefectiva», es decir, «algo que no llega a producir el efecto esperado» (Iglesias Bango & Lanero Rodríguez 2019:343).

En este sentido, al igual que las adversativas, constan como mínimo de tres miembros, los cuales pueden encontrarse explícitos y/o implícitos<sup>169</sup>. Esto distingue de nuevo entre oraciones subordinadas concesivas *directas* (*Aunque llueva mucho, saldremos de paseo*, donde la conclusión se corresponde con el segundo miembro, la cual, además, dista de la que se podría extraer del primer) e *indirectas* (tras una entrevista de trabajo, los dos entrevistadores hablan sobre el entrevistado: *Aunque es muy inteligente, no tiene experiencia laboral*; es decir, no le contratan, a pesar de que el primer argumento pueda llevar a pensar que sí lo harán, puesto que el segundo indica claramente que no lo harán, es un contraargumento). De forma general<sup>170</sup>, se expresan puede expresar:

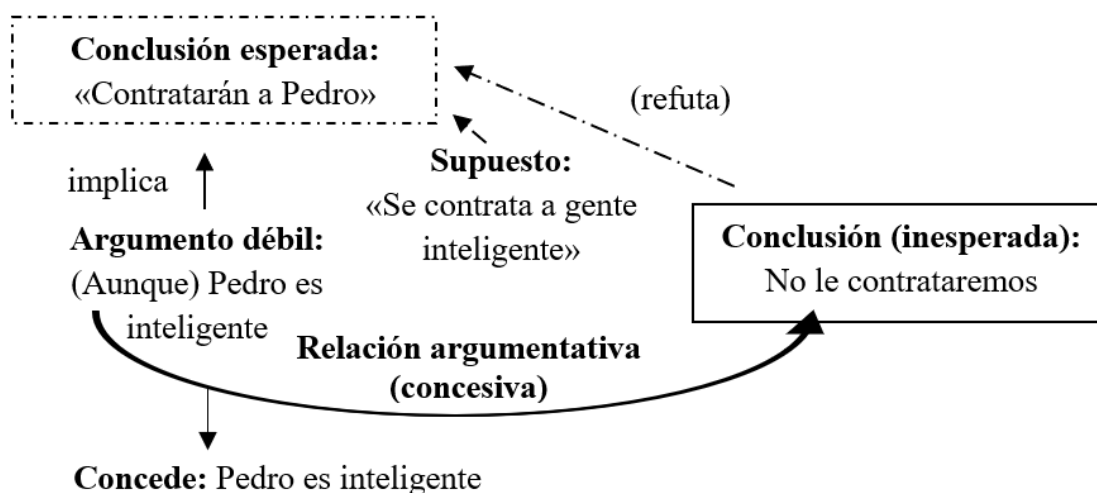


Figura 19. Relación concesiva directa

<sup>169</sup> Incluso puede omitirse toda la oración principal en las *oraciones suspendidas* (RAE & ASALE 2011).

<sup>170</sup> Recordamos que el argumento débil o su conjunto puede también ir pospuesto; en ese caso, se daría la vuelta a los esquemas propuestos. En ellos, solo se presenta la posibilidad de anteposición por motivos de simplicidad y economía de espacio, así como para una mejor comparación con las adversativas.

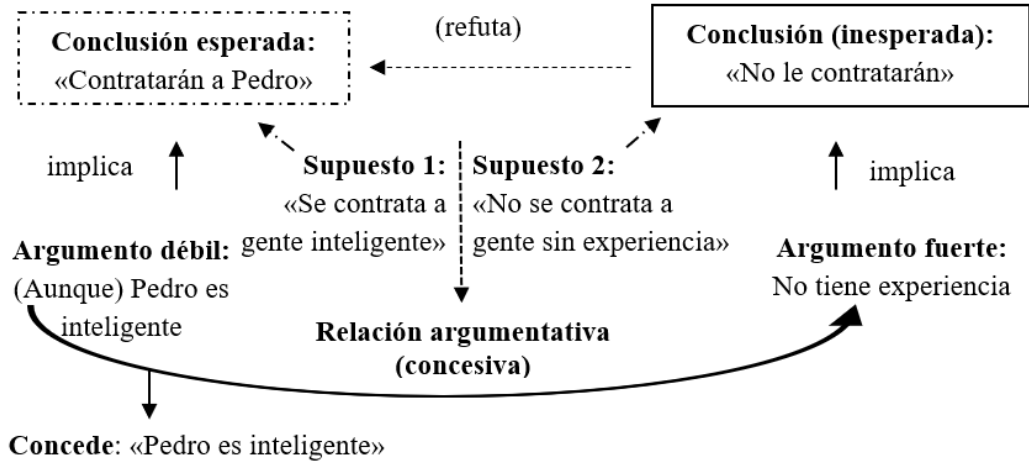


Figura 20. Relación concesiva indirecta

### 2.4.3 ADVERSATIVIDAD VS. CONCESIVIDAD

Realmente, puede afirmarse que adversatividad y concesividad resultan estrategias complementarias (Flamenco García 1999) por las que el hablante decide libremente qué estructura emplear en función de lo que desea comunicar (De la Fuente García 2006). De lo expresado, así como por investigación posterior<sup>171</sup>, concluimos lo siguiente:

	SEMEJANZAS	DIFERENCIAS	
		ADVERSATIVAS	CONCESIVAS
<b>S I N T A X I S</b>	Estructuras binarias (con un tercer elemento implícito necesario: supuesto o topos)	Coordinación: independencia sintáctica y al mismo nivel (equidistantes)  Coordinadores (sin distribución, sin reversibilidad, sin función sintáctica)  Solo una vez por construcción	Subordinación: miembros dependientes y en un nivel inferior (no equidistantes)  Subordinadores (distribución, reversibilidad, función sintáctica)  Pueden encadenarse en una misma construcción
<b>S E M Á N T I C A</b>	Contraargumentación  Asimetría	Limitación  Incompatibilidad (reformulación)  Contraste (excepción)  Posible oposición menos intensa	Reconocimiento     Posible oposición más intensa
<b>P R A G M Á T I C A</b>	Contraargumentación  Supuesto para interpretación  Construcciones asimétricas  Noción de ‘causa’  No en contra de una implicación lógica ni presuposiciones  Oración-discurso	Argumento fuerte  Resultado  [Información nueva (rema)]    Indicativo	Argumento débil  Origen nocional  [Tendencia a información conocida (tema)]  Indicativo y subjuntivo

Tabla 30. Semejanzas y similitudes entre adversativas y concesivas según la revisión bibliográfica

Como consecuencia de estas diferencias, afirmamos que los conectores adversativos pertenecen al grupo de los coordinadores frente a los concesivos, englobados en los subordinadores o transpositores (Iglesias Bango & Lanero Rodríguez 2019).

<sup>171</sup> Véanse Rodríguez Sousa (1979), Fuentes Rodríguez (1996b, 1998a), Flamenco García (1999), Garrido Rodríguez (2006), Carrete Montaña (2013), Dietrick (1991), Benítez Burraco (2001), Di Tullio (1997), Iglesias Bango & Lanero Rodríguez (2019), Portolés (1995), Palacios de Sámano (1991), Rojo (1978), Grachana Camarero (1988), Matte Bon (2019), Mazzaro (2006), Gutiérrez Ordóñez (2002b), Zunino (2012), Cuenca (2018).

## 2.5 HABLEMOS DE DIDÁCTICA LINGÜÍSTICA

*En la enseñanza trabajamos en un proyecto con horizontes lejanos donde los resultados no se ven de manera inmediata. Pero siempre hay una rotura de cielo por donde se cuela el rayo de la esperanza.*  
Gutiérrez Ordóñez (2008)

Finalmente, llegamos al último apartado de nuestro estado de la cuestión, relacionado con la didáctica de lenguas. Por ello, nuestro objetivo reside, en primer lugar, en mostrar de forma gráfica los conceptos que empleamos para nuestra descripción<sup>172</sup>. Estos se encuentran igualmente definidos en el glosario del apartado de anexos.

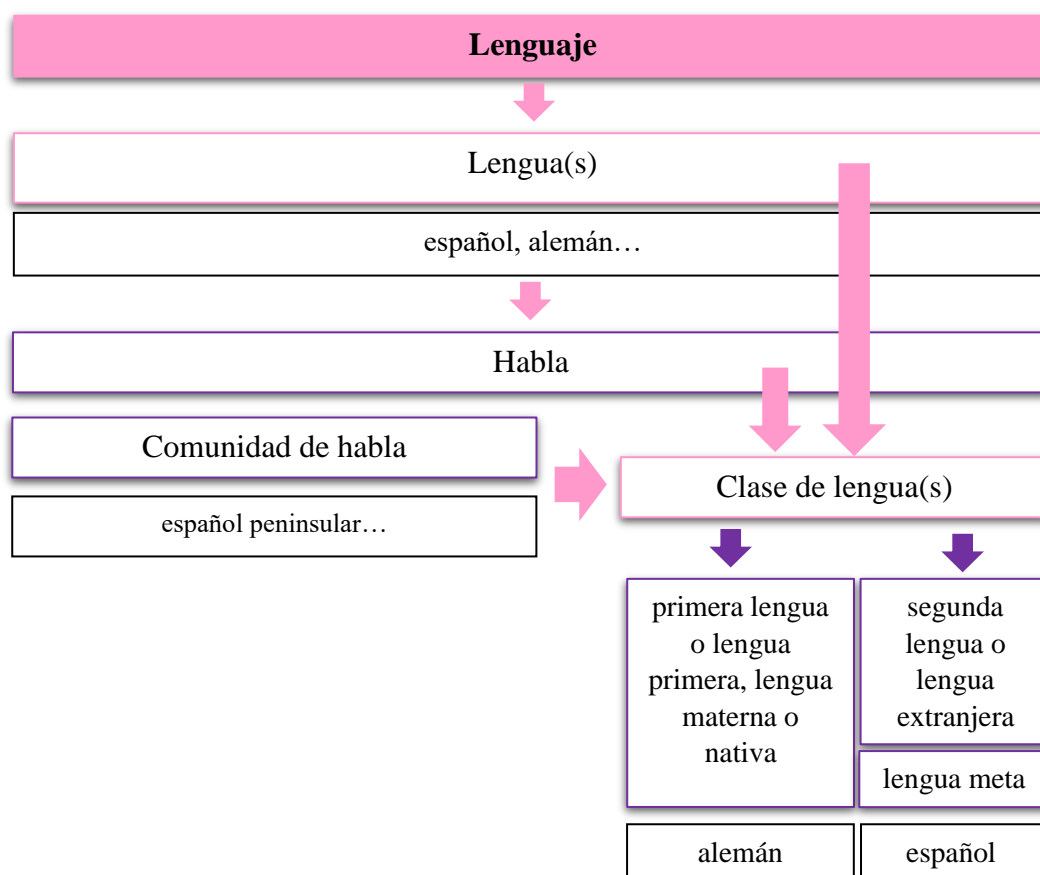


Figura 21. *Lengua, lenguaje y habla* en nuestro estudio

<sup>172</sup> Véanse Lázaro Carreter (1968), Santiago Galvis (2007), Sánchez Jiménez, Martín Rogero & Servén Díez (2018), Gutiérrez Ordóñez (1985a, 1997b), Hualde, Olarrea, Escobar & Travis (2010), Almeida Cabrejas, Bellido Sánchez & Gumiel Molina (2019), Gil (2001), Griffin (2017), De Santiago Guervós & Fernández González (2017), López García & Veyrat Rigat (2012).

### 2.5.1 INTRODUCCIÓN A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

---

Lo que hallamos en las aulas, por tanto, son *lenguas* y —por supuesto, como realizaciones suyas— muestras de *habla*. Según Gutiérrez Ordóñez (2002a), su enseñanza consiste en uno de los objetos básicos de la lingüística aplicada y, para poder hacerlo, se necesita una metodología concreta, dirigida bien a nativos, bien a aprendientes extranjeros.

Actualmente, para estos últimos predominan los métodos comunicativos (López García & Veyrat Rigat 2012), elegidos por el *MCER* (2002) y el *PCIC* (2007). Estos —divididos, a grandes rasgos, en método nocio-funcional, enfoque comunicativo y enfoque por tareas— parecieron en los setenta gracias a David Wilkins en contraste al formalismo estructuralista para «resolver los problemas reales del hablante de una forma más efectiva y contextual», «enseña[ndo] a hacer cosas con palabras» (Gutiérrez Ordóñez 2006a:35-36). Así, se dirigieron los programas hacia las necesidades comunicativas de los aprendientes o a sus funciones comunicativas (Gutiérrez Ordóñez 1997b) con foco en textos y discursos auténticos de la vida cotidiana (Maati Beghadid 2013)<sup>173</sup>.

Asimismo, en la enseñanza de lenguas extranjeras actual cobran igualmente relevancia el análisis contrastivo<sup>174</sup>, la interlengua<sup>175</sup>, la capacidad metalingüística<sup>176</sup> o la capacidad metapragmática<sup>177</sup>. De hecho, todos ellos los consideramos indispensables para la construcción de nuestra propuesta didáctica: el primero ayuda tanto a discentes como a estudiantes a reflexionar sobre sus propios errores para mejorarlos de forma más eficaz; el segundo asiste en los procesos de E-A para tolerar y/o tratar de mejorar el estadio de aprendizaje de la lengua, además de que, junto al anterior, contribuye a la comprensión de los límites del objeto de estudio y de sus posibles inferencias para corregirlas más fácilmente; el tercero, importante para los dos anteriores, interviene directamente en la comprensión y avance en la construcción de la nueva lengua, y el cuarto, con el anterior, influye en la adquisición de una visión más completa del idioma para una mayor consciencia del propio aprendizaje.

---

<sup>173</sup> Para los postulados de las metodologías comunicativas, véanse Jolmuradovna (2012), Cuenca (2018), Maati Beghadid (2013). Con foco en el funcionalismo, véase Gutiérrez Ordóñez (2017b).

<sup>174</sup> Véanse Griffin (2017), Alonso Alonso (2020), Cartagena & Gauga (1989), De Santiago Guervós & Fernández González (2017), López García & Veyrat Rigat (2012), Centro Virtual Cervantes (2008), Alonso Alonso (2020).

<sup>175</sup> Véanse Centro Virtual Cervantes (2008), López García & Veyrat Rigat (2012), Alonso Alonso (2020), De Santiago Guervós & Fernández González (2017), Griffin (2017).

<sup>176</sup> Véanse Gutiérrez Ordóñez (1987-1988, 1997b), Almeida Cabrejas, Bellido Sánchez & Gumiel Molina (2019), López García & Veyrat Rigat (2012).

<sup>177</sup> Véanse Landone (2009), Griffin (2017), Koike & Pearson (2020).

## 2.5.2 LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (E-A)

La E-A para hablantes nativos y para estudiantes extranjeros implica procesos distintos. Así, el primer binomio diferenciador relevante reside en adquisición/aprendizaje<sup>178</sup>:

ADQUISICIÓN	APRENDIZAJE
Durante los primeros años, en tiempo concreto y para todos los hablantes el mismo. En todo niño, sin adiestramiento académico. Resultados seguros, estables y permanentes. Se produce por dotación genética y neurológica tras una larga evolución.	En cualquier momento, varía según individuo. Proceso académico reflexivo, consciente, continuado y dificultoso. Dependen de capacidad, método, esfuerzo y constancia (no tan exitosos): largo proceso de ejercicio hasta la automatización. Sobre el conocimiento lingüístico adquirido ya por el hablante en su lengua materna.

Tabla 31. Adquisición y aprendizaje. Adaptado de Gutiérrez Ordóñez (2008) y López García & Veyrat Rigat (2012)

Ambos, paralelos e independientes, poseen diferente modo de procesamiento y de almacenamiento de información<sup>179</sup>:

	Adquisición	Aprendizaje
<b>Tipo de conocimiento</b>	Implícito y operativo	Explícito y declarativo
<b>Tipo de memoria</b>	A largo plazo	A corto plazo
<b>Tipo de capacidad</b>	Central y amplia	Periférica y limitada
<b>Modo de trabajo</b>	En paralelo	En serie
<b>Tipo de procesos</b>	Inconscientes	Conscientes
<b>Tipo de conducta</b>	Adiestrada	Inexperta
<b>Material de trabajo</b>	Muchas cogniciones complejas	Información nueva, aprendizaje

Tabla 32. Procesamiento y almacenamiento de información en la adquisición y en el aprendizaje lingüístico. Adaptado de Gutiérrez Ordóñez (2002a)

Ahora bien, «hoy en día se tiende a aceptar que en la clase se dan de forma simultánea e inseparable los procesos de adquisición y aprendizaje» (Salazar-García 2006:5) a través de un modelo asimétrico de comunicación, es decir, un interlocutor más experto que se encarga de traspasar sus conocimientos. No obstante, difieren en la dirección. En el caso de los nativos, la adquisición precede al aprendizaje, mientras que para los discentes extranjeros, el aprendizaje antecede a la adquisición, si bien esta, en determinados estadios del proceso, puede resultar paralela a aquel.

<sup>178</sup> Véanse Morales Cabezas & Peláez Berbell (1997), López García & Veyrat Rigat (2012), Griffin (2017).

<sup>179</sup> Véanse Salazar-García (2006), Gutiérrez Ordóñez (2008), De Santiago Guervós & Fernández González (2017), Griffin (2017).



### 2.5.3 LA ENSEÑANZA GRAMATICAL

---

La gramática se puede entender como una disciplina aplicada dado que desde sus orígenes cuenta con carácter didáctico<sup>180</sup>. Así, su enseñanza se trata de la práctica pedagógica dirigida a adquirir, más o menos directamente, un nivel de competencia lingüística altamente generalizable que, con base en la gran proyección comunicativa de que es resorte y para la que es instrumentalizada, permite al aprendiente de lenguas poseerlas con alto grado de productividad (Castañeda Castro 1998).

Para ello, los docentes pueden optar por atender a la forma<sup>181</sup> o al significado, así como por una visión combinada, como por la que se decanta esta investigación, la cual no duda de la pertenencia de la gramática en las aulas<sup>182</sup> —si bien existe un amplio debate al respecto<sup>183</sup>—, porque «la gramática no es una condición suficiente pero sí probablemente necesaria para lograr los objetivos generales de la educación lingüística» (Di Tullio 1997:9) y porque «las realidades abstractas podrán ser mejor producidas gracias a ese medio/alto conocimiento implícito o conjunto de reglas adyacentes» (Morales Cabezas & Peláez Berbell 1997:281).

Ahora bien, cómo hacerlo es la cuestión que consideramos más importante como punto de reflexión. Por una parte, desde una perspectiva comunicativa, debe prevalecer la práctica sobre la teoría, a la que se puede (y se tiene que) acceder de diversas formas<sup>184</sup> y con un metalenguaje adecuado (Castañeda Castro 1998). Además, resulta necesario proporcionar un aprendizaje contextualizado, reflexivo y variado, realizado a un ritmo correcto en todas las instancias educativas (Gutiérrez Ordóñez 2008). La gramática obtiene así un papel subordinado, convirtiéndose en un medio y no en un fin en sí misma, hacia la consecución de una comunicación exitosa y adecuada a un contexto (De Santiago Guervós & Fernández González 2017), en la línea de una gramática pedagógica<sup>185</sup>.

---

<sup>180</sup> Véanse Gutiérrez Ordóñez (2006a, 2008), Iglesias Bango (2018), Bello (1847), Almeida Cabezas, Bellido Sánchez & Gumiel Molina (2019), Sánchez Jiménez, Martín Rogero & Servén Díez (2018), De Santiago Guervós & Fernández González (2017), Fernández Juncal (2019), Matus Olivier & Samaniego Aldazábal (2019), Di Tullio (1997).

<sup>181</sup> Es decir, a las reglas y unidades lingüísticas de manera explícita, que no se centran en las necesidades comunicativas de los estudiantes. Véase De Santiago Guervós & Fernández González (2017).

<sup>182</sup> Como otros autores: Raga Reinoso (2014), Gutiérrez Ordóñez (2008), Di Tullio (1997), Morales Cabezas & Peláez Berbell (1997).

<sup>183</sup> Véanse De Santiago Guervós & Fernández González (2017), Sánchez Jiménez, Martín Rogero & Servén Díez (2018), Almeida Cabezas, Bellido Sánchez & Gumiel Molina (2019).

<sup>184</sup> Concretamente: 1) deductiva explícita; 2) inductiva explícita; 3) deductiva implícita y d) inductiva implícita. Véase Salazar-García (2006).

<sup>185</sup> Se alude a las actividades y secciones de un manual o curso de lengua con especial atención a la morfología y a la sintaxis. También se refiere a los procedimientos y a las técnicas con los que un enfoque determinado aborda el aprendizaje y la enseñanza de la gramática de una lengua. Sus objetivos se centran

Concretamente, de la adquisición de la sintaxis todavía no se sabe mucho<sup>186</sup>, si bien Almeida Cabrejas, Bellido Sánchez & Gumiel Molina (2019) la consideran el nivel central de la gramática. Se destaca su importancia para la comprensión y construcción textual (Eberhardt 2013) y como medio para reconocer el sistema lingüístico (Di Tullio 1997). Por ello, se encamina cada vez más hacia la práctica y el discurso (Raga Reinoso 2014)<sup>187</sup>, si bien en ocasiones resulta en una falta de asimilación (Lozano Jaén 2013), que puede generar un bloqueo hacia la innovación educativa.

Finalmente, cabe señalar que la enseñanza de unidades discursivas, como los conectores, se recoge ya tanto en el *MCER* (2002) como en el *PCIC* (2007), pues aportan «un carácter mucho más natural, más expresivo y aproximado al discurso producido por los nativos» (Djian Charbit & Pérez 2012:51) y revelan «el grado de dominio de una segunda lengua» (Centro Virtual Cervantes 2008:s. p.). Es más, Fuentes Rodríguez (1996b) afirma que son necesarios para la comunicación; su uso es frecuente en todas las lenguas; muchos ayudan a la conexión y/o cohesión del discurso, y poseen características especiales que el alumnado debe conocer para mejorar su uso.

Con todo, su E-A no ha tenido aún el reflejo esperado en las aulas (Corral Esteve 2019), causando inseguridades de reconocimiento, comprensión y utilización (Holgado Lage 2012)<sup>188</sup>. Su problemática<sup>189</sup> reside en las variaciones de nomenclatura, la distribución de las funciones, las clasificaciones, la mezcla de explicaciones gramaticales, discursivas y semánticas, la falta de atención al contraste lingüístico y a la adecuación pragmática, su tratamiento en los manuales o los prejuicios de los docentes y alumnos.

---

en: (1) facilitar comprensión y dominio de una lengua extranjera; (2) guiarse por los criterios de actualidad, descripción, frecuencia, relevancia comunicativa e información para el destinatario; (3) tratar fenómenos de distintos niveles al describir la lengua y relacionarlos; (4) adoptar e integrar aportaciones útiles de otros modelos teóricos; (5) utilizar una terminología adecuada a los destinatarios; (6) de ser necesario, simplificar las explicaciones para mejorar la comprensión, y (7) considerar el conocimiento gramatical implícito de la lengua materna. Para saber más, véase Centro Virtual Cervantes (2008).

Salazar-García (2006:1) propone atender a: a) «el funcionamiento interno de una lengua, o sea, la competencia de que dispone un hablante de dicha lengua» (gramática objeto: aquí contraargumentación y conectores discursivos), b) la «descripción y explicación metódica que los lingüistas (en rigor, los gramáticos) llevan a cabo de dicho funcionamiento» (gramática teórica: aquí, *MCER*, *PCIC*), y c) el «marco teórico que modela la descripción gramatical y determina el método seguido por los gramáticos» (gramática metateórica: funcionalista, comunicativo).

<sup>186</sup> Véase Gutiérrez Ordóñez (1997b).

<sup>187</sup> Se introducen ya desde el *Nivel Umbral* de Van Ek & Trim (1998) y el *MCER* (2002) las microfunciones, macrofunciones y los esquemas de interacción. Véase De Santiago Guervós & Fernández González (2017).

<sup>188</sup> Si bien recientemente están empezando a recibir mayor atención (Holgado Lage 2014).

<sup>189</sup> Ya en *MCER* (2002) y *PCIC* (2007). Véanse Portolés (1999, 2016), Martín Zorraquino (2020), Albelda Marco (2004), Holgado Lage (2014), De Santiago Guervós & Fernández González (2017), Blakemore (2002), Landone (2012, 2020), Loureda (2020), La Rocca (2020), De Santiago Guervós (2020a).

## 2.6 BALANCE Y CONCLUSIONES PARCIALES (I)

*Hablar no es solo transmitir información o verdad/falsedad, sino que es actuar sobre el destinatario guiando su interpretación.*

Carrete Montaña (2013)

A lo largo de este capítulo hemos condensado los pilares de este estudio, comenzando por la gramática y la sintaxis desde, sobre todo, una perspectiva sincrónica y resaltando el papel actual del paradigma de la comunicación. Además, se ha hecho hincapié en las aportaciones de la pragmática al estudio lingüístico, como perspectiva complementaria a la anterior, y se ha destacado la importancia de teorías como la de la relevancia, la de la argumentación y la de la polifonía. Igualmente, se han descrito cuestiones fundamentales de la lingüística de la comunicación y de la competencia comunicativa en la actualidad, sobre las que gira la presente investigación. Del mismo modo, se han destacado las ventajas de la descripción funcionalista de la lengua, sobre todo, con respecto a los conectores, lo que se liga a una visión amplia, completa y sistemática.

En adición, se ha diferenciado entre microsintaxis, o análisis tradicional, y macrosintaxis, perspectiva más moderna y complementaria que posee una concepción más abarcadora del enunciado (y del discurso), incluyendo los elementos contextuales que determinan su uso y combinatoria. Gracias a la periferia, así como a la conjunción de planos multifuncionales, esta nos aporta un estudio de los elementos lingüísticos mucho más rica y relacionada con la realidad contextual. A partir de Iglesias Bango (2018:38):

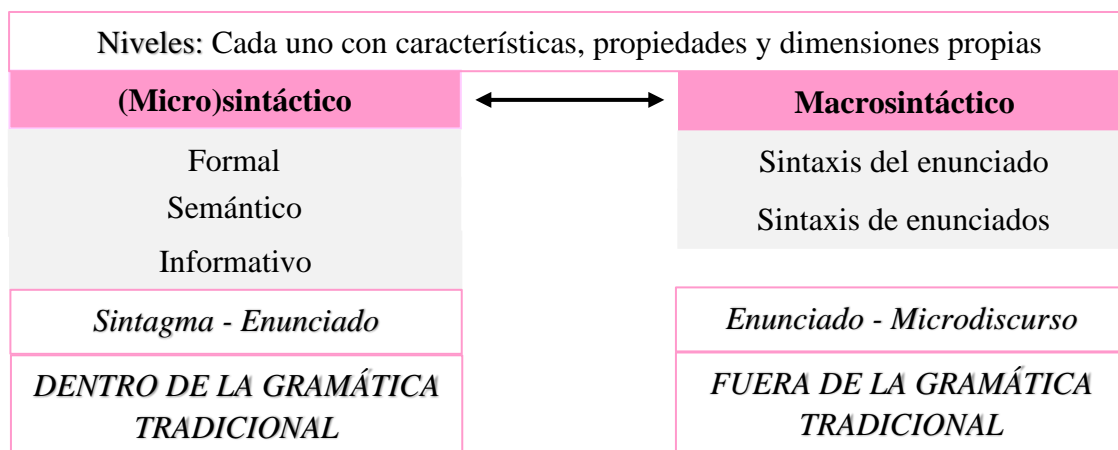


Figura 22. Niveles de sintaxis. Adaptado de Iglesias Bango (2018)

Microsintaxis		Macrosintaxis			
Sintagma	Oración (enun. ling.)	Enunciado inserto (o pragmático)	Enunciado complejo o periodo (pragmático)		Microdiscurso
Unidad de base	Unidad superior	Unidad de base	Unidad superior	Unidad de base	Unidad superior
			Síntaxis del periodo		Síntaxis del microdiscurso

Tabla 33. Micro y macrosintaxis: unidades. Adaptado de Gutiérrez Ordóñez (2018a)

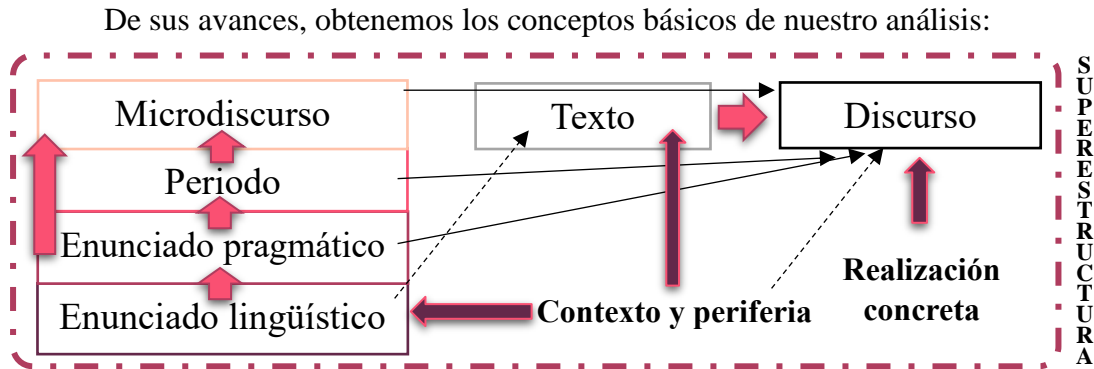


Figura 23. Conceptos básicos de nuestro análisis (I). De elaboración propia

Estos nos sirven para la descripción de los conectores en el amplio marco de la contraargumentación, así como para su distinción entre adversación y concesión, tanto si se trata de unidades formales como semánticas.

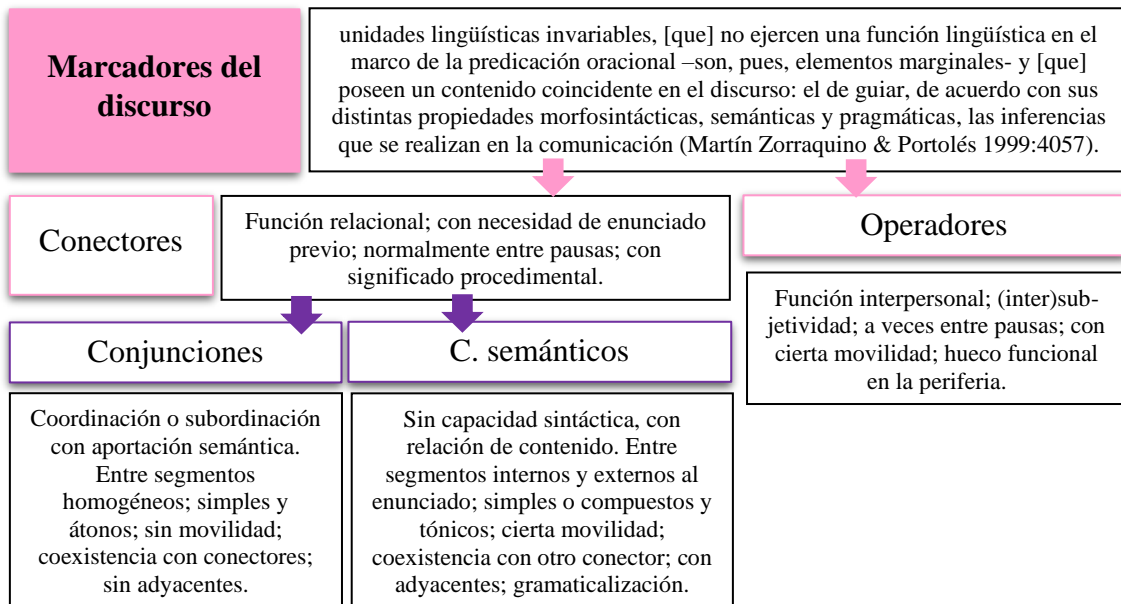


Figura 24. Conceptos básicos de nuestro análisis (II). De elaboración propia

Todo ello lo fusionamos en una visión funcional y comunicativa que permite integrarse en el aula de lenguas extranjeras, teniendo en cuenta sus peculiaridades, así como las dificultades en la enseñanza de la gramática y, sobre todo, de los conectores.

### CAPÍTULO 3

#### ESTUDIO DE LOS CONECTORES CONTRAARGUMENTATIVOS EN ESPAÑOL. ANÁLISIS FORMAL Y SEMÁNTICO-PRAGMÁTICO

*Una finalidad de la Gramática es estudiar las lenguas para que tengamos conciencia de que existen, para que existan las lenguas.*

Gutiérrez Ordóñez *et al.* (2012)

A continuación, presentamos el análisis formal y semántico-pragmático de las seis unidades objeto de estudio a partir de revisión bibliográfica y análisis de corpus. Primero, se presenta el compendio de resultados más de la revisión bibliográfica y, posteriormente, los correspondientes a las muestras recopiladas. Sobre todo de estas últimas, se destacan las funciones y los datos más relevantes para nuestro estudio. Por lo tanto, no debe extrañar al lector que los registros propuestos (normalmente entre paréntesis) no lleguen a 200 (el número máximo de muestras de hispanoparlantes). Igualmente, pueden aparecer registros superiores a tal cifra, ya que los parámetros del análisis empleado no resultan en todos los casos excluyentes<sup>1</sup>. Así, tampoco se incluyen datos estadísticos de similar u otra naturaleza.

Del mismo modo, debe destacarse que, si bien puede resultar poco común encontrar los ejemplos de lo expresado en el cuerpo de texto en nota a pie de página, esto se ha realizado por dos motivos principales. El primero de ellos reside en la facilitación de una lectura seguida y fluida, sin privar por ello al lector de las muestras de lengua de tanta importancia en un estudio de estas características. En segunda instancia, y en consecuencia, se pretende conseguir una mejora en la comprensión de las ideas expuestas, así como favorecer la citación de nuestro estudio en otros trabajos de investigación posteriores que se sientan inspirados por estas páginas, de modo que el fragmento de texto citado no se encuentre interrumpido constantemente por los ejemplos propuestos. Finalmente, también se pretende que el volumen del análisis no

---

<sup>1</sup> Accédase a él a través de los enlaces presentados en el capítulo 1.

exceda de manera que el lector se vea abrumado por él. Por lo tanto, esto también se realiza de este modo en los capítulos sucesivos.

Cabe señalar que, finalmente, se realizan apuntes relativos al pilotaje nativo del cuestionario lingüístico, empleado como muestreo propio.

Los elementos lingüísticos han sido elegidos siguiendo el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2007) atendiendo a: (a) el nivel de la propuesta didáctica deseada (con techo en B2); (b) el registro y contexto de uso (con foco en textos escritos de corte académico en la variante española peninsular)<sup>2</sup>; (c) el grado de gramaticalización (en la actualidad, prácticamente completo), y (d) el contenido que aportan (adversativo y/o concesivo, esto es, contraargumentativo).

En este sentido, tomamos tres conectores formales o conjunciones (a-c) y tres conectores semánticos (d-f)<sup>3</sup>: *pero* (A1, conector formal tradicionalmente dentro de las adversativas restrictivas); *aunque* (B1, conector formal de prototípicamente de la concesión); *sino* (B2, conector formal típico de las adversativas exclusivas); *sin embargo* (B1, conector semántico de carácter adversativo-concesivo); *no obstante* (B2, conector semántico altamente gramaticalizado en su vertiente concesivo-adversativa), y *en cambio* (B2, conector semántico del grupo adversativo exceptivo-exclusivo).

Así, estudiamos conectores (alta o totalmente gramaticalizados) representantes de los tres subgrupos de las adversativas (restrictivas, exclusivas —o correctivas— y exceptivas), y del colectivo concesivo, que aparecen con mayor o menor frecuencia en las muestras reales de aprendientes de español (De Santiago Guervós 2020a).

Finalmente, destacamos que para todas las unidades objeto de estudio nos hemos planteado la posible sustitución entre ellas en contextos y cotextos concretos, sin olvidar, eso sí, las diferencias de matices que se producen al introducir una u otra. Esto se trata de un análisis en el que influye en gran medida la subjetividad del investigador, pero gracias a él podemos comparar los valores de los diversos conectores y ponerlos en relación, aumentando nuestra reflexión lingüística sobre la temática tratada. En el desarrollo del texto tales sustituciones no se exponen, pero pueden consultarse en los enlaces a los corpus proporcionados en el capítulo 1.

<sup>2</sup> No se han tenido en cuenta diferencias diatópicas dentro del territorio español, pues así lo hacen los manuales analizados, el *PCIC* (2007) y parte de los corpus empleados, como se anuncia en el capítulo 1.

<sup>3</sup> Por estos parámetros no se analizan *ahora bien*, *con todo*, *por el contrario*, *al contrario*, *contrariamente*, de C1; *a pesar de*, por su menor gramaticalización; *de todas formas* o *maneras*, o *de todos modos*, sin uso contraargumentativo y, salvo para el último, sin forma fija; *en cualquier caso* (reformulador, según Martín Zorraquino & Portolés [1999]) ni *mientras que* (por su valor temporal prototípico).

### 3.1 ANÁLISIS FORMAL

---

*Concesividad y adversatividad son imágenes resultantes de conceptualizar de modo distinto una misma noción: la contraargumentación. Ahora bien, esta distinta conceptualización supone diferencias semánticas, sintácticas y pragmáticas.*

Garrido Rodríguez (2006)

#### 3.1.1. PERO

---

**A. TIPO DE PALABRA.** Para muchos estudiosos<sup>4</sup>, *pero* actúa como conjunción, tal y como marca la tradición lingüística. Otros, en cambio, prefieren aludir a él desde sus funciones discursivas como conector<sup>5</sup> o marcador<sup>6</sup>. Incluso, existen concepciones mixtas, con o sin criterios claros<sup>7</sup>. Por su parte, Acín Villa (1994) prefiere el término *partícula*, especificando según ámbito de incidencia (oracional o discursiva). Además, en López, Rodríguez & Topolevsky (1999) y Rodríguez Vega (2019) se emplea el concepto *nexo* y otros autores lo acercan, en ciertos usos, a los adverbios<sup>8</sup>. A modo de apéndice, mencionamos que esta unidad posee valores como sustantivo<sup>9</sup>, que aquí no desarrollamos por hallarse fuera de nuestro estudio.

**B. ALCANCE.** Para su alcance —el tipo de unidades que enlaza y/o a las que acompaña—, se distingue entre léxico o sintagmático<sup>10</sup>, es decir, intraoracional<sup>11</sup>;

---

<sup>4</sup> García Fernández & Sánchez Lobato (1994), Di Tullio (1997), Martín Zorraquino & Portolés (1999), Grijelmo (2006), Morales Ardaya (2008), Gutiérrez Araus (2012), Soles Bonafont (2015), Cuesta (2016), Estrella-Santos (2019), López Martín (2020).

<sup>5</sup> Landone (2009), Martí (2011), Domínguez García (2007), Holgado Lage (2017).

<sup>6</sup> Cortés & Camacho (2005), Borreguero Zuloaga (2011), De Santiago Guervós & Fernández González (2017), Rodríguez Vega (2019).

<sup>7</sup> Para Ferrer Mora (2000), *pero* ejerce de conjunción a nivel de la oración o inferior, y como conector en el discurso; Fuentes Rodríguez entremezcla *conjunción* (1998b, 2001) y *conector* (1998c, 2001, 2017b) según la obra; Alarcos Llorach (1999) realiza la misma alternancia, pero dentro del mismo estudio; por su parte, RAE & ASALE (2010, 2011) y Estrella-Santos (2019) consideran a *pero* conjunción adversativa en todo caso salvo a comienzo de periodo, cuando funciona como conector discursivo.

<sup>8</sup> Martín Zorraquino & Portolés (1999) ya constatan este valor en ciertas zonas hispanohablantes. También véanse Portolés (1995), Garrido Rodríguez (2006), Estrella-Santos (2019). Otros hablan de este *pero* adverbial solo para contextos enfáticos, como se describe a continuación.

<sup>9</sup> Sobre todo, en registros más coloquiales (*No hay más peros que valgan*; *No le ha puesto un pero*), Véanse Cuesta (2016), Moliner (2016b), RAE & ASALE (2018) e, incluso, algunas obras bilingües (Alvarez-Prada 1977; Müller & Haensch 1977; Slabý & Grossmann 1984; Schoen & Noeli 1987).

<sup>10</sup> Véanse Flamenco García (1999), Fuentes Rodríguez (1998a, 1998b, 2000), Gutiérrez Ordóñez (2002b): *Es simpático, pero pequeño y gafotas* (Fuentes Rodríguez 1998a:21). RAE & ASALE (2010) y Flamenco

(inter)oracional<sup>12</sup>, entre oraciones o enunciados independientes<sup>13</sup>, e (inter)discursivo, en relación con la unión de unidades superiores a la oración o el enunciado<sup>14</sup>. Además, Flamenco García (1999) afirma que los elementos de unión pueden pertenecer a la misma categoría o a categorías distintas<sup>15</sup>; según Fuentes Rodríguez (2001), siempre que posean entidad en la macroestructura argumentativa ([contra]argumentos).

**C. RELACIÓN FORMAL.** Ya Porroche Ballesteros (2002) señala la existencia de discusión sobre su carácter coordinante e interdependiente. No obstante, en este trabajo defendemos su posición como coordinante, como en los manuales de referencia (RAE & ASALE 2010, 2011), si bien dentro del funcionalismo existen dudas a nivel discursivo<sup>16</sup>.

**D. GRADO DE FIJACIÓN.** Hoy en día<sup>17</sup>, *pero* se encuentra totalmente gramaticalizado como unidad conectiva contraargumentativa (en adición y paralelamente a los usos antes mencionados como sustantivo).

**E. POSICIÓN.** Dado su carácter coordinante, tiende a situarse entre los dos miembros que se contraargumentan, sin crear unidad con ninguno de ellos y sin tener posibilidad de movilidad (Carrete Montaña 2013), si bien se constatan usos en posición final (López Martín 2020, Estrella-Santos 2019) y al comienzo (Fuentes Rodríguez 1996a; RAE & ASALE 2010; Moliner 2016b) con diversos matices y usos.

García (1999) indican dificultades entre grupos nominales, a no ser que tengan carácter predicativo o que se construyan con elementos cuantificativos, como adverbios del tipo *sí*, *no*, *también* o *tampoco*.

<sup>11</sup> Rodríguez Sousa (1979) presenta exhaustivamente estas combinaciones intraoracionales como casos de unión entre predicados u oraciones, relacionados —según este autor— con la elipsis.

<sup>12</sup> A pesar de que creemos más correcto hablar de unión de enunciados, empleamos este término por dos motivos principales: 1) así aparece recogido en los manuales revisados, lo que facilita su consulta y entendimiento por parte de otros investigadores, 2) desvanece posibles confusiones con el nivel discursivo. Véase el capítulo anterior.

<sup>13</sup> Flamenco García (1999), Fuentes Rodríguez (1998a, 1998b, 2000), Gutiérrez Ordóñez (2002b): *Juan tiene el dinero guardado pero tiene dinero* (Fuentes Rodríguez 1998a:21), *Cuando regresó se incorporó al equipo de Tris-tras-tres de Radio Nacional y de ahí a Radio Cadena Española y Canal 9 Radio. Pero Tonino tiene las cosas bastante claras y no le gusta que le manipulen* (Fuentes Rodríguez 1998a:35).

<sup>14</sup> Flamenco García (1999), Fuentes Rodríguez (1998a, 1998b, 2000), Mazzaro (2006), Gutiérrez Ordóñez (2002b), RAE & ASALE (2010), Estrella-Santos (2019). Para un ejemplo de esta clase, véase Fuentes Rodríguez (1998a:35). Para Montolío Durán (2018), no resulta muy adecuado.

<sup>15</sup> Se propone pensar en un elemento elidido, de ahí que suela aparecer acompañado de adverbios como *sí/no*, *también/tampoco* o, incluso, de una partícula interrogativa (Flamenco García 1999).

<sup>16</sup> Gutiérrez Ordóñez (2019c) indica que dentro de este nivel no existiría relación formal, sino una relación semántica de contraargumentación marcada por un conector de carácter formal, como *pero*.

<sup>17</sup> Para información sobre sus orígenes, véanse Garrido Rodríguez (2006), Herrero Ruiz de Loizaga (2012), Carrete Montaña (2013), Estrella-Santos (2019).



**F. RELACIÓN CON OTRAS EXPRESIONES Y COMBINACIÓN CON OTROS PERIFÉRICOS.** No resulta infrecuente encontrar a *pero* junto a otras expresiones, sobre todo, a nivel dialógico (Landone 2009), que refuerzan su sentido argumentativo-informativo con diversos matices<sup>18</sup>. También puede acompañarse de diversos adverbios antepuestos<sup>19</sup> o pospuestos<sup>20</sup>. Igualmente, existe una estructura atenuadora, conocida como *adversativa inversa* o *desarmadora* (Lanero Rodríguez 2018): *No es por X / No lo digo por X, pero Y*; e, incluso, en giros en la conversación, puede coaparecer con expresiones coorientadas<sup>21</sup>. Finalmente, se combina con marcadores<sup>22</sup> y conjunciones<sup>23</sup>.

**G. OTROS COMENTARIOS.** *Pero* posee las características de los conectores formales, esto es, es simple y tiende a la atonicidad<sup>24</sup> (Gutiérrez Ordóñez 1997, 2016), si bien prosódicamente en Borrego Nieto (2013) ya se apunta su concurrencia con una pausa inicial, sobre todo, si el primer miembro es largo<sup>25</sup>. Además, cuando va tras un grupo de palabras sin verbo, el primer miembro no puede ser negativo (Borrego Nieto 2013) y no puede ir con subjuntivo (Carrete Montaña 2013). En cambio, según Gutiérrez Araus (2012), Fuentes Rodríguez (1998a) y Carrete Montaña (2013), aparece junto a enunciados de modalidad imperativa o exclamativa como refuerzo expresivo. Finalmente, crea estructuras directas e indirectas (Portolés 1995), incluso a nivel supraoracional (Fuentes Rodríguez 2000), y Domínguez García (2007) añade su carácter binario, con cambio de significado en caso de conmutación de miembros.

---

<sup>18</sup> Como *la verdad (es que)*... (Fuentes Rodríguez 1996a, 1998a; Flamenco García 1999; Bertomeu Pi 2020), *vamos* (valor enunciativo), *claro* (apoyo modal), *en realidad* (valor modal-enunciativo), *hombre* (apoyo modal), *bueno* (valor de cambio de tema o, según Moliner [2016b] y Matte Bon [2019], de desaprobación) e, incluso, *en fin* (carácter conclusivo)<sup>18</sup>. Véase también López Martín (2020).

<sup>19</sup> Como *sí* o *claro*. Véase Bertomeu Pi (2020).

<sup>20</sup> Como *sí*, *no*, *tampoco* (Borrego Nieto 2013; Fuentes Rodríguez 1996a, 1998a) o una combinación como *aún así* (Fuentes Rodríguez 1996a; Portolés 1995), todos ellos con distintos valores.

<sup>21</sup> Fuentes Rodríguez (1998a). Véase un ejemplo en Domínguez García (2007).

<sup>22</sup> Por ejemplo, *en cambio* o *sin embargo* para reforzar la contraposición o el contraste, con ambos normalmente en inciso (Borrego Nieto 2013); este último junto con *no obstante* a modo de refuerzo enfático (RAE & ASALE 2010)<sup>22</sup> o como restricción de su interpretación a estructuras directas (Portolés 1995; Flamenco García 1999). Véase también Porroche Ballesteros (2002).

<sup>23</sup> Como *aunque*, sin relacionar los mismos sintagmas, o *y* (Portolés 1995; Borrego Nieto 2013).

<sup>24</sup> Su carácter átono se destaca en Moliner (2016b).

<sup>25</sup> Para más información sobre su entonación, véanse Acín Villa (1994), Fuentes Rodríguez (1998b).

**H. LOS CORPUS.** Observamos *pero* no solo como conjunción coordinada totalmente gramaticalizada, sino también como partícula de focalización, quizá todavía en proceso de gramaticalización —pues puede coaparecer con *que*—.

En cuanto a su alcance, se confirma su aparición entre sintagmas (52) —un caso de elipsis—, enunciados (110) e, incluso, párrafos (17). También se han catalogado varias muestras como *variadas* (23), es decir, de alcance diverso. En cualquier caso, se tiende a la interposición entre los miembros que une (164), a no ser que aparezca como miembro independiente (1) o sin segundo miembro explícito (5). Con todo, hemos catalogado dieciséis casos en los que *pero* solo afecta al miembro al que antecede<sup>26</sup>.

Su ortografía también resulta diversa, tanto en mayúscula como en minúscula. Puede aparecer con pausa anterior de cualquier tipo (115) —punto y aparte (17), punto y seguido (25), puntos suspensivos (3), etc., hasta tras pregunta (1)— o sin ella (42), asimismo con pausa posterior (28) —aunque en estos casos no hace referencia a *pero*, sino a otro miembro discursivo que lo sigue, salvo que sean puntos suspensivos (3)— o sin ella (166), lo que resulta lo más común. Hasta se le puede incluir dentro de una exclamación (1) o de una pregunta (3), normalmente fuera de ella (10).

En relación con su coaparición con otras unidades (con el mismo o con distinto alcance), señalamos las siguientes que se dan en nuestro corpus: *a la vez* (1), *a pesar de* (3), *además* (3), *al mismo tiempo* (1), *aun así* (2), *aunque* (5), *bueno* (3), *claro* (2), *en cambio* (1), *entonces* (1), *es que* (1), *no obstante* (2), *no sólo* (1), *no... sino* (2), *que* (3), *sin embargo* (3), *sobre todo* (3), *también* (12), *tampoco* (5) y *vamos* (1), los cuales influyen en el sentido final.

Finalmente, cabe destacar su empleo en discurso tanto directo (18) como indirecto (2), en distintas intervenciones (1) o de hablantes distintos (9), a pesar de que comúnmente se da dentro de la misma intervención (189). Además, puede colocarse entre verbos en indicativo (135) como en subjuntivo (1), aunque este último de forma excepcional y como posible elipsis de una forma en indicativo<sup>27</sup>, e, incluso, puede combinarse con otras modalidades como imperativo (1).

<sup>26</sup> 16/10/2015 20:26:22: M1: Cuando no me acuerde de la putada que me hiciste; 16/10/2015 20:26:22: M1: Y sí, algún día te miraré con otros ojos; 16/10/2015 20:26:22: M1: Y ya está; 16/10/2015 20:26:23: M1: Y seguramente te perdone algún día; 16/10/2015 20:26:23: M1: Jamás; 16/10/2015 20:26:23: M1: *Pero* olvidarme? Já (MEsA, WhatsApp, 2015).

<sup>27</sup> Aunque Clinton dijo que el objetivo de su viaje no era negociar, su visita ha creado gran expectación sobre la posibilidad de que pueda desbloquear el proceso de paz. Nadie cree que la visita logre grandes éxitos, *pero* sí que ayude a mejorar el clima de diálogo (CREA, 2000).

### 3.1.2 AUNQUE

**A. TIPO DE PALABRA.** Al contrario de lo que sucede con *pero*, para *aunque* existe un mayor consenso en cuanto a clasificarla como conjunción<sup>28</sup>, siguiendo la tradición lingüística<sup>29</sup>. No obstante, otros autores emplean el término *nexo*<sup>30</sup>, *conector* o incluso, *oracional*<sup>31</sup>. Cortés & Camacho (2005) se refieren a ella como *marcador* y Fernández, Fente & Siles (1995), como partícula adverbial<sup>32</sup>. Finalmente, otros optan por concepciones mixtas: Gutiérrez Araus (2012) usa tanto *nexo* como *conjunción*; Fuentes Rodríguez (1998a), *conjunción* y *coordinante*.

**B. ALCANCE.** Tiende a admitirse su alcance sobre la *oración* sin ni siquiera resaltar este aspecto en la mayoría de las obras debido, posiblemente, a su carácter conjuntivo generalizado<sup>33</sup>. No obstante, también hallamos ejemplos a nivel discursivo<sup>34</sup>.

El miembro en el que se inserta puede aparecer sin verbo<sup>35</sup> (elipsis), sobre todo, con *ser* y *estar*, pudiendo ser considerados falsos casos de unión intraoracional<sup>36</sup>. Con todo, Flamenco García (1999) ya advierte de su combinación con participios y adverbios sin predicación verbal y RAE & ASALE (2010), con gerundios<sup>37</sup>.

**C. RELACIÓN FORMAL.** Existen acuerdo (casi) general en considerarla entre los subordinadores o transpositores (Carrete Montaña 2013), que inducen una relación de subordinación entre una prótasis y una apódosis (RAE & ASALE 2010, 2011)<sup>38</sup>.

**D. GRADO DE FIJACIÓN.** Hoy en día se la considera gramaticalizada por completo<sup>39</sup> como conjunción (Rodríguez Ramalle 2018).

<sup>28</sup> Para RAE & ASALE (2011) resulta ser la única conjunción subordinante concesiva junto con *si bien*.

<sup>29</sup> García Santos (1993), García Fernández & Sánchez Lobato (1994), Di Tullio (1997), Alarcos Llorach (1999), Garrido Rodríguez (2006), Morales Ardaya (2008), RAE & ASALE (2010, 2011, 2018), Cuesta (2016), Moliner (2016b), Holgado Lage (2017).

<sup>30</sup> Flamenco García (1999), Borrego Nieto (2013), Carrete Montaña (2013), Rodríguez Vega (2019).

<sup>31</sup> Mazzaro (2006) y DPD (RAE & ASALE 2005), respectivamente.

<sup>32</sup> Bello (1847) distinguía entre un *aunque* con carácter de adverbio relativo y otro conjuntivo.

<sup>33</sup> *Está gordo, aunque no lo aparenta* (Fuentes Rodríguez 1998a:48).

<sup>34</sup> *Si las pruebas son concluyentes, entonces viene bien el presentarlas separadamente, explicarlas, adornarlas, para que hieran más la imaginación y adquieran mayor fuerza todavía. Aunque esto debe tener su límite; porque si el orador se detiene demasiado en una prueba, y apura cuanto se puede decir acerca de ella, llega a ser molesto* (Bello 1847:345).

<sup>35</sup> Si se considera de tipo hipotético, el verbo elidido se supe por *ser* en subjuntivo (Borrego Nieto 2013).

<sup>36</sup> *Aunque (era) anciano y (estaba) enfermo, trabajaba incesantemente* (Bello 1847:343).

<sup>37</sup> *Finalmente ha progresado, aunque trabajando mucho* (RAE & ASALE 2010:917).

<sup>38</sup> A veces, interordinada y coordinada (véanse García Fernández & Sánchez Lobato 1994; Cuesta 2016).

**E. POSICIÓN.** Como subordinador, se une al miembro que introduce y admite en cierto grado combinaciones y movilidad (Carrete Montaña 2013). Por ello, es capaz de hallarse en primera y en segunda posición (Borrego Nieto 2013; Matte Bon 2019), encabezando el segmento sobre el que ejerce función, si bien prefiere la primera. En el primer caso, va separado del resto por una pausa, mientras que en el segundo puede ir con o sin ella (Borrego Nieto 2013). Ahora bien, incluso puede aparecer intercalado en medio de un enunciado; entonces, siempre entre pausas (Borrego Nieto 2013).

**F. RELACIÓN CON OTRAS EXPRESIONES Y COMBINACIÓN CON OTROS PERIFÉRICOS.** Igual que *pero*, *aunque* puede combinarse con *la verdad (es que)*, así como con expresiones del tipo *de todos modos*, *sin embargo*, *a pesar de todo*, *a pesar de ello* o *ni siquiera*, para reforzar su valor (concesivo)<sup>40</sup>. Además, equivale a estructuras introducidas por *aun* o *incluso* ante un verbo no conjugado<sup>41</sup> y es posible su coaparición con conjunciones como *pero*<sup>42</sup> y *si* (condicional)<sup>43</sup>. Asimismo, *aunque más* significa ‘por más que’ (RAE & ASALE 2018), y en contextos concretos *aun cuando* actúa como su sinónimo (Alarcos Llorach 1999; RAE & ASALE 2018)<sup>44</sup>.

**G. OTROS COMENTARIOS.** Como *pero*, *aunque* posee las características de los conectores formales. Ahora bien, puede ir junto a indicativo y a subjuntivo<sup>45</sup>, si bien se percibe un cierto cambio de sentido, detallado en la descripción cualitativa. Además, por su carácter subordinante, *aunque* puede encadenar una «serie alternativa o gradual de causas ineficaces» para una concesión principal (Flamenco García 1999:2816) como mecanismo enfatizador (Carrete Montaña 2013)<sup>46</sup>.

<sup>39</sup> Para un repaso histórico, véanse Garrido Rodríguez (2006), Carrete Montaña (2013), Bello (1847).

<sup>40</sup> En adición, en Moliner (2016a) se relaciona con *bien que*, *si bien*, *cuando*, *a despecho de que*, *sin embargo de que*, *maguer*, *por más (o mucho) que*, *a pesar de que* y *bien es verdad que*.

<sup>41</sup> Véanse Soler Bonafont (2015), RAE & ASALE (2011), Borrego Nieto (2013).

<sup>42</sup> Con esta puede combinarse siempre que no afecten a los mismos sintagmas (Portolés 1995; Flamenco García 1999): *Aunque no estábamos del todo de acuerdo, pero firmamos* (Fuentes Rodríguez 1998a:32).

<sup>43</sup> El primero a través de *obstáculo o argumento insuficiente* vs. *argumento fuerte* y el segundo tras *anulación* vs. *no anulación* de una expectativa (Borrego Nieto 2013).

<sup>44</sup> *Aun cuando* quería parecer sereno e indiferente, no las tenía todas consigo (Alarcos Llorach 1999:296). Llega a ser equivalente a *ya que no*, que se puede conjugar con *al menos* o *por lo menos*, y también la relaciona con la conformidad (Moliner 2016a). Bello (1847) relaciona esta unidad con *sin embargo de que* (frente a *sin embargo que*, adversativa) e indica su contraposición con *sin embargo de eso*, *no obstante eso* y *con todo eso* (elípticamente, *sin embargo*, *no obstante* y *con todo*). Este *sin embargo de que* permanece en Moliner (2016a) como forma conjuntiva con valor concesivo-adversativo.

<sup>45</sup> Para un estudio completo de las combinaciones de *aunque* con los modos verbales, véase Veiga (1991).

<sup>46</sup> *Aunque no me guste la idea y (aunque) no quiera hacerlo, tengo que y lo haré* (de creación propia).

**H. LOS CORPUS.** Como conjunción subordinante, no sorprende su alcance oracional abundante (145). Con todo, también se halla entre sintagmas (31) —elipsis (7)—, enunciados independientes (24) e, incluso, en menor medida, párrafos (3)<sup>47</sup>. En todos, se halla totalmente gramaticalizada con variabilidad posicional. Así, puede situarse tanto ante el primer miembro (69) como el segundo (96) e, incluso, intercalado (25). También pueden encadenarse varios argumentos, tanto de forma seguida (5)<sup>48</sup> como saltatoria (1)<sup>49</sup>. Igualmente, puede aparecer como miembro independiente (2)<sup>50</sup>.

Ante esta cantidad de posiciones, parece inevitable su variabilidad ortográfica. Se halla con mayúsculas y minúsculas, así como con pausa anterior (19), posterior (9) o en inciso (1). Además, puede no llevar pausa anterior (42) y/o posterior (31). También se muestra con pausa tras el primer miembro (35), totalmente entre pausas (107), tras punto y parte (8), tras punto y coma (2) o tras punto y seguido (21). Hasta puede ir tras (2) o seguido de puntos suspensivos (1), así como tras una pregunta (4). Puede aparecer con expresiones como *también* (7), *y* (14), *a pesar de* (1), *no obstante* (3), *no... sino* (1), *pero* (19), *pese a* (1), *porque* (4), *que* (6), *sin embargo* (4) y *ya que* (1).

Finalmente, cabe señalar su capacidad para aparecer tanto en el discurso directo (6) como en el indirecto (3), si bien no de forma muy frecuente. Puede hacer referencia, además de a la misma intervención (187), a la de otro interlocutor (4), así como mostrarse en intervenciones distintas (2), con referencia a otro miembro anterior (28). En adición, puede aparecer junto a verbos tanto en indicativo (102) como en subjuntivo (69), cuya diferencia semántica se explica en la descripción cualitativa.

<sup>47</sup> *No nos invaden en contra de nuestra voluntad, puesto que los necesitamos. Así lo ha expresado reiteradamente hasta el presidente del Gobierno para sostener el crecimiento económico, peor también los necesitamos para compartir y contrastar culturas, modos de vida, valores, folclore.*

*Aunque también tendremos que seguir en la lucha por la abolición de la deuda externa de los países empobrecidos y que ésta sirva para el desarrollo de los mismos (...)* (CREA, 2000).

<sup>48</sup> *Los público, aunque sean mis amigos, aunque te hayas corrido con ellos juergas monumentales* (CORPES XXI, 2014).

<sup>49</sup> *I: pero bueno sí que es cierto que<alargamiento/> eh yo creo que cuando yo me levanto por la mañana pienso un poco en positivo ¿no? y aunque no las cosas me están yendo tan bien como yo quisiera porque eh esa <ruido = "chasquido de boca"/> es una constante lucha sí que es cierto que hay que levantarse con con una men<palabra\_cortada/> mentalidad positiva ¿no? y aunque sepamos que tenemos que pagar facturas que<alargamiento/> que a veces nos agobia un poco<alargamiento/>* (PRESEEA, Santiago de Compostela, nivel bajo, 2009).

<sup>50</sup> *I: <tiempo = "34:13"/> ahora sería / sería un cien ¿no? / pues ahora un veinte por ciento pues ya está<alargamiento/>s; E: ya estás recuperando; I: es un montón; E: sí; I: aunque fuera un cincuenta / por ciento; E: claro* (PRESEEA, Granada, nivel bajo, 2009).

### 3.1.3 *SINO*

---

**A. TIPO DE PALABRA.** Para *sino*, las posiciones resultan menos claras entre conector<sup>51</sup>, conjunción<sup>52</sup> y nexos<sup>53</sup>. De hecho, esta unidad tiende a no hallarse recogida en obras que trabajan con una visión restringida de los marcadores, como en Domínguez García (2007) o en Casado Velarde (2011).

También posee usos como sustantivo, en el *DRAE* (consultado a 17 de noviembre de 2022) bajo *sino*<sup>l</sup> como sinónimo de *hado*, *pero* (defecto) y ‘cosa que evoca en el entendimiento la idea de otra’, igualmente marcados en Moliner (2016b).

**B. ALCANCE.** Su alcance incluye tanto palabras y sintagmas<sup>54</sup> como oraciones, en este último caso acompañándose en general de la conjunción *que* —si bien es posible que la unión se dé sin ella, a pesar de que sea poco frecuente en la lengua actual (salvo en la zona rioplatense, no considerada en este estudio)<sup>55</sup>—. La unión entre segmentos mayores al enunciado, por ejemplo, entre párrafos, queda descartada<sup>56</sup>. Interesante resulta que el elemento al que se refiere *sino* puede quedar implícito<sup>57</sup>.

**C. RELACIÓN FORMAL.** Dado que de forma general se le considera una conjunción, se inscribe en la coordinación<sup>58</sup>.

**D. GRADO DE FIJACIÓN.** Según los autores analizados, con valor conectorio *sino* se halla gramaticalizado, si bien con una posible variante (*sino que*) frente a oraciones (con verbo conjugado)<sup>59</sup>.

---

<sup>51</sup> Flamenco García (1999), Gutiérrez Araus (2012).

<sup>52</sup> Bello (1847), Di Tullio (1997), Morales Ardaya (2008), Cuesta (2016), Moliner (2016b), Grijelmo (2006), RAE & ASALE (2010, 2011, 2020).

<sup>53</sup> Fuentes Rodríguez (1998a), Borrego Nieto (2013), Carrete Montaña (2013), López, Rodríguez & Topolevsky (1999), Rodríguez Vega (2019).

<sup>54</sup> Fuentes Rodríguez (1998a), Flamenco García (1999), RAE & ASALE (2011), Holgado Lage (2017).

<sup>55</sup> *No corta el mar, sino vuela / un velero bergantín; No come, sino devora* (RAE & ASALE 2010:617). Esta eliminación se debe, según Bello (1847), a la brevedad del segundo miembro.

<sup>56</sup> Es más, Fuentes Rodríguez (1998c) defiende que *sino* no conecta siquiera enunciados, hallándose su techo lingüístico en las oraciones, es decir, unidades dependientes sintáctica o semánticamente.

<sup>57</sup> Bello (1847), Flamenco García (1999), RAE & ASALE (2010, 2019): *Yo no nací sino para quereros* (citado en RAE & ASALE 2010:617).

<sup>58</sup> Di Tullio (1997), RAE & ASALE (2010, 2011), Fuentes Rodríguez (1998a), Gutiérrez Araus (2012).

<sup>59</sup> *Lo que tú necesitas no es un productor, sino un inversionista* (citado en RAE & ASALE 2010:617), *Aquella playa no tiene arena blanca, sino negra* (Gutiérrez Araus 2012:226), *Nadie lo sabe*

**E. POSICIÓN.** Siempre aparece encabezando el segundo miembro, sobre el que incide —en general— ante pausa (Borrego Nieto 2013), a pesar de que puede ir sin ella con valor de excepción equivalente a *solamente* o (DRAE, consultado a 17 de noviembre de 2022).

**F. RELACIÓN CON OTRAS EXPRESIONES Y COMBINACIÓN CON OTROS PERIFÉRICOS.** En relación con parte de su significado originario, puede ser sustituido por *salvo* o *excepto*<sup>60</sup>. También se relaciona con *pero* en contextos puntuales, aunque con particularidades semántico-pragmáticas y sintácticas<sup>61</sup>, y puede alternar con *más que*, a pesar de cierta incertidumbre en torno a su posible sustitución<sup>62</sup>. Además, Holgado Lage (2017) lo señala como equivalente de *antes bien*, con el que, según Matte Bon (2019) y RAE & ASALE (2020), coaparece. Esto también es posible que suceda con *por el contrario* o *al contrario* para reforzar una exclusión<sup>63</sup>.

Finalmente, se recoge una combinación, *no solo... sino también* —así como sus respectivas variantes (*tampoco*, *incluso*, etc.)— con sentido aditivo<sup>64</sup>, entendiendo el segundo miembro como la aparición de un elemento no esperado<sup>65</sup>.

**G. OTROS COMENTARIOS.** Corral Esteve (2019) lo relaciona con la lengua oral, mientras que Borrego Nieto (2013) le concede carácter general, no marcado. De acuerdo con su pronunciación, Cuesta (2016) subraya su carácter átono frente a la secuencia *si no*, con la que se confunde en la escritura. Igualmente, no influye en la selección modal (indicativo, subjuntivo, pero no combina modalidades distintas<sup>66</sup>).

---

*sino/salvo/tan solo* Antonio (DRAE, consultado a 17 de noviembre de 2022), *No te pido sino que me oigas* (DRAE, consultado a 17 de noviembre de 2022).

<sup>60</sup> Bello (1847), Fuentes Rodríguez (1998a), Borrego Nieto (2013): *No habla nadie sino María* (Fuentes Rodríguez 1998a:44).

<sup>61</sup> Bello (1847), Fuentes Rodríguez (1998a), Borrego Nieto (2013): *No ha anulado los conciertos, pero/sino que los ha retrasado* (adaptado de Borrego Nieto 2013:390).

<sup>62</sup> RAE & ASALE (2010), Moliner (2016b), Matte Bon (2019): *Yo no quiero sino/más que tu confianza* (RAE & ASALE 2010:617).

<sup>63</sup> Fuentes Rodríguez (1998a), Borrego Nieto (2013), RAE & ASALE (2020): *No quiero que venga, sino, al contrario, que no vuelva por aquí* (DRAE, consultado a 17 de noviembre de 2022).

<sup>64</sup> Fuentes Rodríguez (1998a), Borrego Nieto (2013): *Ha estado no solo en Madrid, sino también en Barcelona* equivale a *Ha estado en Madrid y en Barcelona* (Fuentes Rodríguez 1998a:46). No es necesario un elemento aditivo (positivo o negativo) en la segunda parte. Nosotros consideramos que el sentido aditivo se origina en el primer miembro y que *sino* muestra corrección a nivel más profundo.

<sup>65</sup> Matte Bon (2019) defiende que el elemento añadido indica sorpresa o asombro.

<sup>66</sup> *No he tomado café. Sino\*/Pero échalo, pon otro* (adaptado de Fuentes Rodríguez 1998a:47).

Ahora bien, destaca su naturaleza como término de polaridad negativa, pues necesita una negación previa para su aparición (explícita, léxica, de entorno negativo<sup>67</sup>).

**H. LOS CORPUS.** *Sino* aparece como conjunción coordinante en la mayoría de los casos (188), sobre todo, entre segmentos menores a la oración, atendiendo a la recuperación de un verbo de habla o enunciativo (Gutiérrez Ordóñez 2016a)<sup>68</sup>. No obstante, en algunas ocasiones este parece difuminarse (12), sobre todo, en los casos con miembro elidido, pero no en exclusiva<sup>69</sup>. De hecho, a nivel del enunciado el funcionamiento resulta distinto, asemejándose al de las unidades subordinantes<sup>70</sup>. Así, desde nuestro punto de vista, se subordina a la negación o el entorno negativo<sup>71</sup>.

Se ha constatado su uso entre sintagmas (116) y unidades mayores en la misma función sintáctica, a los cuales añadimos enunciados (55)<sup>72</sup> e, incluso, párrafos (formales [9])<sup>73</sup>, opción descartada por los estudios analizados. De hecho, se constata tanto en mayúscula (32) como en minúscula (168). También se dan casos de alcance

<sup>67</sup> Véanse Bello (1847), Fuentes Rodríguez (1998a), Flamenco García (1999), Gutiérrez Ordóñez (2002), De la Fuente García (2006), Borrego Nieto (2013): *¿Quién sino tú podría hacerlo?* (Fuentes Rodríguez 1998a:44).

<sup>68</sup> (a.1) Pedro es guapo *pero* tonto; (a.2) Digo que Pedro es guapo *pero* tonto; (b.1) Pedro no es guapo, *sino* feo; (b.2) Digo que Pedro no es guapo, *sino* feo (de creación propia).

<sup>69</sup> *Ahora utilizas a los q estan descansando para obtener aplausos? Vete a la mierda. La mayoría de gente te recuerda todos los dias lo mierda y lacra que eres. No vales para nada sino para los cuatro petardos que se rien de los demas. Das pena escoria "humana".* (MEsA, 2016, Facebook).

<sup>70</sup> Véanse los siguientes ejemplos, adaptados de Borrego Nieto (2013:390): (a.1) No ha cancelado el concierto, *pero* lo ha retrasado; (a.2) Digo que no ha cancelado el concierto *pero que* lo ha retrasado; (b.1) No ha retrasado el cancelado, *sin embargo*, lo ha retrasado; (b.2) Digo que no ha cancelado el concierto, que, *sin embargo*, lo ha retrasado; (c.1) No ha retrasado el cancelado, *sino que* lo ha retrasado; (c.2) Digo que no ha cancelado el concierto, *sino que* lo ha retrasado; (d.1) No ha retrasado el cancelado, *aunque* lo ha retrasado; (d.1) Digo que no ha cancelado el concierto, *aunque* lo ha retrasado. Cabe preguntarse hasta qué punto se puede afirmar que esta ausencia de un segundo *que* para *sino que* se debe a la intención de los hablantes de español de evitar una cacofonía con dos unidades iguales seguidas. De hecho, se encuentra un ejemplo en CORDE: «Favorable etimología es ésa. Erasmo no dice *sino que que* se llamaban bachularii (...)» (CORDE, 1550, a 15 de septiembre de 2022). Así, si bien se trata de un ejemplo antiguo y, además, con un valor de *sino que* un tanto desviado del actual, ¿cómo se puede negar una temprana asimilación de esos *que que* en su paso a su uso conectivo más moderno?

<sup>71</sup> En las interrogativas retóricas: *¿Quién sino tú podría hacerlo?* (Fuentes Rodríguez 1998a:44).

<sup>72</sup> *Pero recuerdo también las palabras de mi padre cuando se comentaba, en el seno familiar, la situación intolerable: "No os preocupéis. Si estos insensatos se lanzaran a la revolución, el Gobierno podrá contar con el Ejército para controlar la situación y asegurar la República". Sino que fue el Ejército quien se lanzó a hacer su propia revolución; los militares leales, como mi padre, fueron eliminados; y el Gobierno no pudo superar el reto* (CORPES XXI, 2006).

<sup>73</sup> *Por ejemplo, los caracteres especiales ACK y NAK que significan "recibido" y "no recibido" y se usan hoy en día como caracteres de confirmación en las transmisiones de redes de computadores. Curiosidad: Un detalle que nos podría llamar la atención es que los números del 0 al 9 no tienen el código 00 01 02 03 y así hasta 09 como sería de esperar.*

*Sino que si tomamos por ejemplo el número 1, este recibe el código 31 en hexadecimal, que equivale al 49 decimal y al 00110001 en binario. Pero esto no es más que un detalle anecdótico que nos traerá algunos problemas más adelante cuando estudiemos algo de programación* (CREA, 2004).



denominado *diverso* (20), es decir, con distinto esquema sintagmático<sup>74</sup>. Igualmente, se han constado contextos con un primer miembro genérico (10) omitido<sup>75</sup>.

Ortográficamente, tiende a mostrarse con pausa antepuesta, generalmente comas (118) —aunque también con punto y aparte (3), punto y seguido (28), tras signo de exclamación (1) o tras puntos suspensivos (1)—, pero puede aparecer sin pausas (64) o, incluso, con pausa pospuesta (5), a pesar de que suelen ser casos en los que la puntuación se debe al elemento que sigue a *sino* o por vacilaciones del habla.

En combinación con la conjunción *que*, cabe destacarse su prevalencia entre oraciones y enunciados, si bien, aunque en muy baja proporción, hallamos casos de ausencia (5) en canales y registros variados e, incluso, de exceso (1). Por tanto, hablar de la gramaticalización de *sino* resulta un asunto complejo. Poseer una variante con *que* en ocasiones concretas, pero no de forma regular, recuerda en cierta medida a las variantes *aun/aunque*. Por tanto, defendemos la existencia de dos variables que parecen hallarse todavía en fase de estabilización entre estructuras sintagmáticas.

De acuerdo con su posición, se confirma su tendencia a encabezar el segundo miembro, de modo que posee carácter interpuesto; incluso, con omisión<sup>76</sup>. En cualquier caso, en casi todos los ejemplos se acompaña de una negación previa clara, si bien en cuatro casos no resulta tan evidente<sup>77</sup>. Asimismo, se combina con otras unidades<sup>78</sup>.

<sup>74</sup> *El de Luxemburgo es un tribunal que bebe de la experiencia y de los problemas de toda la Unión Europea y, desde luego, los efectos de su jurisprudencia son extraordinarios. De hecho, en estas Crónicas mi interés ha sido no tanto el jurídico en sí mismo considerado sino en cuanto que se proyecta sobre la vida cotidiana de todos los ciudadanos* (CORPES XXI, 2017).

<sup>75</sup> *Esta es la política de la participación, donde cualquier ciudadano presta servicios a su comunidad y es un servidor público, pues el servicio público no es sino una extensión de las virtudes que se esperan de todos los ciudadanos en una democracia* (CORPES XXI, 2015).

<sup>76</sup> Hallamos un caso de *sino* a final de enunciado, aunque igualmente por omisión: *y papá y yo/ estamos mosqueaos porquee// porquee mm// °(sacan muchos trastos)°/(3") todos los fines de semana están sacando trastos pero no de irse un fin de semana sino→* (Val.Es.Co., 2011).

<sup>77</sup> *Pero lo es también que, ni en el horizonte actual ni en cualquier otro ahora imaginable, el problema que se debería resolver parece que vaya a ser el de una posible inflación de candidatos, sino el contrario: que no llegase a haberlos ante la imposibilidad de los partidos con representación parlamentaria de alcanzar acuerdos para investir un presidente del Gobierno y configurar una mayoría parlamentario-gubernamental* (CORPES XXI, 2017).

<sup>78</sup> *Como al contrario, más bien, ni tan solo, ni tan solo, no solo (y variantes), no... únicamente/sin más/solamente, solo pospuesto, bien al contrario, el contrario, exclusivamente, lo contrario, todo lo contrario e, incluso, y.*

Finalmente, cabe destacar que *sino* se emplea en todo tipo de contextos, y que no influye en la selección modal<sup>79</sup>. En general, aparece átono<sup>80</sup>, tanto en discurso directo como indirecto, en referencia a la misma intervención o a otra de otro interlocutor.

---

<sup>79</sup> (a) Indicativo: *la gente de fuera dice <cita> ¿y eso qué es? </cita> / <cita> judías verdes </cita> <cita> ¡ah! / claro / judías verdes </cita> ¿no? pues palabras <vacilación/> cosas como esa ¿no? ya <vacilación/> ya no son dichos / sino que las <vacilación/> las <vacilación/> las nombran así / se llaman así aquí ¿no?* (PRESEEA, nivel alto, Sevilla, 2014), (b) Subjuntivo: *son normas cerradas que buscan la seguridad jurídica; pues bien, aunque la naturaleza de la norma de la integración sea la de tratado internacional, es imprescindible, en esta fase de la integración, que los preceptos no sean cerrados sino que tengan un carácter abierto* (CORPES XXI, 2017).

<sup>80</sup> Solo aparece acentuado gráficamente en dos muestras de registro menos formal.

### 3.1.4 SIN EMBARGO

**A. TIPO DE PALABRA.** Si bien en Morales Ardaya (2008) y Grijelmo (2006) aparece esta unidad como conector formal o conjunción<sup>81</sup>, se la prefiere bajo el término *marcador del discurso*<sup>82</sup> o, más en concreto, *conector*<sup>83</sup>, siguiendo a Martín Zorraquino & Portolés (1999). También se la encuentra como *locución*<sup>84</sup> *adverbial (coordinante)*<sup>85</sup> o *locución conjuntiva*<sup>86</sup>, *operador*<sup>87</sup>, *enlace conjuntivo*, *relacionante supraoracional*<sup>88</sup>, *nexo*<sup>89</sup>, *partícula*<sup>90</sup> y *expresión adverbial*<sup>91</sup>, eso sí, normalmente junto a *conector*.

**B. ALCANCE.** En general, se le otorga carácter macrosintáctico a nivel de enunciados y párrafos<sup>92</sup>. No obstante, Fuentes Rodríguez (1998a; 2000; 2001) señala su posible actuación también entre palabras o sintagmas y oraciones<sup>93</sup>, si bien Borrego Nieto (2013; también en Fuentes Rodríguez 1998a) advierte de su dificultad si no coaparece con unidades, como *y* o *pero*. Por tanto, de forma simplificada, Matte Bon (2019) opta por la siguiente estructura: *información 1 + sin embargo + información 2*, donde se permite un espectro más amplio de esquemas sintagmáticos<sup>94</sup>.

**C. RELACIÓN FORMAL.** A pesar de su adjudicación puntual de cierto carácter coordinativo<sup>95</sup>, como conector semántico, *sin embargo* se considera un caso de yuxtaposición<sup>96</sup>.

<sup>81</sup> Para *no embargante* y *no embargando*, véanse Bello (1847), Carrete Montaña (2013), respectivamente.

<sup>82</sup> Casado Velarde (1988), Portolés (2000), Llamas Saíz (2010), Rodríguez Vega (2019), Fuentes Rodríguez (2009a).

<sup>83</sup> Portolés (1995); Fuentes Rodríguez (1998a, 2009, 2018, 2019), De Santiago Guervós (2019), RAE & ASALE (2005, 2010), Borrego Nieto (2013), Nadal, Cruz, Recio & Loureda (2016), Cuenca (2018).

<sup>84</sup> En Grijelmo (2006) se considera también *locución adverbial*.

<sup>85</sup> Gutiérrez Araus (2012), Morales Ardaya (2008), Garachana Camarero (2014), RAE & ASALE (2018).

<sup>86</sup> RAE & ASALE (2010).

<sup>87</sup> Matte Bon (2019).

<sup>88</sup> Ambos en Fuentes Rodríguez (1996b, 1998a, 2001).

<sup>89</sup> Fuentes Rodríguez (1996b, 1998a), López, Rodríguez & Topolevsky (1999), Rodríguez Vega (2019).

<sup>90</sup> Borrego Nieto (2013).

<sup>91</sup> Moliner (2016b).

<sup>92</sup> Rodríguez Ramalle (2018), Fuentes Rodríguez (2019).

<sup>93</sup> También en Holgado Lage (2017), Garachana Camarero (1988), Briz, Pons & Portolés (2008).

<sup>94</sup> Así, Portolés (1995) afirma que el elemento al que afecta puede hallarse en cualquiera de los dos segmentos de información, al contrario que sucedía para las conjunciones.

<sup>95</sup> Véanse Fuentes Rodríguez (1998a), Fernández, Fente & Siles (1995), Gutiérrez Araus (2012).

<sup>96</sup> *Nada ha cambiado y sin embargo ha cambiado todo; Dos actividades legítimas por las que, sin embargo, tuvieron que exiliarse para salvar la vida; Parecía que, después de Auschwitz, el lenguaje había quedado exhausto, incapaz de explicar algo tan inconcebible como los campos de exterminio. Sin embargo, los que sobrevivieron a ese espanto no han cesado de utilizar el lenguaje para testimoniar su experiencia* (Briz, Pons & Portolés 2008:s. p.).

**D. GRADO DE FIJACIÓN.** En la actualidad, esta unidad se haya totalmente gramaticalizada por su pérdida de libertad combinatoria y de valor léxico<sup>97</sup>. No obstante, Martín Zorraquino & Portolés (1999) afirman que puede recibir complementos en relación con su significado original (‘obstáculo’), aunque solo sea en grados de arcaísmo de escritores concretos<sup>98</sup>. De hecho, Portolés (1995), si bien niega su uso conectivo exclusivo, señala su coaparición (extraña) con complementos con *de*.

**E. POSICIÓN.** *Sin embargo* posee gran movilidad entre anteposición —al segundo miembro—, inciso —dentro de este— y posposición<sup>99</sup>. Con todo, la primera resulta más habitual y la última, más extraña, salvo con segmentos breves<sup>100</sup>. En cualquier caso, suele situarse entre pausas con entonación independiente<sup>101</sup>.

**F. RELACIÓN CON OTRAS EXPRESIONES Y COMBINACIÓN CON OTROS PERIFÉRICOS.** A parte de las conjunciones ya mencionadas (*y*, *pero*) para grupos de palabras sin verbo y estructuras con verbos conjugados<sup>102</sup>, marcando contraste (total o parcial), carácter exceptivo y/o restricción a estructuras directas<sup>103</sup>, puede coaparecer con otras como *o*, *porque* y *aunque*<sup>104</sup>, si bien Martín Zorraquino & Portolés (1999) rechazan su combinación con *sino*. También admite combinarse con *la verdad (es que)* (Soler Bonafont 2015) y un número considerable de periféricos<sup>105</sup>.

**G. OTROS COMENTARIOS.** *Sin embargo* resulta el conector semántico de esta rama de carácter más general, si bien a veces se restringe al discurso escrito y formal<sup>106</sup>. No influye en la selección modal<sup>107</sup> y tampoco puede aparecer de forma

<sup>97</sup> Véanse Garachana Camarero (1988), Garrido Rodríguez (2006), Loureda & Pons (2015a), Bello (1847), Pons Rodríguez (2010), Fuentes Rodríguez (1996b), Pons Bordería (1998a).

<sup>98</sup> Garrido Rodríguez (2006) también lo advierte hasta la primera mitad del siglo XIX.

<sup>99</sup> Véanse Fuentes Rodríguez (1998a, 2019), Briz, Pons & Portolés (2008), Pons Bordería (1998a), Domínguez García (2007), Borrego Nieto (2013), Cuenca (2018), Montolío Durán (2018).

<sup>100</sup> Véanse Briz, Pons & Portolés (2008), Pons Bordería (1998a), Fuentes Rodríguez (2019): *Pero entonces fue cuando sucedió aquella cosa tan tonta que torció todo: un incidente o camorra en un baile de pueblo de los que habían sucedido tantos y sin mayores consecuencias. Esta vez no fue así, sin embargo* (Briz, Pons & Portolés 2008:s. p.).

<sup>101</sup> Véanse Briz, Pons & Portolés (2008), Borrego Nieto (2013), Fuentes Rodríguez (2019).

<sup>102</sup> Portolés (1995), Pons Bordería (1998a), Domínguez García (2007), Matte Bon (2019).

<sup>103</sup> Portolés (1995), Domínguez García (2007), Briz, Pons & Portolés (2008), Borrego Nieto (2013).

<sup>104</sup> Fuentes Rodríguez (2009), Borrego Nieto (2013).

<sup>105</sup> Solo en Briz, Pons & Portolés (2008) y Holgado Lage (2017) se recogen *no obstante*, *con todo*, *aun así*, *a pesar de todo*, *ahora bien*, *empero*, *lo que pasa es que* y *mas*.

<sup>106</sup> Véanse Fuentes Rodríguez (1996b, 1998a, 2000), Borrego Nieto (2013), Martín Zorraquino & Portolés (1999), Holgado Lage (2017).

autónoma, formando un enunciado<sup>108</sup>. Además, destaca su carácter deíctico, con el cual, a través de la anticipación, anáfora o concatenación, expresa contraposición<sup>109</sup>.

**H. LOS CORPUS.** Dejando de lado la discusión sobre su naturaleza, se constata su introducción en todos los niveles discursivos, aunque en especial entre enunciados (146) y, de lejos, párrafos (38). Solo de forma mínima se han registrado muestras entre oraciones (dependientes) (10) y sintagmas menores (3)<sup>110</sup>. También se observa su valor yuxtapuesto (157) entre elementos generalmente independientes. En adición, señalamos su carácter altamente gramaticalizado (195)<sup>111</sup> y su preferencia por la interposición (184), bien en primera posición (129), bien intercalado en el segundo miembro (40). Con todo, registramos muestras en posposición (2)<sup>112</sup>.

En relación con la ortografía, hallamos ejemplos entre pausas y/o comas (39), argumento a favor de su independencia fónica. Con todo, pueden poseer solo pausa y/o coma inicial (18) o ir únicamente tras dos puntos (2), puntos suspensivos (2) o punto y coma (4), así como con punto y aparte (26) o punto y seguido (73). También es posible que introduzca una pregunta (2) o que vaya en exclusiva seguido de pausa y/o coma (103) o de puntos suspensivos (2). Con todo, también se encuentra sin ningún tipo de pausas (37), lo que lleva a plantearse la percepción fónica y sintáctica de este elemento por parte de los hablantes en cuanto a su independencia. Así, de esta variedad, se entiende su presencia con mayúscula inicial (99) y minúscula (96).

Igualmente, cabe destacar su coaparición, tanto con el mismo ámbito de incidencia como sin él, con expresiones como *a pesar de*, *al final*, *al mismo tiempo*, *aunque*, *contrariamente*, *dado*, *o*, *pero*, *también* e *y*<sup>113</sup>. Finalmente, cabe destacar su

<sup>107</sup> Briz, Pons & Portolés (2008).

<sup>108</sup> Portolés (1995).

<sup>109</sup> Véanse Portolés (2000, 2010), Casado Velarde (1988).

<sup>110</sup> *A simple vista destacan sus hechuras en vidrio, acero inoxidable y mármol travertino. O el hormigón basalto y los lacados en blanco y negro que visten sus adentros. Un edificio, sin embargo, inadvertido en las formas, casi ausente en lo esencial...* (CORPES XXI, 2009).

<sup>111</sup> En la frecuencia general del CORPES XXI solo se recogen como preposición, en búsqueda general y sin ningún otro filtro, once resultados, de los cuales solo dos pertenecen a España. Por tanto, se considera un porcentaje (0,03 casos por millón) que no merece la pena tenerlos en consideración para este estudio.

<sup>112</sup> *E: sí sí sí // y por ejemplo eeh / si para<alargamiento/> a un a un señor mayor por la calle ¿el tratamiento qué es? de<alargamiento/> <simultáneo> de<alargamiento/> usted </simultáneo>; I: <simultáneo> de usted </simultáneo> por <simultáneo> supuesto </simultáneo>; E: <simultáneo> ¿y a un joven </simultáneo> sin embargo? <simultáneo> <ininteligible/> </simultáneo>; I: <simultáneo> de tú </simultáneo> de tú / sí sí sí //* (PRESEEA, Madrid, nivel alto, 2007).

<sup>113</sup> A ellos podemos añadir, como indicamos en la descripción de los corpus, otras coapariciones que hemos encontrado en el CORPES XXI con los parámetros correspondientes: *pero* (521), *aunque* (301), *sino* (35), *no obstante* (3), *a pesar de* (343), *a pesar del* (32) y *pese a* (157).

carácter deíctico (175)<sup>114</sup>, si bien no siempre este queda claro (21)<sup>115</sup>, junto a la imposibilidad de que aparezca de forma autónoma. Igualmente, parece hallarse en contextos tanto formales (98)<sup>116</sup> como neutros (96)<sup>117</sup>, en discursos directos (59)<sup>118</sup> e indirectos (10)<sup>119</sup>, en a la misma intervención (62) o en una nueva (10)<sup>120</sup>.

Finalmente, cabe añadir que solo hemos localizado ejemplos con indicativo, aunque no se descartan estructuras de *sin embargo* con subjuntivo.

---

<sup>114</sup> *a mí me parece <silencio/> porque puede <pausa/> yo creo que hay efectivamente escritores de profesión <pausa/> y que dominan la técnica perfectísimamente y que de hecho ves cosas <pausa/> lees cosas que dices bueno <pausa/> pues tiene un dominio de la técnica <pausa/> mmm <pausa/> perfecta <pausa\_larga/> <ruido tipo="chasquido boca"/> y a lo mejor ves otra cosa que no tiene tanta técnica ni tiene un vocabulario tan exquisito y sin embargo te dice mucho más de lo que dice lo otro <pausa\_larga/> (ESLORA, estudios universitarios, s. f.).*

<sup>115</sup> *Este relato, por muchos considerado como uno de los de mayor valor literario de la Biblia, es un texto que intenta aleccionar al lector sobre la fe que supera toda prueba. Job se hace las preguntas típicas del creyente que sufre: (...). Sin embargo, no podemos considerar las respuestas ofrecidas por el Libro de Job como convincentes. No es un texto analítico, sino sermoneador (CORPES XXI, 2013).*

<sup>116</sup> *El cerebro se comunica con nuestros músculos utilizando unas neuronas especiales denominadas motoneuronas. La excitabilidad (actividad) de las motoneuronas se incrementa al aumentar los niveles de serotonina. Sin embargo, cuando este neurotransmisor está en exceso se "desborda" y su acción deja de ser local en las uniones entre neuronas y llega a sitios más lejanos, como el segmento inicial del axón de las neuronas, que conduce los impulsos nerviosos, y los inhibe (CORPES XXI, 2013).*

<sup>117</sup> *Yo pienso que aunque ahora tenga bastante menos protagonismo que al principio... Casi todo el peso de la serie cae H. William H. Macy. Es mi serie favorita, pero sin el personaje de Frank Gallagher off shameless seguramente dejaría de verla por que perdería toda la gracia, la emoción, y todo, sin embargo si se tira esta.... Tampoco me mata la verdad. Fiona es un personaje prescindible igual que 260 todos los hijos. Alguno tendrá que quedar para darle las réplicas a William H. Macy, pero vamos sin más (MEsA, Facebook, 2016).*

<sup>118</sup> *8. Alcohol. No tiene un efecto dañino directo sobre los dientes, pero sí les afecta indirectamente, ya que deshidrata la boca y reduce la capacidad defensiva de la saliva*

*"Sin embargo, el mayor riesgo es que su consumo excesivo aumenta las probabilidades de sufrir cáncer de boca, que aparece en los tejidos blandos orales. La combinación de alcohol y tabaco aumenta el peligro ya que actúan de manera sinérgica", asegura el doctor (CORPES XXI, 2017).*

<sup>119</sup> *Toshack habló también sobre los fichajes. «Yo tengo claro desde bastante antes del partido del domingo contra el Zaragoza qué puestos hay que reforzar. (...)».*

*También dijo, sin embargo, que «en este tema soy optimista. Algún jugador con el que hemos hablado ha pedido una cantidad desorbitada (CORPES XXI, 2001).*

<sup>120</sup> *USUARIO 78 (NO IDENTIFICADO): [Mención a otro usuario] Ellos son de los pocos honestos que arriesgan su vida por salvar a otros... Son ángeles que lo hacen por amor al prójimo.. Gracias mil gracias.*

*USUARIO 78 (NO IDENTIFICADO): [Mención a otro usuario] Una cuenta en donde les pudiéramos depositar .. Dijo que los que piden en su nombre están lucrando con la situación que hoy vivimos.*

*USUARIO 78 (NO IDENTIFICADO): [Mención a otro usuario] Sin embargo .. Reciben ayuda por parte de las personas cercanas que saben de su labor.. Le verdad es que sería muy bueno que si tuvieran (MEsA, Twitter, 2017).*

### 3.1.5 *NO OBSTANTE*

**A. TIPO DE PALABRA.** Martín Zorraquino & Portolés (1999) se refieren a esta unidad como *marcador discursivo* o *conector*, mientras que otros estudiosos se decantan o bien por la primera<sup>121</sup>, o bien por la segunda<sup>122</sup>. Otras denominaciones también resultan posibles: *enlace conjuntivo*, *relacionante* & ASALE, que le confieran cierto carácter preposicional y adverbial (2010), también la tratan como una locución prepositiva, adverbial<sup>123</sup> e, incluso, conjuntiva (2010, 2019). Gutiérrez Araus (2012) añade a la penúltima el adjetivo *coordinante*, si bien también usa la denominación clásica de *conjunción*<sup>124</sup>.

**B. ALCANCE.** Se admite su alcance tanto intra como extraoracional<sup>125</sup>, el primero incluso de forma más frecuente que *sin embargo* (Fuentes Rodríguez 2009)<sup>126</sup>. Ahora bien, Borrego Nieto (2013) señala, igual que para este último, dificultades en este sentido y propone, igualmente, la necesidad de las conjunciones y o *pero*.

**C. RELACIÓN FORMAL.** Como conector semántico, no posee propiedades sintácticas<sup>127</sup>. Por tanto, se prefiere hablar de casos de yuxtaposición<sup>128</sup>.

**D. GRADO DE FIJACIÓN.** De forma bastante general se señala su menor gramaticalización<sup>129</sup>. Se admite la pérdida de capacidad para concordar con su sujeto, aunque conserva sus cualidades verbales originales como participio de presente en

<sup>121</sup> Portolés (2005), Cortés & Camacho (2005), Murillo Ornat (2010), Rodríguez Vega (2019).

<sup>122</sup> Portolés (1995), RAE & ASALE (2010, 2011), Fuentes Rodríguez (2009).

<sup>123</sup> También en Morales Ardaya (2008), Cuesta (2016). Véase Bello (1847).

<sup>124</sup> Como García Fernández & Sánchez Lobato (1994), Morales Ardaya (2008).

<sup>125</sup> Véanse Fuentes Rodríguez (1996a, 2009), Briz, Pons & Portolés (2008), Borrego Nieto (2013).

<sup>126</sup> (a) Sintagmas: *Estamos viviendo en España los últimos coletazos de un temporal que ha arrasado el panorama político al descubrir conductas inconfesables y dejado entrever abismos de corrupción. Al mal tiempo, no obstante, buena cara* (Fuentes Rodríguez 1998a:54), (b) Enunciados: *Debemos tener en cuenta que la motivación se relaciona con las metas que queremos conseguir en un momento determinado. No obstante, esa meta tiene un coste* (Fuentes Rodríguez 1998a:54).

<sup>127</sup> No obstante Gutiérrez Araus (2012) y García Fernández & Sánchez Lobato (1994) le otorgan carácter coordinante, y Fuentes Rodríguez (1996b) se refiera a él como un *nexo subordinante*.

<sup>128</sup> *Por edad podría ser su padre y, no obstante, cuando estoy con ella, tengo la sensación de ser yo el inocente y desvalido; Don Tadeo dijo que no con la cabeza, pero que, no obstante, un amigo de su amigo era también amigo suyo* (Briz, Pons & Portolés 2008:s. p.); *Debemos tener en cuenta que la motivación se relaciona con las metas que queremos conseguir en un momento determinado. No obstante, esa meta tiene un coste* (Fuentes Rodríguez 1998a:54).

<sup>129</sup> Véanse Portolés (1995), Martín Zorraquino & Portolés (1999), Garrido Rodríguez (2006), Murillo Ornat (2010), Garachana Camarero (2014).

cláusulas absolutas<sup>130</sup>, reteniendo así parte de su significado conceptual. De hecho, Calvi & Mapelli (2020), junto a Fuentes Rodríguez (2009), aceptan su uso prepositivo como herencia de origen<sup>131</sup>. Así, Portolés (2005) desestima su carácter conectivo único. En este sentido, RAE & ASALE (2010, 2018) proponen, por un lado, una versión gramaticalizada<sup>132</sup>, equivalente a *sin embargo*; por otro, una menos fijada<sup>133</sup>, en relación con *a pesar de*, e, incluso, una tercera variante preposicional<sup>134</sup>. Ahora bien, para Portolés (2010), este último resulta anticuado y extraño, como con *sin embargo*.

**E. POSICIÓN.** Solo se documentan dos posiciones: antepuesta —al segundo miembro— e intermedia —dentro de él—, aunque la inicial se muestra como la más habitual<sup>135</sup>. Solo se defiende su posposición en Portolés (1995)<sup>136</sup>. En cualquier caso, se afirma su aparición frecuente entre pausas, o sea, en inciso, dado que posee contorno melódico propio como grupo entonativo independiente<sup>137</sup>. Ahora bien, Portolés (1995) señala que el elemento opositivo puede hallarse tanto en la misma oración como en otra distinta<sup>138</sup>, en contraposición a los conectores formales.

**F. RELACIÓN CON OTRAS EXPRESIONES Y COMBINACIÓN CON OTROS PERIFÉRICOS.** Muchos autores relacionan esta unidad con *sin embargo*<sup>139</sup> a nivel formal y semántico-pragmático. Asimismo, se la vincula y asemeja a otras unidades según los autores, como *con todo*, *aun así*, *pero*<sup>140</sup>, *aunque*, y<sup>141</sup>.

<sup>130</sup> Para su evolución histórica, véanse Garachana Camarero (1988, 2014), Garrido Rodríguez (2006).

<sup>131</sup> *No parece, pues, exorbitante reiterar nuestra sorpresa ante la actitud de Aristóteles en su tratamiento de la obtención de los principios, no obstante haber creado toda una ciencia, que es, nada menos, la fundamental para investigarlos; El sentido es idéntico, no obstante la diversa relación de las dos cláusulas de cada giro* (citados en Portolés 1995:237).

<sup>132</sup> *Me dijo que no vendría; no obstante, esperaremos* (RAE & ASALE 2018:s. p.).

<sup>133</sup> *Decía no interesarle el dinero; no obstante lo cual, murió rico* (RAE & ASALE 2018:s. p.).

<sup>134</sup> *Y allí se desencadenó sobre nosotros un temporal que justifica el fracaso de los persas, no obstante su poderío temible* (RAE & ASALE 2010:560).

<sup>135</sup> Véanse Briz, Pons & Portolés (2008), Fuentes Rodríguez (2009), Domínguez García (2007), Borrego Nieto (2013).

<sup>136</sup> *Juan estaba cansado. Continuó su camino, no obstante* (Portolés 1995:233).

<sup>137</sup> Briz, Pons & Portolés (2008), Fuentes Rodríguez (2009), Borrego Nieto (2013).

<sup>138</sup> Puede referirse a un sujeto en el predicado de una oración, a una oración o cláusula subordinada antepuesta, a un predicado en aposición, a una aposición frente a alguna inferencia de la oración o a un elemento tematizado o remitir a elementos dentro de una oración subordinada (Portolés 1995).

<sup>139</sup> Véanse Briz, Pons & Portolés (2008), Holgado Lage (2017), Corral Esteve (2019), Martín Zorraquino & Portolés (1999).

<sup>140</sup> Para las tres, véase Briz, Pons & Portolés (2008). Puede acompañar a *pero* para restringir su interpretación como contraargumentación directa (Portolés 1995).

<sup>141</sup> Para ambas, véase Fuentes Rodríguez (1998a, 2009). Para *aunque*, Fuentes Rodríguez (1998a:54) ni afirma ni rechaza su aparición conjunta, si bien la designa como su «conjunción equivalente».



**G. OTROS COMENTARIOS.** Posee carácter formal (registro) en mayor grado que *sin embargo*<sup>142</sup>, ligado al discurso escrito<sup>143</sup>; de ahí quizás su menor frecuencia de uso, destacada ya en Martín Zorraquino & Portolés (1999). No obstante, aparece en estructuras directas e indirectas<sup>144</sup> y se le otorga capacidad deíctica o anafórica<sup>145</sup>. Con todo, no puede formar autónomamente un enunciado (Portolés 1995) y tampoco influye en la selección modal (Briz, Pons & Portolés 2008).

**H. LOS CORPUS.** Este conector (semántico) no limita su amplio alcance entre sintagmas (18)<sup>146</sup>, oraciones (4)<sup>147</sup>, enunciados (134)<sup>148</sup> y párrafos (44)<sup>149</sup>, de ahí que se documenten casos tanto en mayúscula (136) como en minúscula (64). Todos ellos se consideran yuxtaposiciones, de forma clara entre miembros independientes, que constituyen casi la totalidad de los registros. Con todo, ante conjunciones como *pero* o y en combinación (10), forman parte de coordinaciones. También puede aparecer entre oraciones subordinadas (4)<sup>150</sup>.

En cuanto a su gramaticalización, a pesar de que la mayoría de los casos constituyen ejemplos claros de su estabilidad como conector discursivo, ciertamente

---

<sup>142</sup> Briz, Pons & Portolés (2008), Domínguez García (2007), Borrego Nieto (2013), Corral Esteve (2019). Fuentes Rodríguez (1996a, 1998a) se refiere a él como un relacionante o conector genérico de uso culto.

<sup>143</sup> Martín Zorraquino & Portolés (1999), Domínguez García (2007), Borrego Nieto (2013).

<sup>144</sup> Portolés (1995), Domínguez García (2007).

<sup>145</sup> Portolés (1995, 2000).

<sup>146</sup> *Mediante escrito de 18 de febrero de 2016 la sociedad actora denuncia que no obstante el tiempo transcurrido desde que se dictó el referido Auto de 29 de julio de 2015, la Administración no le ha satisfecho las cantidades estipuladas en el mismo, (...)* (CORPES XXI, 2017).

<sup>147</sup> (...) *la lealtad como principio que limita el ejercicio competencial propio podría ser considerado igualmente como límite al ejercicio de la competencia estatal, como parece subyacer en la argumentación del voto particular del magistrado Xiol Ríos que no obstante propone la ponderación como criterio para afirmar la prioridad competencial de la decisión autonómica* (CORPES XXI, 2017).

<sup>148</sup> *el Gobierno se ha mostrado desde el primer momento absolutamente respetuoso con las competencias que en este tema / de manera exclusiva / tiene la comunidad autónoma de Madrid // hemos sido exquisitos y la ministra también // la ministra sobre todo // no obstante / creemos que es posible que se haya podido actuar con una cierta precipitación* (CORPES XXI, oral, 2005).

<sup>149</sup> *Infancias sin juguetes, sin los instrumentos que sirven a los niños para imitar a sus mayores. Algunas mujeres comentan que de adultas han comprado o han pedido que les regalen muñecas, porque de niñas se quedaron sin ellas.*

*No obstante, la principal privación, la más repetida y traumática, es la de los padres. Últimos testigos comprende decenas y decenas de testimonios de orfandad, de padre, madre o ambos* (MEsA, blog, 2016).

<sup>150</sup> Véase el ejemplo en la nota 150 del presente capítulo.

hemos marcado un total de 15 muestras en las que dudamos de y/o negamos esta<sup>151</sup>, llegando a constatar usos preposicionales<sup>152</sup>.

Asimismo, destacamos su tendencia posicional hacia la interposición entre los dos miembros, sobre todo, al inicio del segundo (174). De forma más escasa, se han encontrado 24 casos en el segundo miembro y únicamente 1 en el primero<sup>153</sup>. Con todo, no se descarta la posibilidad de que pueda darse al final del enunciado. En ellos, aparece entre pausas o/y comas (36); también solo con pausa y/o coma final (126), así como tras pausa y/o coma (82), tras punto y seguido (91), punto y aparte (44) e, incluso, tras punto y coma (3), puntos suspensivos (2) y pregunta (1). En adición, se registran muestras sin pausa (24), lo que podría poner en duda su independencia entonativa.

En su relación con otros periféricos, aparece con *pero* (5), y (5) o *aunque* (2); *a pesar de* (2), *pese a* (5), *además* (1), *también* (3) o *dada* (1), pero en referencia a unidades diferentes. Asimismo, combina con diversas expresiones en sus variantes menos gramaticalizadas<sup>154</sup> y, en general, con otros elementos lingüísticos<sup>155</sup>.

Finalmente, parece haberse constatado su naturaleza quizá más formal, quizá más relacionado con lo escrito; en cualquier caso, menos frecuente. Con todo, destacamos su carácter déictico (177), si bien en algunas muestras parece difuminarse (22), su capacidad para aparecer en el discurso tanto directo (20) como indirecto (7), así como para continuar la misma intervención (180) o comenzar una nueva (4). Por su parte, solo se han hallado ejemplos con indicativo, pero no se descartan con subjuntivo.

---

<sup>151</sup> *En el derecho de familia alemán, desde el 1 de julio de 1958, existe el régimen de la participación en los gananciales como régimen legal matrimonial. No obstante ello, la legislación prevé dos regímenes alternativos: el régimen de separación de bienes y el régimen de sociedad conyugal. Por el contrario, no existe un régimen legal matrimonial para las parejas inscritas* (CORPES XXI, 2017).

<sup>152</sup> *Para quienes hemos defendido la interpretación sistemática de la categoría, por el contrario, tienen fuerza de ley aquellos actos que, intervenga o no el Parlamento en su emanación, realizan preceptos constitucionales o son necesarios para la validez de normas con rango de ley. De ahí que, no obstante los instrumentos formales utilizados para adoptarlos, somos de la opinión de que tanto los decretos gubernamentales como las resoluciones parlamentarias de declaración y prórroga de los estados excepcionales pueden considerarse actos con fuerza de ley* (CORPES XXI, 2017).

<sup>153</sup> *Aceptada, no obstante, y como no puede ser de otra manera, la vigencia de esta potestad, lo primero que ha de apuntarse es que tan escasa referencia suscita importantes dudas sobre el régimen aplicable* (CORPES XXI, 2017).

<sup>154</sup> Entre ellos: *ello* (pospuesto) (1), *ello* (antepuesto) (1), *eso* (1), *lo cual* (2), *todo ello* (1), *el encuadre realizado* (1), *el tiempo transcurrido (...)* (1), *lo anterior* (1), *lo dicho* (1), *lo dispuesto en el apartado anterior* (1), *lo indicado* (1), *los instrumentos formales utilizados* (1).

<sup>155</sup> En el CORPES XXI con los parámetros seleccionados, aparece ya no solo cercano a *pero* (80) y *aunque* (113), sino también a *sino* (10) y *sin embargo* (3), así como a otros elementos concesivos —*a pesar de* (93), *a pesar del* (14), *pese a* (54)—.

### 3.1.6 EN CAMBIO

**A. TIPO DE PALABRA.** Siguiendo a RAE & ASALE (2010), *en cambio* se clasifica funcionalmente en los *conectores discursivos*<sup>156</sup>, si bien se la ha llegado a catalogar como *locución adverbial* o, simplemente, como *adverbio*<sup>157</sup>, a pesar de poseer funciones especializadas en el discurso diferentes de estos, como desarrollamos en las líneas siguientes.

En otros casos, la primera denominación tiende a combinarse con *marcador*<sup>158</sup>. Igualmente, Fuentes Rodríguez (1998a) habla de *relacionante supraoracional o enlace conjuntivo*; Borrego Nieto (2013), de *partícula*, y Matte Bon (2019), *operador*. Finalmente, cabe destacar la combinación de la preposición *en* junto al sustantivo *cambio* a modo de sintagma preposicional con significado ‘que se halla cambiando’<sup>159</sup>.

**B. ALCANCE.** Fuentes Rodríguez (1998a, 2009) le sitúa en todos los niveles: sintagmas<sup>160</sup>, oraciones<sup>161</sup>, enunciados<sup>162</sup> y párrafos<sup>163</sup>. Este alcance supraoracional lo comparten Briz, Pons & Portolés (2008) y De Santiago Guervós (2019). Adicionalmente, Portolés (1988a, 2010) defiende que los dos miembros que une deben tener estructuras semejantes, aunque esto no siempre suceda. De hecho, Martín Zorraquino & Portolés (1999) consideran este paralelismo solo como algo frecuente.

**C. RELACIÓN FORMAL.** *En cambio* se halla dentro de la **yuxtaposición**, a cuya defensa ayuda que ningún autor se refiere a esta unidad como conjunción.

<sup>156</sup> También véase en Portolés (1995), Fuentes Rodríguez (2009), Borrego Nieto (2013), De Santiago Guervós (2019).

<sup>157</sup> Portolés (1988a) se refiere a esta unidad como *conector adverbial*.

<sup>158</sup> Casado Velarde (1988), Portolés (1988a, 2000, 2020), Martín Zorraquino & Portolés (1999), Marchante Chueca (2004), Murillo Ornat (2010), Rodríguez Vega (2019), Holgado Lage (2017), quien lo compagina con *locución adverbial*.

<sup>159</sup> *Es necesaria una nueva política para una Europa en cambio* (Briz, Pons & Portolés 2008:s. p.). Este último, no obstante, no se contempla en nuestro análisis.

<sup>160</sup> *Como se ve, el reproche sigue siendo el mismo que antes; casi unánimemente ha sido formulado por la crítica: incapacidad de coordinación, impotencia para la creación elevada, robusta y coherente. En cambio, verdad y color en el detalle* (citado en Briz, Pons & Portolés 2008:s. p.).

<sup>161</sup> *¿Cómo recuerda aquella época? Porque nos la pintaron muy bien, en cambio parece que había componentes angustiosos, ¿no?* (citado en Briz, Pons & Portolés 2008:s. p.).

<sup>162</sup> *A Prullàs aquel tabaco tan áspero, en ayunas, le producía náuseas. Don Lorenzo Verdugones, en cambio, se mostraba la mar de satisfecho* (citado en Briz, Pons & Portolés 2008:s. p.).

<sup>163</sup> *La posmodernidad ya no se basa tanto en la producción como en el ocio y el consumo; (...).*

*En cambio, el nacionalismo continúa resultando creíble como principio articulador de las relaciones de sociabilidad y convivencia civil* (citado en Briz, Pons & Portolés 2008:s. p.).

**D. GRADO DE FIJACIÓN.** La revisión bibliográfica no suele referirse a esto de modo explícito; únicamente Fuentes Rodríguez (1998a) señala su estado completo de **gramaticalización** como marcador o conector, si bien en el desarrollo del *DRAE* (2018) observamos cómo su evolución se ha visto hasta condicionada por su significado léxico originario, puesto ocupado desde el siglo XIX por *a cambio*<sup>164</sup>.

**E. POSICIÓN.** Puede colocarse en posición **inicial** o en **inciso**, ante el segundo miembro, en general entre pausas como grupo entonativo independiente<sup>165</sup>. Según Matte Bon (2019), su distribución se describe como: **(1) anteposición:** información 1 + *en cambio* + información 2<sup>166</sup>; **(2) inciso:** sujeto/situación 1 + predicado 1 + sujeto/situación 2 + *en cambio* + predicado 2<sup>167</sup>.

**F. RELACIÓN CON OTRAS EXPRESIONES Y COMBINACIÓN CON OTROS PERIFÉRICOS.** En este sentido, existe una gran variedad y discusión. En resumidas cuentas, RAE & ASALE (2010) y parcialmente Holgado Lage (2017) lo relacionan con la exclusión de *sino*<sup>168</sup>. En este sentido, se relacionaría con otros conectores como *al contrario*, *todo lo contrario*, *por el contrario* o *antes bien*. Por su parte, Fuentes Rodríguez (1998a) y Domínguez García (2007) establecen su vínculo con *sin embargo*, *no obstante*, *ahora bien* o *empero*, dentro de la restricción. De hecho, RAE & ASALE (2010) sí que destacan su combinación con *pero* en secuencias con un cierto sentido enfático<sup>169</sup>. Finalmente, un tercer grupo de estudiosos<sup>170</sup> reduce a esta unidad a una agrupación independiente junto a *por el contrario* y *por contra*. En este sentido, su noción contrastiva puede verse reforzada en su combinación con la

---

<sup>164</sup> Véase Portolés (2000). Según Fernández González (2020), en Colombia equivale a *de pronto*.

<sup>165</sup> Véanse Briz, Pons & Portolés (2008), Domínguez García (2007), Borrego Nieto (2013), Fuentes Rodríguez (2009). Según Portolés (2000), no aparece con facilidad ante una pausa pronunciada, lo que afecta a la ortotipografía.

<sup>166</sup> *El fundador aborrecía las alabanzas y explicaba que lo peor que puede suceder es recibir solamente elogios. En cambio, agradecía vivamente las correcciones* (citado en Briz, Pons & Portolés 2008:s. p.).

<sup>167</sup> *Personas decentes hay muchas: son las que saben decir no a tiempo; héroes, en cambio, hay muy pocos* (citado en Briz, Pons & Portolés, 2008:s. p.).

<sup>168</sup> En Portolés (1988a) y Borrego Nieto (2013) se niega explícitamente su coaparición.

<sup>169</sup> *Este tema puede no ser demasiado original, pero en cambio no me parece enigmático* (citado en RAE & ASALE 2010:598).

<sup>170</sup> Briz, Pons & Portolés (2008), Borrego Nieto (2013), Moliner (2016a). Marchante Chueca (2004) defiende que *en cambio* se inclina más hacia el contraste mientras los segundos, hacia la contrariedad.

tradicional conjunción y<sup>171</sup>. Finalmente, según Portolés (1988a, 2000) y Fuentes Rodríguez (2009), puede combinarse, aunque de forma poco común, con disyuntivas.

**G. OTROS COMENTARIOS.** Se destacan sus **cualidades referenciales o deícticas**<sup>172</sup>, así como su **incapacidad** para condicionar la selección modal. Asimismo, según Borrego Nieto (2013), puede aparecer en contexto **formal** o **informal**<sup>173</sup>.

**H. LOS CORPUS.** De este conector semántico<sup>174</sup>, hallamos su uso en todos los niveles: párrafos (27)<sup>175</sup>, enunciados (134)<sup>176</sup>, oraciones (4)<sup>177</sup> y sintagmas (8)<sup>178</sup>. De hecho, se añaden ejemplos de alcance *diverso* (27)<sup>179</sup>, o sea, entre distintos esquemas sintagmáticos, aunque se puede afirmar la tendencia al paralelismo estructural de esta unidad, así como su mayor alcance discursivo.

Estos aparecen, en general, entre pausas (69), bien sean comas (14), puntos y parte (11), puntos y coma (12) o puntos y seguido (23). Incluso, se registran ejemplos sin pausas (63) en gran proporción, así como aisladamente tras pregunta (1) y tras puntos suspensivos (2). Es más, puede aparecer en inciso (1).

En cualquier caso, se trata de un conector gramaticalizado cuya relación expresada sigue siendo yuxtaposición, la cual solo se altera con la introducción de otras

<sup>171</sup> *No sé cómo han prohibido el boxeo y, en cambio, dejan hacer estos programas tan violentos* (citado en Briz, Pons & Portolés 2008:s. p.).

<sup>172</sup> Casado Velarde (1988), Portolés (2000).

<sup>173</sup> No obstante, Holgado Lage (2017) lo relaciona con la oralidad mientras que Briz, Pons & Portolés (2008) y Fuentes Rodríguez (2009) afirman que es más propio del registro formal que del coloquial.

<sup>174</sup> No se cuentan ejemplos como sintagma preposicional con significado ‘que se halla cambiando’.

<sup>175</sup> *Cuando los gatos dejaron al fin de amar y volvieron a maullar en busca de alimento (para recobrar sus fuerzas perdidas en el proceso amoroso) ya toda la “cuisería” era dueña, entre otras bellas mansiones, de nuestro amado teatro. (...).*

*El Municipio en cambio, sostenía que el peligro de peste había sido superado por las calles* (Corpus MEsA, foros, 2016).

<sup>176</sup> *E: no estabas en Madrid; I: no <simultáneo> no estaba </simultáneo>; E: <simultáneo> para la guerra </simultáneo> os fuisteis de <simultáneo> Madrid ¿no? </simultáneo>; I: <simultáneo> s<alargamiento/>í </simultáneo> nos fuimos de Madrid sí /; E: y<alargamiento/> y luego en cambio después cuando terminó la guerra ya volvisteis I: volvimos sí* (PRESEEA, Madrid, conversación, 2011).

<sup>177</sup> *Conocían, claro, el Diccionario francés que el padre Richelet había publicado en Ginebra en 1680, “con advertencias bien curiosas” y que fue superado, en cambio, por el Diccionario universal del abad y miembro de la Academia Francesa, Antonio Furetière, (...) (CORPES XXI, 2014).*

<sup>178</sup> *El 5 de octubre de 1865 rebrota la preocupación por el Quijote. Se crea una comisión permanente para preparar una edición en cuatro tomos. Esta vez, sin láminas ni viñetas. Justificando, en cambio, con autoridades de los siglos xvi y xvii los puntos dudosos, añadiendo notas históricas y, lo principal, “procurando que el texto jamás se aparte de la lección más autorizada y genuina” (no se especifica cuál) (CORPES XXI, 2014).*

<sup>179</sup> *aquí solo nos equiparamos con europa con los impuestos...ahí si que los políticos nos comparan y ahí si que nos equiparamos con europa...en cambio a sueldos y prestaciones como que no* (MEsA, página web, 2017).

en coaparición, como *aunque* (1), *o* (2), *porque* (1), *que* (13), *pero* (14) o *y* (26)<sup>180</sup>. No hallamos, eso sí, su ligazón con *sino*, lo que no significa que no se dé.

Se halla tanto en posición inicial al segundo miembro (100), así como intercalado en este (89). Por añadidura, se encuentra también sin segundo miembro (1)<sup>181</sup> e independiente (1)<sup>182</sup>, aunque de forma aislada y con dependencia contextual. Además, aparece como intervención nueva con referencia a otro interlocutor (8)<sup>183</sup>, si bien tiende a colocarse en la misma intervención (190).

En lo que respecta a su carácter deíctico, este se ha constatado en 189 ejemplos<sup>184</sup>. Además, puede aparecer en discurso directo (2) como indirecto (1) y no solo puede aparecer con distintos modos verbales (indicativo-indicativo; subjuntivo-subjuntivo), sino que también admite su combinación (indicativo-subjuntivo)<sup>185</sup>.

Finalmente, destacamos que, debido a su naturaleza neutra-formal y centrada en cierta medida más en lo escrito que en lo oral de nuestro corpus, se recogen 125 ejemplos de carácter más formal, frente a los 85 neutros. Solo se ha marcado uno como propiamente informal; lo que puede afectar a estos datos. Con todo, aparece en toda clase de corpus (orales y escritos), si bien quizá con mayor frecuencia en estos últimos.

<sup>180</sup> Coaparece con *a pesar de* en una muestra, aunque en referencia a realidades discursivas diferentes.

<sup>181</sup> I: <tiempo = "40:00"/> *te quedas en casa con la familia*; E: *nada*; I: *me da igual / si estabas casado*; E: *sí*; I: *con la familia / de uno / cualquier tipo de pariente / ¿sabes?*; E: *uhum*; I: *donde estés pasando las fiestas pero es que ahora*; E: *era más familiar*; I: *ahora ya en cambio*; E: *¿tú / tú cuando has salido alguna vez de esas así / eeh / te ha ocurrido alguna vez algo / o algún percance / o algo a ti concreto? / ¿o<alargamiento/> algún familiar muy próximo que tú sepas?* (PRESEEA, 2018).

<sup>182</sup> 11/01/2016 22:18:32: M1: *Hay mucha que sufre*; 11/01/2016 22:18:36: M1: *Y esto es duro*; 11/01/2016 22:18:37: H1: *Demasiada*; 11/01/2016 22:18:55: H1: *En cambio*; 11/01/2016 22:19:05: H1: *Hay casas vacías y supermercados llenos* (MEsA, WhatsApp, 2015).

<sup>183</sup> Usuario 65 (no identificado): [Mención al usuario 66] *Seguramente sea mentira eso que cuentas, el buenísimo no os va a salvar la vida*. Usuario 66 (hombre): *En cambio este tuit seguro que sí* (MEsA, Twitter, 2017).

<sup>184</sup> *Sí Navidad es más triste y es más <pausa/> familiar ¿sabes? <pausa/> pero en cambio fin de año es como ff <pausa/> muy divertido <pausa\_larga/>* (ESLORA, s. f.). Sin carácter deíctico claro: *Al fuego le corresponde la posición superior. No es ajeno a esa idea el hecho de que en la antigua liturgia del miércoles de ceniza se nos recordase «Memento, homo, quia pulvis es et in pulverem reverteris», es decir, que estamos hechos de polvo de la tierra, de lo más despreciable que hay. En cambio, las aproximaciones a la divinidad siempre estarán vinculadas a elementos «superiores», como el viento de aire o las «lenguas de fuego» presentes en Pentecostés (Hechos 2, 2-3)* (CORPES XXI, 2009).

<sup>185</sup> *Antiguamente, el típico pesado del pueblo o del barrio hubiera estado en el bar dando la matraca con que las vacunas causan autismo o cáncer o lo que fuera. Hubiera habido dos que le prestarían atención de vez en cuando. Los demás lo hubieran ignorado, pero de ahí no pasaba. Ahora, en cambio, este individuo puede encontrar gente con similares inquietudes y limitaciones que repetirá sus tonterías y las difundirá a su familia y amigos, con consecuencias, a menudo, trágicas para ellos y para otras personas inocentes* (CORPES XXI, 2019).

## 3.2 ANÁLISIS SEMÁNTICO-PRAGMÁTICO

---

*La interpretación de un par de enunciados vinculados por un conector dependerá de nuestro esfuerzo en encontrar un contexto en el que se puedan comprender.*

Portolés (1995)

### 3.2.1 PERO

---

**A. ANÁLISIS DE ESTUDIOS.** Su empleo resulta abundante (Estrella-Santos 2019). De hecho, es la segunda conjunción más usada después de *y* (Ferrer Mora 2000) y la primera dentro de las adversativas restrictivas (Alarcos Llorach 1999), sobre todo en textos expositivo-argumentativos, si bien aparece en prácticamente todos los registros (Fuentes Rodríguez 2000). Además, constituye uno de los elementos más presentes en la interlengua de los estudiantes de español como LE/L2 (Ladone 2020).

Quizá por esta alta frecuencia de uso, sus valores resultan variados e, incluso, discrepantes (Landone 2020). De hecho, para *pero* se han propuesto numerosos usos en estructuras tanto directas como indirectas (Domínguez García 2007). Sin ir más lejos, Estrella-Santos (2019) señala ocho: modificativo, de contraste, adversativo inverso, restrictivo<sup>186</sup>, rectificativo, intensificativo, concesivo y justificativo. Domínguez García (2007) añade de carácter metadiscursivo, marcador de acto ilocutivo, cierre o giro argumentativo, conformismo o desacuerdo. Asimismo, Ferrer Mora (2000) lo liga a la crítica o el reproche; Briz (2000), a la cohesión, y Landone (2009), a la cortesía.

Con todo, se consideran sus valores semánticos desde la adversatividad<sup>187</sup>, más restringida, y desde la contraargumentación<sup>188</sup>, más general<sup>189</sup>. Ahora bien, Fuentes

---

<sup>186</sup> Landone (2009), Domínguez García (2007). Para su frecuencia de uso, González Ledesma (2009).

<sup>187</sup> Oposición, restricción, no aceptación, bloqueo/anulación o rechazo de inferencias, desacuerdo, limitación o ruptura con lo anterior. Véanse Acín Villa (1994), García Fernández & Sánchez Lobato (1994), Matte Bon (2019), Barros García (1997), Di Tullio (1997), Casado Velarde (1998), Fuentes Rodríguez (1998a), Alarcos Llorach (1999), Flamenco García (1999), López, Rodríguez & Topolevsky (1999), Briz (2000), Ferrer Mora (2000), Marchante Chueca (2004), Cortés & Camacho (2005), Mazzaro (2006), Morales Ardaya (2008), Hualde, Olarrea, Escobar & Travis (2010), Martín Zorraquino (2010), RAE & ASALE (2010, 2018, 2019), Casado Velarde (2011), Gutiérrez Araus (2012), Borrego Nieto (2013), Soler Bonafont (2015), Cuesta (2016), Holgado Lage (2017), De Santiago Guervós & Fernández González, (2017), Rodríguez Vega (2019).

<sup>188</sup> Contraste, contrariedad, antiorientación. Véanse Bello (1847), Palacios de Sámano (1991), Matte Bon (2019), Portolés (1995), Casado Velarde (1998), Fuentes Rodríguez (1998a, 1998b, 1998c, 2000, 2017b),

Rodríguez (1998a) y Domínguez García (2007) extienden su campo incluso hasta lo concesivo<sup>190</sup>. Según esta primera autora (1998b, 2001), *pero* liga contenidos o inferencias antiorientados, aunque no sea lo dicho propiamente contrario, lo que puede acentuarse en ciertos contextos y en otros no resultar tan evidente, llegando incluso a desaparecer (también en Borrego Nieto 2013).

Desde la argumentación se defiende un valor básico para esta unidad basado en la expresión  $p <pero> q$ , en la que: (a)  $p$  representa un argumento posible para una conclusión  $r$ ; (b)  $q$  indica argumento contra  $r$ ; (c)  $q$  otorga más fuerza argumentativa en favor de una conclusión no  $r$  que la se aporta  $p$  para  $r$  (Fuentes Rodríguez 1998c).

Así, para el correcto análisis de esta unidad, nos vemos obligados a investigar las perspectivas argumentativa e informativa. Por tanto, *pero* muestra argumentos fuertes<sup>191</sup> (que se refuerzan por hallarse siempre ante el segundo miembro de la construcción<sup>192</sup>) e información nueva o que se presenta como tal (*rema* de la construcción) y/o se pretende informar sobre ella (*foco*, resultado del discurso frente a otros posibles)<sup>193</sup>.

Estos dos planos posibilitan una (mejor) explicación de los valores contraargumentativos anteriores, así como la existencia de un *pero de coordinación*, en el que los dos miembros entre los que se sitúa esta unidad se dirigen hacia una misma conclusión<sup>194</sup>. Esta perspectiva también permite explicar con mayor precisión los usos de *pero* en el nivel macrosintáctico<sup>195</sup>, donde puede incluir un nuevo movimiento interactivo<sup>196</sup> o, incluso, un giro en la argumentación<sup>197</sup> como en sus usos continuativos.

Briz (2000), Ferrer Mora (2000), Cortés & Camacho (2005), Moliner (2016b), Holgado Lage (2017), Cuenca (2018), Estrella-Santos (2019), Almeida Cabrejas, Bellido Sánchez & Gumiel Molina (2019).

<sup>189</sup> También posee un uso cercano a *sino*, que, según RAE & ASALE (2018), se encuentra en desuso. Esta relación entre las dos conjunciones se explica más detalladamente en el apartado de *sino*.

<sup>190</sup> También en Moliner (2016b) y Borrego Nieto (2013), este último cuando se marca polémica o disenso. Fuentes Rodríguez indica que estos usos concesivos los encontramos cuando se niega una implicación lógica que no opera (1998b), cuando aparece una implicación causal violada (1998c) o cuando acompaña a un argumento débil (1998a, 1998b), pero nunca supraoracionalmente (1998b, 1998c).

<sup>191</sup> En De la Fuente García (2006) se le adjudica un carácter más argumentativo que informativo. Véase Montolío Durán (2018).

<sup>192</sup> No obstante, no siempre es necesario verbalizar el primer miembro (Fuentes Rodríguez 1998a).

<sup>193</sup> Véanse Portolés (1995), Fuentes Rodríguez (1998a), Flamenco García (1999), Garrido Rodríguez (2006), Gutiérrez Ordóñez (2002b), Porroche Ballesteros (2002), Borrego Nieto (2013), Soler Bonafont (2015), Fuentes Rodríguez (2017b), Holgado Lage (2017), Matte Bon (2019), Pano Alamán (2020).

<sup>194</sup> *Para aprobar, hace falta ser inteligente pero sobre todo saberse el temario* (De la Fuente García 2006:468).

<sup>195</sup> Véanse Porroche Ballesteros (2002), Fuentes Rodríguez (1998a, 1998b, 1998c, 2000, 2001), Domínguez García (2007), Rodríguez Ramalle (2018).

<sup>196</sup> *-Mira, ahora mismo se ha ido Gerardo.*

*-Pero es que yo con Gerardo no puedo correr* (citado en Fuentes Rodríguez 1998a:34).

<sup>197</sup> *Para Tonino la realidad del empleo y la universidad están estrechamente ligados. Él define la universidad como 'un muro de contención entre personas con ganas de trabajar y las que trabajan (...)'*.



También, en la conversación, puede introducir una pregunta aclaratoria<sup>198</sup>. Estos dos últimos se conocen como *pero metadiscursivo*, con carácter polifónico evidente<sup>199</sup>.

En adición, en este nivel macrosintáctico (concretamente, en la jerarquización informativa), existe un valor —a primera vista, alejado de la contraargumentación— de *pero* enfático, que se produce en el discurso a modo de intensificación<sup>200</sup>. Puede incluir tono de sorpresa, desacuerdo, impaciencia o enfado —a veces, hasta ironía— e, incluso, es posible usarlo como simple pleonismo. Con tendencia a la posición inicial y carácter contingente, Fuentes Rodríguez (1998a, 1998b) distingue: a) contraposición de grados<sup>201</sup> (el mayor en el segmento introducido por *pero*) o contextos valorativos<sup>202</sup>, con o sin intensificador, y b) valor modal de tipo exclamativo o yusivo<sup>203</sup>. Por tanto, más bien se le define no como conjunción, sino como marcador de énfasis, elemento enfatizador, un tipo de función adverbial e, incluso, modificador sobrerrealizante (o desrealizante)<sup>204</sup>, con rastro contrapositivo normalmente implícito<sup>205</sup>.

**B. ANÁLISIS DE CORPUS**<sup>206</sup>. Gracias a estos datos, se ha podido comprobar el carácter contraargumentativo de *pero*, que aparece en más de tres cuartas partes de los ejemplos examinados (162). En ellos se desarrollan también matices por contexto y cotexto: cierto contraste (87), ligera concesión (10) —e, incluso obstáculo—, conformismo (5), desacuerdo (6), justificación (2), oposición (17), restricción (29) o rectificación (13)<sup>207</sup>. En cualquier caso, lo caracteriza la impresión de fuerza argumentativa sobre el segundo miembro (200), así como de fuerza informativa (198). Por tanto, no extraña su uso como puntualización (35) o llamada de atención (17), así como sus valores enfáticos (6), si bien nos centramos en muestras conectivas.

---

*Pero los años en la universidad son mucho más para este reportero. ¡En el campus aprendes la teoría de las cosas, pero sobre todo, te formas a ti mismo.* (citado en Fuentes Rodríguez 1998a:35).

<sup>198</sup> -Mira, no lo sé. Cre... es que no, no no... es que ya no estoy seguro de nada.

- *Pero, ¿de qué? ¿De lo de salir conmigo?* (Fuentes Rodríguez 1998a:36).

<sup>199</sup> Véanse Porroche Ballesteros (2002), Domínguez García (2007), Fuentes Rodríguez (1998b, 2001).

<sup>200</sup> Acín Villa (1994), Portolés (1995), Fuentes Rodríguez (1998b, 1998c), Ferrer Mora (2000), Porroche Ballesteros (2002), RAE & ASALE (2010), Cuesta (2016), Moliner (2016b), Rodríguez Ramalle (2018).

<sup>201</sup> *Está triste pero triste* (Fuentes Rodríguez 1998a:36).

<sup>202</sup> *¡Pero qué cara tienes!* (Fuentes Rodríguez 1998a:37).

<sup>203</sup> *¿Pero tú te lo crees?* (Fuentes Rodríguez 1998a:37).

<sup>204</sup> Véanse Fuentes Rodríguez (1998b), Acín Villa (1994), Alarcos Llorach (1999), De la Fuente García (2006), respectivamente.

<sup>205</sup> Véanse Ferrer Mora (2000), Gutiérrez Ordóñez (2002b), Briz (2000).

<sup>206</sup> Como a los ejemplos concretos con las respectivas descripciones completas se puede acceder a través de los enlaces proporcionados anteriormente, en este subapartado (así como para los de las unidades que siguen) solo se recogen las informaciones fundamentales y más relevantes.


<sup>207</sup> No se descartan más matices en otros ejemplos o según la percepción de otros hablantes.

Además, se produce en más de la mitad de los casos una cierta anulación de las inferencias del primer miembro (118)<sup>208</sup> e, incluso, su anulación completa (23), si bien en otros casos no se observa ese rechazo de inferencias (73)<sup>209</sup>. En este sentido, también cabe destacar su valor aditivo (26) y/o como comentario aclaratorio, añadido (41)<sup>210</sup>.

A nivel discursivo, también se comprueba su carácter cohesivo-continuativo (56)<sup>211</sup>, bien a modo de giro argumentativo (92), inicio de movimiento interactivo (13) o marcador de acto locutivo (13), los cuales entre sí no son excluyentes.

En cualquier caso, su carácter polifónico resulta evidente (104)<sup>212</sup>, aunque no siempre (82)<sup>213</sup>, y aparece en estructuras directas (122)<sup>214</sup> e indirectas (73)<sup>215</sup>.


---

<sup>208</sup> *y para comer hay un establecimiento muy pequeño pero muy  junto a la puerta de la Torre de los Clérigos, se llama Petiscaria Santo António* (MEsA, Twitter, 2017).

<sup>209</sup> *Si un usuario, ejemplifica Fernández, "compra una película en DVD, hace una copia en forma de archivo digital y lo envía después a un amigo por WeTransfer, según la normativa anterior sería lícito hacer esa copia, aunque no compartirla. Pero cuando esté vigente el nuevo sistema, sí lo será, porque será copia privada* (MEsA, página web, 2017).

<sup>210</sup> *iba detrás dél y he entrao en la tienda pero riéndome*→ (Val.Es.Co., 2018).

<sup>211</sup> *Usuario 105 (mujer): Que guapa!!! (...), Usuario 108 (no identificado): Pero si es Daenerys Targaryen @lauraescanes* (MEsA, Instagram, 2017).

<sup>212</sup> *...como si andáramos sobrados de igualdad. Si al menos fuera un tweet ocurrente o inteligente, pero suena más bien a pataleta infantil * (MEsA, Twitter, 2016).

<sup>213</sup> *la tercera se bajará enseguida porque la última vez que lo comprobé están se oye bien pero la calidad de vídeo no es malísima* (Val.Es.Co., 2017).

<sup>214</sup> *"¿Que por qué no te separas? La primera que no quiere eres tú. En mi caso, y en el de todas nosotras, no había dependencia económica, pero sí un enganche emocional muy fuerte* (CORPES XXI, 2005).

<sup>215</sup> *Su segundo toro no se cansó de embestir y acudir al cite de la franela roja, que se echó enseguida a la mano izquierda, para darle hasta cuatro tandas de naturales. Pero, sin embargo, lo más destacado lo realizó al torear en redondo por el pitón derecho* (CORPES XXI, 2001).

### 3.2.2 AUNQUE

**A. ANÁLISIS DE ESTUDIOS.** Este caso resulta bastante complejo porque debe atenderse a numerosos factores, entre ellos, la posición (antepuesta, pospuesta), el modo verbal (indicativo, subjuntivo) e, incluso, la combinación de ambos factores.

Semánticamente, *aunque* tiende a señalar un obstáculo, inconveniente o impedimento para una conclusión o para lo que se expresa en la apódosis (es decir, el miembro que depende de la conjunción). Por ello, se ha ligado tradicionalmente a las concesivas<sup>216</sup>. No obstante, su variación entre adversación<sup>217</sup> y concesión resulta patente. Así, no resulta extraño que se admitan uno, otro o los dos valores<sup>218</sup>; de hecho, se la llega a considerar sinónimo de *pero* con miembro pospuesto (*aunque* restrictivo<sup>219</sup>). Así, Fuentes Rodríguez (1998a) y Cortés & Camacho (2005) hablan de oposición concesiva, si bien nosotros la tratamos como contraargumentación concesiva.

Con todo, a pesar de que estas dos conjunciones expresan una noción de sentido similar —*contraste* u *oposición*<sup>220</sup>—, no son sinónimas<sup>221</sup>. De hecho, para Garrido Rodríguez (2006:19), *aunque* solo se usaría en contextos de *pero* en que entrañen «presuposición implicativa, muy cercanos a los concesivos», o al puntualizar o matizar lo dicho, eso sí —según Flamenco García (1999)—, con carácter restrictivo más débil.

Asimismo, desde el plano argumentativo<sup>222</sup>, *aunque* acompaña al obstáculo insuficiente; por tanto, su oposición resulta más débil<sup>223</sup>. En cambio, informativamente los dos miembros de la estructura parecen adquirir el mismo peso o, por lo menos,

<sup>216</sup> García Santos (1993), Di Tullio (1997), Marchante Chueca (2004), Cortés & Camacho (2005), Fuentes Rodríguez (2009), Hualde, Olarrea, Escobar & Travis (2010), Casado Velarde (2011), Borrego Nieto (2013), Holgado Lage (2017), Cuenca (2018).

<sup>217</sup> García Fernández & Sánchez Lobato (1994), Barros García (1997).

<sup>218</sup> Para lo último, véanse Bello (1847), Fuentes Rodríguez (1998a, 1998b, 2000), Casado Velarde (1999), Flamenco García (1999), Garrido Rodríguez (2006), Domínguez García (2007), Morales Ardaya (2008), RAE & ASALE (2010, 2018, 2019), Gutiérrez Araus (2012), Cuesta (2016), Moliner (2016a), Santiago Guervós (2019), Rodríguez Vega (2019), Almeida Cabrejas, Bellido Sánchez & Gumiel Molina (2019).

<sup>219</sup> Véanse Domínguez García (2007), Fuentes Rodríguez (1998a), Garrido Rodríguez (2006). Esta neutralización no se da en todos los niveles dado que *aunque* no ha seguido todo el proceso evolutivo macroestructural, como en usos enfáticos o de conexión entre párrafos (Fuentes Rodríguez 1998a). Además, difieren en el funcionamiento sintáctico (coordinación y subordinación, constatados por su funcionamiento ante la recuperación de un verbo enunciativo), la posibilidad de concatenación de segmentos, su combinatoria modal y otras estructuras (imperativo, interrogativas, gerundios).

<sup>220</sup> Su estructura semántico-pragmática es muy similar (Iglesias Bango & Lanero Rodríguez 2019).

<sup>221</sup> Bello (1847), Casado Velarde (1988), Flamenco García (1999), Grijelmo (2006), Borrego Nieto (2013), Matte Bon (2019). RAE & ASALE (2010) admiten la paráfrasis de *Aunque A, B* por *A, pero B*; sin embargo, las diferencian en su carácter de movilidad, lo mismo que en Alarcos Llorach (1999).

<sup>222</sup> Fuentes Rodríguez (1998a) y Cortés & Camacho (2005) la consideran una marca de argumentación.

<sup>223</sup> Zunino (2012) señala que con anteposición, se permite al interlocutor construir ya desde el inicio una representación contracausal adecuada, frente a lo que sucede con su posposición.

mostrar un acercamiento, dado que sí que resalta en este sentido el segmento al que acompaña, incidiendo sobre el origen nocional del sentido global<sup>224</sup>. Así, *aunque* logra un acercamiento informativo, quedando la conclusión sujeta al contexto y al contexto de aparición. En otras palabras, *pero* invierte una conclusión y *aunque* solo la atenúa (De la Fuente García 2006), presuponiendo «lo mínimo exigible» para una conclusión (Domínguez García 2007:117) —bajo el concepto de *escalaridad*<sup>225</sup>—. Todo ello la diferencia de *pero*, como se observa en los siguientes ejemplos:

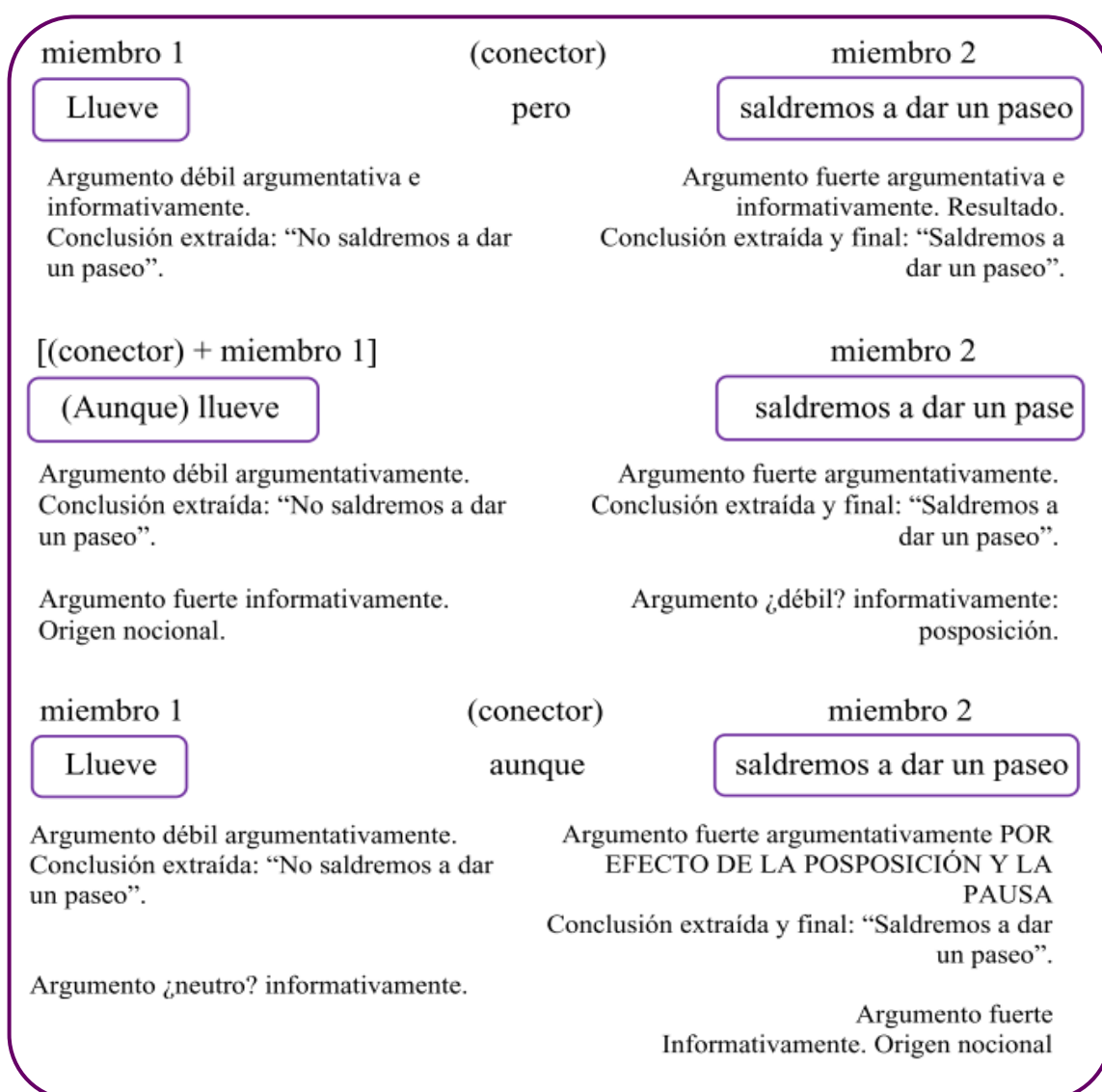


Figura 25. *Pero* y *aunque*: planos argumentativo e informativo

<sup>224</sup> Fuentes Rodríguez (1998a), Borrego Nieto (2013), Carrete Montaña (2013), Domínguez García (2007).

<sup>225</sup> RAE & ASALE (2010), Rodríguez Ramalle (2018). «(...) *aunque* es el elemento que marca la existencia del grado máximo dentro de una escala y que permite establecer [un] contraste, [por lo que] debe ser la segunda oración la que contenga la conclusión final, anulando el argumento más señalado dentro de su escala argumentativa» (Rodríguez Ramalle 2018:255).

	<b>PERO</b>	<b>AUNQUE</b>
<b>Sintaxis</b>	COORDINACIÓN Intercalado entre los miembros	SUBORDINACIÓN Anteposición en el primer o el segundo miembro
<b>Semántica</b>	CONTRAARGUMENTACIÓN (antiorientación: refutación, limitación, contraste, etc.)	CONTRAARGUMENTACIÓN (reconocimiento)
<b>Pragmática</b>	Argumento FUERTE. Importancia informativa. Resultado	Argumento DÉBIL. Importancia informativa. Origen nocional

Tabla 34. Diferencias formales y semántico-pragmáticas entre *pero* y *aunque*

En lo que respecta al modo verbal, desde la argumentación Borrego Nieto (2013) afirma que con subjuntivo (o en anteposición), la información transmitida resulta más débil. Por otro lado, desde la informatividad Mazzaro (2006) defiende que el indicativo se corresponde con la transmisión de información remática y el subjuntivo, temática, lo que llega a complicarse en otros autores, como sucede en Veiga (1991).

Con ello, se deja entrever el evidente carácter polifónico<sup>226</sup> de *aunque*, pues con indicativo el locutor se identifica con lo enunciado mientras que con subjuntivo se liga al otro miembro de la construcción. Así, para Flamenco García (1999), cuando esta estructura se antepone, polemiza y, cuando se pospone, rechaza una objeción del oyente.

**B. LOS CORPUS.** Recordamos que la concesión consiste en una forma de contraargumentación en la que el hablante reparte la fuerza informativa, tanto si acompaña al argumento fuerte como al débil, pudiendo resaltar informativamente de forma exclusiva el débil, pero solo cuando se haya en el primer segmento, a lo que influye el modo verbal, cuando se emplea. Este valor se ha documentado en 129 muestras, en gran proporción como obstáculo —real/figurado (59) o positivo (22)—<sup>227</sup>.

Por contexto y cotexto puede adquirir fuerza en unos planos o perderla en otros. Por tanto, si el argumentativo se decanta por el segundo miembro, hallamos matices de restricción (45)<sup>228</sup> o de excepción (5)<sup>229</sup>. Por otro lado, si este plano y el informativo se vuelven neutros, cabe el entendimiento del discurso como contrastivo (36)<sup>230</sup>.

<sup>226</sup> Véase De la Fuente García (2006).

<sup>227</sup> *La película, aunque estuvo chafona la historia por que ponen a Diana como una pendeja que se traga cualquier mentira pendeja que le dice el gringo, es de lo mejorcito de películas de DC, aunque eso no significa que sea buena* (MEsA, página web, 2017).

<sup>228</sup> *Autoestima es un concepto que usamos de manera cotidiana ↓ / aunque no lo usamos de manera adecuada ↓* (MEsA, YouTube, 2014).

<sup>229</sup> *(...) con la amarilla no existe riesgo meteorológico para la población en general, aunque sí para alguna actividad concreta* (CORPES XXI, 2012).

<sup>230</sup> *Algunos científicos ya habían apuntado la posible evolución de los magnetares hacia una vejez tranquila y débil, aunque nunca se había detectado un objeto que pudiera encajar entre ambos estadios hasta el hallazgo reciente* (CORPES XXI, 2008).

Así, *aunque* no posee extremada influencia la argumentación; de hecho, en 180 casos parece totalmente neutro en este sentido<sup>231</sup>. Donde sí posee verdadera influencia es en el campo de la informatividad. Así, es capaz o bien de crear balanza informativa (70)<sup>232</sup>, o bien resaltar el miembro al que acompaña en primera posición (79), débil argumentativamente<sup>233</sup>. Por tanto, no extrañan su valor como llamada de atención (125), incluso en miembros donde existe escalaridad (62)<sup>234</sup>.

Además, en ocasiones el carácter contraargumentativo parece desaparecer (58), sobre todo, con la inclusión de un comentario (101)<sup>235</sup> y/o un giro argumentativo (38)<sup>236</sup>, aunque estos también pueden acompañarse de contraargumentación, tanto si introducen un tópico nuevo (41)<sup>237</sup> o uno relacionado (76)<sup>238</sup>.

En cuanto a la expresión modal de contenidos, se manifiesta en más de la mitad de los casos intención de informar sobre hechos concretos (129), entre los cuales se refleja mayoritariamente un conocimiento concreto de los mismos (96) o, en segunda instancia, la afirmación de su cumplimiento efectivo (19). Es más, solo 69 muestras no presentan un deseo claro de informar, bien porque el hecho se transmite como interiorizado (27), bien porque lo hace a modo de hipótesis (41). De ellos, los primeros se expresan con indicativo y los segundos, con subjuntivo.

<sup>231</sup> *Pero, aunque a [usuario 10] no le guste mi tomo, hay algo tan terrible: “los judíos mesiánicos” no alcanza con querer convertir, hay que decir esa ridículas de “verdadero judío” digan la verdad “verdaderos cristianos”, verdaderos misioneros, verdaderos mentirosos y engañadores* (MEsA, foro, 2004). Solo 18 presentan fuerza argumentativa en el segundo miembro de forma clara y 4 muestran cierto rechazo del primer miembro (6 podrían expresar cierto alejamiento).

<sup>232</sup> *Pueril es vuestro voto, aunque un niño discurre más que vosotros* (MEsA, Facebook, 2017).

<sup>233</sup> *Llega un momento en el que los padres se enfrentan a la angustiada tarea de hablar a sus hijos del dolor. O, más bien, del horror. Unos padres bienintencionados cualesquiera intentan que los niños crezcan ajenos al sufrimiento, pero, aunque lo consigan durante unos años, tarde o temprano les llega la hora de la revelación* (MEsA, blog, 2016).

<sup>234</sup> *De este modo se evitaran zonas despobladas o deterioradas y con posibilidades de instalación de malas hierbas. No obstante, aunque lleguemos a conseguir una densidad adecuada y realicemos ciertas operaciones encaminadas a la eliminación inicial de las malas hierbas, podemos encontrarnos con hierbas anuales que se instalan en el césped* (CORPES XXI, 2002).

<sup>235</sup> *Que habria pasado si me tocase la loteria, que habria pasado siiiii... las cosas son como son aunque no perfectas basta de lamentarse. Habra que cambiarlo pero antes del juego ya se sabian las reglas* (MEsA, Facebook, 2016).

<sup>236</sup> *[seguramente coincida con ((lo de Marcel) ahora) verás [aunque sea por] joder→* (Val.Es.Co., 2016).

<sup>237</sup> *"Pablo Iglesias, Julián Besteiro y Largo Caballero tenían costumbres muy austeras. A Negrín le gustaban mucho las mujeres, comer bien y los trajes buenos. No obstante, y aunque no escribió mucho, en algunas de sus cartas muestra la convicción de que lo importante no son las personas relevantes, sino la ciencia, la educación o, cuando ejerció como primer ministro de la República, el bien común"* (CORPES XXI, 2005).

<sup>238</sup> 20/09/2015 20:40:44: M1: *Me siento como en una isla este año en Granada*

20/09/2015 20:40:47: H1: *aunque al menos estoy aquí* (MEsA, WhatsApp, 2015).

Por ello, creemos lo más efectivo para distinguir las connotaciones producidas por el modo verbal es considerar la mayor o menor pretensión de informar sobre la veracidad de un hecho. Esto es, *aunque*, debido a que no muestra de por sí el argumento de la construcción que conduce hacia la conclusión —sino que deja fluir el contexto, el contexto y los conocimientos compartidos por los hablantes— puede permitirse informar en mayor o menor medida de la veracidad de los hechos, mientras que *pero*, por su parte, dado que introduce sin duda el elemento más fuerte de la argumentación, posee la única intención de informar sobre tal veracidad. De este modo, el primer de ellos puede ir acompañado tanto de indicativo como de subjuntivo, el segundo solo de indicativo. En consecuencia, su carácter polifónico resulta claro (133) —de hecho, solo en 46 casos se pone en duda<sup>239</sup>— en estructuras directas (149) e indirectas (39).

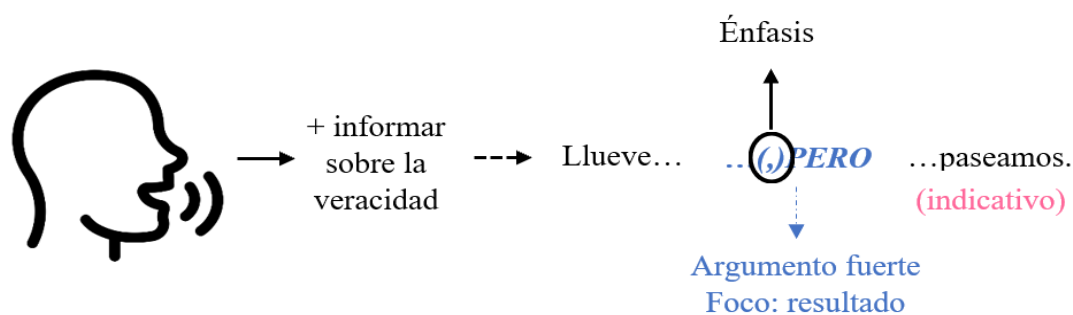


Figura 26. Funcionamiento de adversativas con *pero* con combinatoria modal

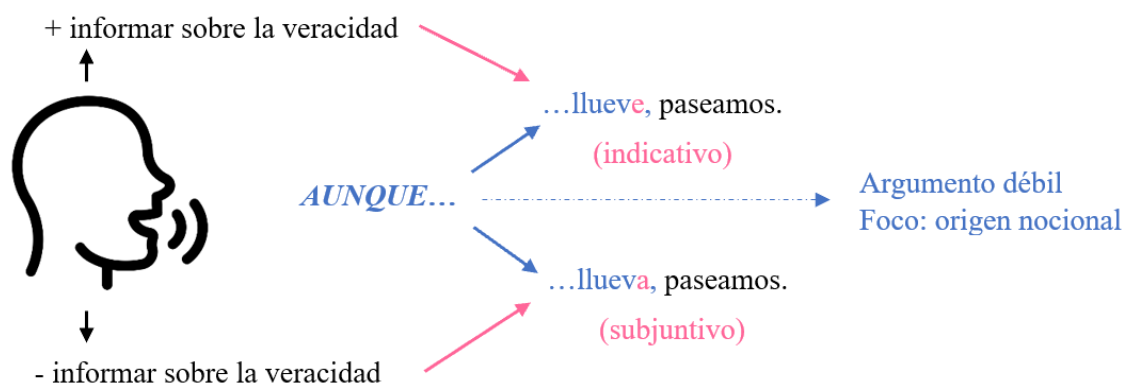


Figura 27. Funcionamiento de concesivas con *aunque* con combinatoria modal

<sup>239</sup> ¿Conociste a Semprún? El gran seductor del comunismo español, según Juan Cruz. Era un seductor, aunque yo lo traté menos (CORPES XXI, 2016).

### 3.2.3 *SINO*

**A. ANÁLISIS DE ESTUDIOS.** Semánticamente, *sino* ha pasado por diversos valores, según Carrete Montaña (2013): 1) condición, 2) excepción y 3) exclusividad. Hoy en día, aunque en algunos casos se defiende todavía su carácter exceptivo<sup>240</sup>, para la mayoría<sup>241</sup> su valor principal reside en la oposición exclusiva (de rechazo). Con todo, en ocasiones se la atribuye carácter contraargumentativo (adversativo), —de naturaleza refutativa<sup>242</sup>—, entre ellos, de incompatibilidad<sup>243</sup>, correctivo<sup>244</sup>, de reemplazo (implícito o explícito)<sup>245</sup> e, incluso, de contraposición<sup>246</sup>.

Todo ello lo relaciona con la polifonía. Para Fuentes Rodríguez (1998a), *sino* rechaza la primera parte (siempre negativa), adjudicándose a otro enunciador o a algo que se presupone, se piensa o se sabe. En esta línea, Flamenco García (1999) señala dos tipos de negación: 1) descriptiva<sup>247</sup>, que invierte el valor de la verdad e informa de ello; 2) polémica<sup>248</sup>, que expresa «uso no lógico -o no veritativo-condicional- de la negación, cuya función es rechazar el contenido lingüístico de una afirmación previa del interlocutor» (Flamenco García 1999:3869), desencadenando una rectificación.

Debido a su carácter correctivo, a nivel pragmático puede también llamar la atención<sup>249</sup>. De hecho, Flamenco García (1999) defiende que gracias a él —y a la entonación— se interpreta de manera inequívoca la continuación discursiva. Igualmente, se le concede cambiar la dirección argumentativa<sup>250</sup> (giro en la argumentación), donde se subraya el segundo miembro como más importante.

En este sentido, no sorprende que se relacione a *sino* (exclusivo, correctivo y, en ocasiones, exceptivo y refutativo) con *pero* (restrictivo, con matiz concesivo y, en determinados contextos, aunque extraños, exclusivo) en ciertos usos<sup>251</sup>. De hecho,

<sup>240</sup> Bello (1847), Fuentes Rodríguez (1998a), Borrego Nieto (2013).

<sup>241</sup> Di Tullio (1997), Alarcos Llorach (1999), Fuentes Rodríguez (1996b, 1998a), Gutiérrez Araus (2012), Holgado Lage (2017), Moliner (2016b).

<sup>242</sup> RAE & ASALE (2010), Flamenco García (1999), Holgado Lage (2017), Cuenca & Estellés (2020).

<sup>243</sup> Alarcos Llorach (1999), Flamenco García (1999), RAE & ASALE (2010).

<sup>244</sup> Fuentes Rodríguez (1998a), Flamenco García (1999), RAE & ASALE (2010).

<sup>245</sup> Borrego Nieto (2013), RAE & ASALE (2010), Domínguez García (2007).

<sup>246</sup> Véanse Flamenco García (1999), *DRAE* (consultado a 17 de noviembre de 2022), Cuesta (2016), Moliner (2016b).

<sup>247</sup> *Este invierno no está siendo frío (como sería de esperar), sino más bien lluvioso* (Fuentes Rodríguez 1998a:45).

<sup>248</sup> A: *Voy a comprarme un abrigo.* B: *Lo que te sienta mejor no es un abrigo, sino una chaqueta* (Fuentes Rodríguez 1998a:45).

<sup>249</sup> *No es un Twingo, sino un Costa; No lo digo por mí sino por ti* (Fuentes Rodríguez 1998a:44).

<sup>250</sup> Fuentes Rodríguez (1998a).

<sup>251</sup> Bello (1847), Fuentes Rodríguez (1998a), Borrego Nieto (2013): *No habló pero/sino gritó* (adaptado de Fuentes Rodríguez 1998a:45).



ambos pueden rechazar una presuposición —aunque *pero* no con elementos menores a la oración a salvo con apoyo afirmativo<sup>252</sup>, y siempre y cuando los dos miembros pertenezcan a una misma escala (gradual, sin llegar a la antonimia)<sup>253</sup>—. Asimismo, las dos se combinan con elementos coorientados como *también*, *tampoco*, *además* e *incluso*, si bien es cierto que su comportamiento difiere (Fuentes Rodríguez 1998c).

No obstante, a nivel semántico, con *sino* se niega una primera información, que es reemplaza por otra; con *pero* se niega su conclusión<sup>254</sup>. Así, *pero* resulta más neutro pues limita o restringe el alcance semántico mientras que *sino* muestra rechazo o incompatibilidad; de este modo, se enfrentan restricción e incompatibilidad, oposición/contraposición sin exclusión y otra excluyente e, incluso, contenido más implícito y otro más explícito<sup>255</sup>. Además, a nivel pragmático, *pero* implica un mecanismo interpretativo algo más complejo, más relacionado con las inferencias y la escolaridad argumentativa (Flamenco García 1999).

PERO	SINO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parte de las adversativas.</li> <li>• En general, coordinadas.</li> <li>• Establecimiento en cierto modo de una oposición.</li> <li>• Rechazo de una presuposición</li> <li>• Combinación con elementos coorientados (<i>también</i>, <i>tampoco</i>, <i>además</i>, <i>incluso</i>).</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sin capacidad para acompañar a elementos menores a la oración (solo con apoyo afirmativo).</li> <li>• Elementos en la misma escala. Sin capacidad de enlazar antónimos pero posible combinación con <i>al menos</i>.</li> <li>• Negación de conclusión.</li> <li>• Contraste más neutro (restricción oposición sin exclusión a excluyente)</li> <li>• Contenido más implícito.</li> <li>• Mecanismo de argumentación.</li> <li>• Polifonía contingente.</li> <li>• Alcance máximo: supraoracional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Con capacidad para acompañar a elementos menores a la oración.</li> <li>• Elementos en misma o distinta escala. Con capacidad de enlazar antónimos pero sin combinación con <i>al menos</i>.</li> <li>• Negación de información.</li> <li>• Mayor contraste (incompatibilidad o rechazo, oposición excluyente).</li> <li>• Contenido más explícito.</li> <li>• Mecanismo de refutación/corrección con posible intención comunicativa.</li> <li>• Polifonía intrínseca.</li> <li>• Alcance máximo: interoracional.</li> </ul>

Figura 28. Distinción entre *pero* y *sino*

Finalmente, cabe señalar la existencia de secuencias de carácter aditivo como *no solo... sino también* y semejantes, para los cuales Fuentes Rodríguez (1998a) ya

<sup>252</sup> *No quería ir al cine, pero sí/sino al teatro* (adaptado de Fuentes Rodríguez 1998a:45).

<sup>253</sup> *No trabaja, pero/sino que estudia; No es delgado pero\*/sino gordo* (Fuentes Rodríguez 1998a:46).

<sup>254</sup> Fuentes Rodríguez (1998c), Borrego Nieto (2013).

<sup>255</sup> Véanse Flamenco García (1999), Alarcos Llorach (1999), Gutiérrez Araus (2012), Borrego Nieto (2013), Fuentes Rodríguez (1998c).

defiende que el valor de *sino* sigue siendo correctivo o refutativo, pues actúa como un adverbio presuposicional con carácter anafórico, convirtiéndose en medio de cohesión.

**B. LOS CORPUS.** Podemos afirmar que, efectivamente, el valor básico de *sino* se liga a la corrección (186) —incluso sin primer miembro explícito (10)<sup>256</sup>—, que tiende a usarse para rectificar (87)<sup>257</sup>, sobre todo, en estructuras directas (189), en más de la mitad de los casos como tópicos relacionados (110)<sup>258</sup>.

Ahora bien, esta corrección, ligada tanto a negaciones descriptivas (91)<sup>259</sup> como polémicas (72)<sup>260</sup> —en 38 la veracidad semántica anterior parece mantenerse—, se une indudablemente al sentido contraargumentativo desde la pura oposición (55) hasta el contraste débil (46), pasando por la refutación (87) y la restricción (18). Incluso se ha documentado al margen de ellos un caso con sentido exceptivo<sup>261</sup>.

Además, este carácter contraargumentativo también aparece en los ejemplos de carácter aditivo (41), en los que *sino* sigue poseyendo su valor correctivo —corrección implícita sobre el plano argumentativo en el sentido de «argumento insuficiente» frente a «argumento suficiente»—. En *Nuestra jornada se está audificando y no solo porque crezca el consumo en formato audio, sino porque lo sonoro ha llegado también con fuerza a la interacción* (CORPES, 2019), el primer miembro —*porque crezca el consumo en formato audio*— constituye un argumento insuficiente para la conclusión que se persigue —*nuestra jornada se está audificando*—, de modo que se corrige este por uno que, añadido, lo convierte en suficiente —*porque lo sonoro ha llegado también con fuerza a la interacción*—. Así, se defiende que *sino* sigue marcando corrección

<sup>256</sup> *Consiste en empezar a hacer voluntariados, primero con la intención de irnos formando (...) pero después vamos enganchando de voluntariado en voluntariado, aunque ya no nos aporte nada a nivel profesional ni personal, simplemente porque no tenemos nada mejor que hacer. Esto no hace sino fortalecer el que los distintos organismos sigan usando a los voluntarios para realizar labores propias de un biólogo cualificado (¡y pagado!) pero sin aportar ni un euro* (MEsA, blog, 2015).

<sup>257</sup> *Los antiguos poderes de prerrogativa se ejercen por el jefe del Estado, el gobernador general o presidente según los casos, no de acuerdo con el consejo (advice) ministerial, sino según su propio y meditado criterio* (CORPES XXI, 2017).

<sup>258</sup> Con todos, cabe señalar que en la mayoría de ellos (185) se produce, de una u otra forma, el rechazo de una presuposición, pues en general los textos y discursos buscan una intención comunicativa más allá de las palabras que expresan, y eso lleva a pensar en presuposiciones de los hablantes, las cuales, en estos casos, se tratan de romper. De ahí también que, como explicamos más adelante, se produzca al mismo tiempo un sentido contraargumentativo en este tipo de construcciones.

<sup>259</sup> *Aunque la auténtica batalla no es entre niños y adultos, sino entre los adultos que, en lugar del diálogo y la empatía mutua, se colocan etiquetas unos a otros* (MEsA, páginas web, 2016).

<sup>260</sup> *Y los cambios no terminan ahí, sino que la serie contará también con un nuevo equipo creativo* (MEsA, Facebook, 2017).

<sup>261</sup> *No vales para nada sino para los cuatro petardos que se rien de los demás* (MEsA, Facebook, 2016).

(implícita), mientras que *no solo* y, a veces, *también* (u otra unidad equivalente) representan el sentido aditivo de la construcción. Por lo tanto, adquiere un carácter implícito más marcado en estos contextos que en los correctivos «tradicionales».

En cualquier caso —aditivo y contraargumentativo—, *sino* muestra el eje argumentativo de la construcción, dirigiendo la fuerza argumentativa hacia el miembro que encabeza, bien dentro de la argumentación, bien entre elementos léxicos explícitos por el que uno corrige al otro, bien en distinta escala (88)<sup>262</sup>, bien en la misma (77)<sup>263</sup>. Asimismo, se han catalogado 161 muestras con fuerza informativa<sup>264</sup>, en los que se destaca el miembro del discurso más importante informativamente, así como 40 casos con cierto contraste informativo<sup>265</sup>. Así, no extraña su uso como llamada de atención (81)<sup>266</sup>, si bien esta no siempre se percibe de forma clara (81). Igualmente, en las muestras se destaca su carácter polifónico (77)<sup>267</sup>, a veces menos evidente (75) y las estructuras paralelas (24) no resultan tan frecuentes.

Por tanto, desde las particularidades sintácticas y semántico-pragmáticas de *sino*, no sorprende que muy pocas unidades puedan encuadrarse en sus mismos contextos (y cotextos). De hecho, en la inmensa mayoría (194) no se admite ningún tipo de compatibilidad. Principalmente, solo se consideran posibles sustituciones por *en cambio* en cuatro muestras y en un caso, por *pero*.

<sup>262</sup> [*¡si puedes! ¡si no no! o sea*] *noo-↓ que no vea que es PELOTEO malo sino- una relativa sinceridad* (Val.Es.Co., 2020).

<sup>263</sup> *En todo caso, cualquiera que sea el nivel de desarrollo del nuevo paradigma y el eventual congelamiento coyuntural que la crisis económica pueda imponer sobre sus efectos, "sus" ciudadanos políticamente sofisticados, activos y críticos no significan una amenaza para el orden político y social existente, sino más bien lo contrario: en su inmensa mayor parte no son antisistema, sino que, desde un punto de vista funcional, al incrementar las expectativas democráticas pueden suponer el catalizador que fluidifique y abra al cambio social las oxidadas estructuras políticas* (CORPES XXI, 2013).

<sup>264</sup> 15/01/2017 20:43:55: M1: *Ahora me alegro que eso no pasara*; 15/01/2017 20:44:00: M1: *Al menos en ese momento*; 15/01/2017 20:44:24: M1: *No por el hecho en sí sino por las circunstancias no era el momento, simplemente* (MEsA, WhatsApp, 2017)

<sup>265</sup> I: *sí / mira / eso<alargamiento/> / me ha llamado la atención // nosotros / sabes / que jugábamos al fútbol en<alargamiento/> / en la calle / pero en la calle te quiero decir*; E: <simultáneo> *calle / calle </simultáneo>*; I: <simultáneo> *en la calle </simultáneo> / calle / o sea / que venía el coche / <cita> para </cita>*; E: *sí / hoy en día*; I: *ahora es imposible // ahora es imposible // también te digo / mmm / yo creo que por la forma en la que<alargamiento/> / en la vida que llevamos / mmm / ya no es que sea imposible /*; E: *hum*; I: *por los coches o tal / sino simplemente porque yo no veo niños <ruido = "E carraspea"/>*; E: *claro* (PRESEEA, Santander, nivel medio, s. f.).

<sup>266</sup> *se me hace rarísimo verte- verte cenar conn- no solo con camiseta sino con camiseta y chaqueta* (Val.Es.Co, 2017).

<sup>267</sup> *en el aspecto de que nosotros no somos racistas <pausa/> yo nunca he educado a mis hijos <pausa/> <ininteligible/> ellos tienen <pausa larga/> de todos los colores <pausa/> de todas las orientaciones <pausa/> mmm yo no <silencio/> nunca he <pausa/> <ruido tipo="chasquido boca"/> nunca he mirado a la gente <pausa/> por lo que es <pausa/> o sea <pausa/> por lo que tiene <pausa/> sino por lo que es ¿ no ?* (ESLORA, estudios universitarios, s. f.)

### 3.2.4 SIN EMBARGO

**A. ANÁLISIS DE ESTUDIOS.** Dada su etimología cercana a ‘careciendo de obstáculo o problema’, sus primeros empleos resultan concesivos. Desde el siglo XVII, adquirió valor adversativo, aumentando su alcance estructural y movilidad<sup>268</sup>. Así, en la actualidad, parece moverse entre ambos campos de significado, aunque tal vez predomine este último<sup>269</sup>; de ahí que se la asemeje en ciertos contextos a *pero*<sup>270</sup>. Y es que esta variabilidad de sentido entre adversación y concesión, así como su mixtura, resulta patente entre los estudiosos analizados<sup>271</sup>.

Sea como fuere, resulta innegable que *sin embargo* constituye una marca de argumentación, en concreto, de antiorientación, y aquello a lo que acompaña resulta lo más importante a nivel de la argumentación y la informatividad<sup>272</sup>. De esto deriva una función secundaria: introducción de variación de tópico o cambio de tema<sup>273</sup>.

Además, en este plano argumentativo, *sin embargo* funciona, en origen, con estructuras directas (Mazzaro 2006)<sup>274</sup> y, hoy en día, también con indirectas<sup>275</sup>, lo que lo relaciona directamente con la polifonía, bien para indicar distanciamiento con lo expresado, bien con carácter refutativo<sup>276</sup>. Así, para Calvi & Mapelli (2020:158-159), esta unidad «se configura como toma de turno e intervención reactiva de una de las

<sup>268</sup> Véanse Garachana Camarero (1988), Loureda & Pons (2015a), Garrido Rodríguez (2006).

<sup>269</sup> Véanse Garachana Camarero (1988), Domínguez García (2007). De hecho, para muchos autores posee solo este uso: Fuentes Rodríguez (1996a, 1996b, 1998a, 2001, 2009, 2019), Barros García (1997), López, Rodríguez & Topolevsky (1999), Briz, Pons & Portolés (2008), Morales Ardaya (2008), Casado Velarde (2011), Gutiérrez Araus (2012), Borrego Nieto (2013), Cuenca (2018), RAE & ASALE (2018, 2019), Matte Bon (2019), Rodríguez Vega (2019), Portolés Lázaro, Sainz González & Murillo Ornat (2020).

<sup>270</sup> Holgado Borrego Nieto (2013), Holgado Lage (2017), Fuentes Rodríguez (1996b), Domínguez García (2007), Herrero Ruiz de Loizaga (2012).

<sup>271</sup> Para la adversación, véase la nota a pie de página 269. Para solo concesión, véanse Schröpf (2011), Loureda & Pons (2015a), Cuesta (2016). Para ambos (contraargumentación), véanse Bello (1847), Garachana Camarero (1988), Portolés (1995), Martín Zorraquino & Portolés (1999), Fuentes Rodríguez (1996b, 1998a, 2000), Marchante Chueca (2004), Cortés & Camacho (2005), Mazzaro (2006), Domínguez García (2007), Morales Ardaya (2008), RAE & ASALE (2010, 2011), Herrero Ruiz de Loizaga (2012), Nadal, Cruz, Recio & Loureda (2016), Moliner (2016a), Holgado Lage (2017), Corral Esteve (2019), Almeida Cabrejas, Bellido Sánchez & Gumiel Molina (2019), Loureda Lamas, Cruz Rubio, Recio Fernández & Rudka (2021).

<sup>272</sup> Véase Calvi & Mapelli (2020). En esta línea, Holgado Lage (2017) y Borrego Nieto (2013) afirman que *sin embargo* no podría considerarse nunca concesión porque siempre acompaña al argumento más fuerte. No obstante, Domínguez García (2007) y Calvi & Mapelli (2020) defienden la posibilidad de interpretaciones estrictamente concesivas, si bien estas pueden desencadenar interpretaciones adversativas (refutativas), así como rectificar inferencias erróneas y desplazar información general hacia lo específico.

<sup>273</sup> Llopis Cardona (2016), Corral Esteve (2019), Fuentes Rodríguez (2001), Calvi & Mapelli (2020).

<sup>274</sup> Véase Mazzaro (2006). De hecho, parece a usarse con *pero* para evitar entender su interpretación como indirecta (Portolés 1995; Calvi & Mapelli 2020).

<sup>275</sup> Domínguez García (2007), Corral Esteve (2019).

<sup>276</sup> Schröpf (2011), Portolés (1995), Corral Esteve (2019), Fuentes Rodríguez (1998a), Fernández Gómiz & Soler Bonafont (2020), Calvi & Mapelli (2020).

voces interiores que se contraponen, la que se sitúa en el presente y la que vuelve al tiempo del recuerdo», y, según De la Fuente García (2006), desmonta una regla general, donde un enunciador se correspondería con ella y el otro, con su ruptura. En este sentido, Fuentes Rodríguez (1996a, 1996b, 2009) establece un vínculo de esta unidad con la enunciación y el carácter interpersonal del discurso.

En adición, esta misma autora (2000, 2001, 2019) advierte su capacidad para crear relevancia informativa y sus posibles usos enfáticos<sup>277</sup>, si bien extraños.

**B. LOS CORPUS.** Desde nuestros datos, no existe duda de la impresión de fuerza argumentativa sobre el segundo miembro (198)<sup>278</sup>, lo que lo acerca a unidades como *pero* y lo aleja de otras como *aunque*. Ahora bien, a esta última se acerca desde el plano informativo, donde en más de la mitad de los casos funciona como balanza informativa (103)<sup>279</sup>, si bien en ocasiones, por contexto y cotexto, esta parece recaer o bien sobre el segundo miembro (123)<sup>280</sup> o bien sobre primer miembro (30)<sup>281</sup> —estos últimos, por ejemplo, cuando se acompaña de la locución *a pesar de* (7)—.

Ahora bien, a pesar del juego en ambos planos, parece también evidente la gran ausencia de ejemplos en los que funciona con valor enfático (181), lo que, como describimos a continuación, lo diferencia de *no obstante*. Con todo, sí que comparte con este la validación de las condiciones de verdad (179)<sup>282</sup>, esto es, la no eliminación del primer miembro en cuanto a contenido, veracidad de lo expresado, etc. De hecho, solo se han catalogado 9 muestras sin su validación clara<sup>283</sup>.

<sup>277</sup> También en Calvi & Mapelli (2020), Landone (2020).

<sup>278</sup> *Salgo con una mujer casada, la paso bien con ella, sé desde el principio que era solo por placer, sin embargo, creo que incluí el corazón en la ecuación* (MEsA, foro, 2016).

<sup>279</sup> *Tienes mucha razón en lo que explicas. Sin embargo, lamentablemente, esto no solo ocurre en España. Un blanco en China ya puede llevar 7 generaciones, que siempre va a ser un 老外. Y si es negro... ya ni te cuento* (MEsA, blog, 2016).

<sup>280</sup> *a lo mejor ves otra cosa que no tiene tanta técnica ni tiene un vocabulario tan exquisito y sin embargo te dice mucho más de lo que dice lo otro* <pausa larga> (ESLORA, estudios universitarios, s. f.).

<sup>281</sup> *Con el fin de establecer criterios diagnósticos ecográficos, Eksioglu encontró que el área de sección transversal (AST) de 220 mm<sup>2</sup> de la vena yugular interna derecha durante la maniobra de Valsalva tenía una sensibilidad del 92,3% y una especificidad del 92%; sin embargo, se necesitan más estudios para establecer el verdadero punto de corte* (CORPES XXI, 2017).

<sup>282</sup> *E: <tiempo = "52:22"/> y<alargamiento/> oye y ¿a la lotería juegas?; I: muy poco / eeh en navidades // más que nada por los compromisos // hh pero sin embargo a<alargamiento/> lo de a la Primitiva // sí juego todas las semanas // pues<alargamiento/> // tres<alargamiento/> // tres papelillos de esos / con<alargamiento/> dos apuestas cada uno // y<alargamiento/> nada más* (PRESEEA, Madrid, nivel alto, 2007).

<sup>283</sup> *"Que se miren las hemerotecas", pidió el pasado viernes José María Aznar, en la inauguración de la convención del PP, tras asegurar que su Gobierno nunca negoció con ETA. No es ésa, sin embargo, la impresión que se desprende de la lectura de los diarios de la época* (CORPES XXI, 2006).

En este sentido, no extraña la alta frecuencia de compatibilidad entre sus miembros (140)<sup>284</sup>, lo cual puede conducir a su comparación y/o contraste (105)<sup>285</sup> o, en menor proporción, a su contraargumentación (66)<sup>286</sup>. En adición, se han catalogado 31 ejemplos con características cercanas a lo concesivo<sup>287</sup>.

En lo macrosintáctico, se distingue por proporcionar carácter continuativo al discurso (160)<sup>288</sup>, a través de lo cual suele introducir un tópico relacionado (127) e, incluso, aunque en menor cantidad, un cambio de tema (36), tanto en estructuras directas (143) como indirectas (25), con (125) y sin carácter polifónico claro (63)<sup>289</sup>.

En adición, casi la mitad presentan relación causal directa entre los miembros (97)<sup>290</sup>; de hecho, en mucha menor proporción se presentan aquellos con relación causal débil (24) o indirecta (24) e, incluso, mucho más aquellos sin ella (2)<sup>291</sup>.

---

<sup>284</sup> *I: a los a los serbios / pues coja usted una señora serbia / y un señor kosovar / métalos <vacilación/> // un par de semanas en una isla desierta / déjelos durante treinta años / y cuando venga la siguiente generación ya no se acuerda uno que es kosovar y el otro que es serbio / ya se ha acaba el problema*  
*E: sin embargo ahora lo tienen muy difícil ¿eh? / para conseguir la convivencia* (PRESEEA, Valencia, nivel alto, 2000).

<sup>285</sup> *@granadaturismo:El archiconocido Mirador de San Nicolás.(...). Sin embargo, San Nicolás no es el único mirador digno de visitar* (MEsA, Instagram, 2012).

<sup>286</sup> Véase nota a pie de página 287.

<sup>287</sup> *Todo en Thorpe resulta difícil de homologar con el común de los nadadores. Es un atleta grande, rotundo, extraordinariamente poderoso. Y, sin embargo, ninguno es más sutil en el agua, ninguno se mueve con esa extraña cadencia que le permite deslizarse con una serenidad maravillosa, como si encontrara oposición en las leyes de la física (...)* (CORPES XXI, 2001).

<sup>288</sup> *@jordievole enhorabuena por el programa del Liceo, buena exposición de todos pero sin embargo el programa de Otegui, no me pareció oportuno* (MEsA, Twitter, 2016).

<sup>289</sup> *Por la tarde, porque aprovecho mejor el día y porque rindo mucho mejor que por la mañana. Además por la mañana normalmente no disfruto del entrenamiento porque estoy un poco revuelto, sin embargo por la tarde ya lo doy todo y me pego una buena cena y a la cama* (MEsA, blog, 2016).

<sup>290</sup> Véase nota a pie de página 287.

<sup>291</sup> *Aunque la incidencia de la enfermedad se concentra en un continente, la malaria pone en riesgo a más de la mitad de la población mundial, mientras que el peligro de padecerla aumenta con la pobreza y la inequidad. Sin embargo, aunque la OMS celebra el avance, auguró que este año se registrarán cerca de 214 millones de casos de malaria que provocarán 472.000 muertes (...)* (CORPES XXI, 2015).

### 3.2.5 *No OBSTANTE*

**A. ANÁLISIS DE ESTUDIOS.** Al igual que anteriormente, a nivel semántico existe inestabilidad para adjudicarle significado adversativo (restrictivo, opositivo)<sup>292</sup>, concesivo<sup>293</sup> o mixto (lo que para muchos se representa con contraargumentación)<sup>294</sup>. Ahora bien, hoy en día permanece quizás más anclado a su significado léxico, tendiente a lo concesivo, igual que mantiene, aunque extrañamente, usos como grupo nominal<sup>295</sup>.

Esta indecisión produce su acercamiento a *pero* y *sin embargo*. De hecho, sobre todo con el último, tienden a igualarse<sup>296</sup>, en especial, por su relación originaria en el campo de lo concesivo y su desplazamiento progresivo hacia la adversatividad<sup>297</sup>. Tales definiciones sinonímicas<sup>298</sup>, aunque permiten «descodificar o interpretar el valor de la unidad en un texto dado» (Loureda & Acín 2010:49), no siempre proporcionan los usos correctos de cada uno (Aschenberg & Loureda Llamas 2011). En este sentido, si bien puede aceptarse, aunque no de forma generalizada, que todos ellos pueden emplearse en estructuras tanto directas como indirectas (Domínguez García 2007), *no obstante* parece tender más hacia la concesión mientras *sin embargo* resulta el más genérico de los dos en ambos campos<sup>299</sup>. En consecuencia, *no obstante* se prefiere cuando el primer miembro se entiende como verdadero obstáculo (Calvi & Mapelli 2020) mientras que *sin embargo* posee un uso adversativo más extendido por su mayor capacidad para acceder a nuevos escenarios discursivos e introducir nuevas argumentaciones<sup>300</sup>.

<sup>292</sup> García Fernández & Sánchez Lobato (1994), Fuentes Rodríguez (1996b), López, Rodríguez & Topolevsky (1999), Briz, Pons & Portolés (2008), Morales Ardaya (2008), Casado Velarde (2011), Gutiérrez Araus (2012), Borrego Nieto (2013).

<sup>293</sup> Fuentes Rodríguez (1996a, 1996b, 1998a, 2000), Loureda & Pons (2015a), Cuesta (2016), Moliner (2016b), Cuenca (2018), RAE & ASALE (2019).

<sup>294</sup> Garachana Camarero (2014), Portolés (1995), Martín Zorraquino & Portolés (1999), RAE & ASALE (2010, 2011), Cortés & Camacho (2005), Garrido Rodríguez (2006), Domínguez García (2007), Morales Ardaya (2008), Fuentes Rodríguez (2009), Almeida Cabrejas, Bellido Sánchez & Gumiel Molina (2019).

<sup>295</sup> Portolés (1995), Llamas Saíz (2010), Murillo Ornat (2010).

<sup>296</sup> Martín Zorraquino & Portolés (1999), Marchante Chueca (2004), Briz, Pons & Portolés (2008), Holgado Lage (2017), Corral Esteve (2019), Calvi & Mapelli (2020). Flamenco García (1999) defiende su sustitución por *pero* cuando este declara enfáticamente la verdad de un contenido presentado, rebatido por el segundo, de mayor relevancia. Borrego Nieto (2013) señala que no suelen confundirse cuando no se entiende alguno de los miembros como obstáculo, aunque esta tendencia se dirige a su desaparición.

<sup>297</sup> Para su desarrollo histórico, véanse Garrido Rodríguez (2006), Garachana Camarero (1988), Loureda & Pons (2015a), Portolés (1995), Bello (1847).

<sup>298</sup> Esta igualación entre *sin embargo* y *no obstante* se da ya en el *DRAE* desde los siglos XVIII y XIX en ambos sentidos (Cuesta 2016; RAE & ASALE 2018; concretamente, en las definiciones de *no obstante* desde 1884 y en las de *sin embargo*, desde 1780) y permanece hasta hoy en día.

<sup>299</sup> Véase Borrego Nieto (2013). Esto explica su uso abusivo en detrimento de *no obstante* (Portolés 1995), pues *sin embargo* adquiere algunos de sus valores, pero no al revés (Fuentes Rodríguez 1996a, 1998a).

<sup>300</sup> Véanse Garachana Camarero (1988), Calvi & Mapelli (2020).

Así, *no obstante* manifiesta su valor concesivo más transparente en origen<sup>301</sup>; de ahí que muestre algún tipo de compromiso con lo que precede, pues no siempre se opone a lo expresado por el interlocutor, lo que puede incluso compartir (Portolés 1995)<sup>302</sup>. Igualmente, puede matizar la relación opositiva sin cuestionarse la verdad del primer argumento, presentando hechos aparentemente contradictorios de los que destaca su compatibilidad (Portolés 1995)<sup>303</sup>. En palabras de Moreno Ayora (1997), sirve para completar un razonamiento con algún añadido, quizá a modo de advertencia o recuerdo, facilitando y propiciando el cambio de turno en la interacción comunicativa.

En adición, algunos autores<sup>304</sup> sostienen que *no obstante* muestra un carácter refutativo u opositivo más contundente, fuerte y sólido que *sin embargo*, pues ofrece un contraargumento decisivo para la conclusión del discurso. Por el contrario, Corral Esteve (2019) afirma que no es la refutación sino el compromiso con lo dicho lo que es fuerte. De hecho, defiende, junto a Martín Zorraquino & Portolés (1999) y a Calvi & Mapelli (2020), que *no obstante* se prefiere en contextos que matizan pero sin refutar por su carácter polémico-argumentativo supuestamente menos fuerte.

Desde un punto de vista más discursivo, algunos autores lo enmarcan en la argumentación<sup>305</sup> y se señala su relación con la polifonía<sup>306</sup>. Con todo, en esta línea, Domínguez García (2007) señala su incapacidad para aparecer en contextos refutativos polifónicos, dialógicos, así como de carácter contrastivo<sup>307</sup>. Además, Fuentes Rodríguez (2009) y, brevemente, Portolés (1995) y Calvi & Mapelli (2020) advierten de su incapacidad o menor frecuencia para expresar giro argumentativo. Fuentes Rodríguez (2009) también niega su facultad para indicar mayor peso informativo del segundo miembro, así como de hallarse en contextos enfáticos.

---

<sup>301</sup> Martín Zorraquino & Portolés (1999), Llamas Saíz (2010).

<sup>302</sup> Se señala su «valor argumentativo en tanto que presenta el miembro del discurso en el que aparece como compatible con lo dicho anteriormente, aunque pudiera no parecerlo» (Loureda & Acín 2010:10).

<sup>303</sup> Para Calvi & Mapelli (2020:155), «*no obstante* sitúa los contenidos del segmento inicial y los del siguiente en un mismo plano, al poner énfasis en la compatibilidad entre ellos».

<sup>304</sup> Marchante Chueca (2004, 2005), Fuentes Rodríguez (1998a), Domínguez García (2007).

<sup>305</sup> Véanse Portolés (1995), Loureda & Acín (2010), Cortés & Camacho (2005), Fuentes Rodríguez (1998a, 2009).

<sup>306</sup> Véanse Portolés (1995), Domínguez García (2007).

<sup>307</sup> (a) Contexto refutativo polifónico: (a.1) *Dice que no le aterra la palabra “privatizar”; sin embargo, hay muchos hijos de familias con pocos recursos que no opinan lo mismo* (citado en Domínguez García 2007:110), (a.2) *¿\*? Dice que no le aterra la palabra “privatizar”; no obstante, hay muchos hijos de familias con pocos recursos que no opinan lo mismo*. (b) Contexto contrastivo: (b.1) *¿Por qué siempre el ser humano necesita someter al resto del planeta? Existen, sin embargo, personas que creen y defienden sus ideales, en busca de un mundo mejor* (citado en Domínguez García 2007:111), (b.2) *\*¿Por qué siempre el ser humano necesita someter al resto del planeta? Existen, no obstante, personas que creen y defienden sus ideales, en busca de un mundo mejor*.



**B. LOS CORPUS.** Se verifica la veracidad de ambas partes del discurso (190)<sup>308</sup>. Por ello, no extraña la compatibilidad de sus miembros (169)<sup>309</sup> ni tampoco su carácter predominantemente polifónico (145)<sup>310</sup> —solo se han catalogado 16 ejemplos como «sin carácter polifónico claro»<sup>311</sup>—. De este modo, *no obstante* parece recoger un discurso anterior (explícito, implícito), que se presupone como una idea común y que se considera válida, para añadir un comentario compatible con él.

Por ello, no nos resulta muy correcto referirnos a esta unidad como refutativa, pues en estos casos se elimina el contenido y/o el sentido de uno de los miembros. De hecho, menos de la mitad (79) se han marcado como contraargumentativos<sup>312</sup> —y en un número muy reducido (36) se ha catalogado como de contraargumentación débil y otros tantos (55), sin esta marca claramente<sup>313</sup>—. Además, de ellos la mayoría expresa únicamente contraste (57)<sup>314</sup>, si bien otros se catalogan como restrictivos en sentido más estricto (16)<sup>315</sup>, o únicamente como comentarios con matices restrictivos (37). Solo 6 se han registrado con sentido propiamente concesivo<sup>316</sup>.

<sup>308</sup> *No hay duda de que aún hay mucho por hacer en lo que respecta a la posición y figura de la mujer en la industria. No obstante, casos como el de Rossum, y voces como la de Emma Stone dan esperanza a que la ansiada y justa igualdad entre sexos termine siendo una realidad, y no una causa por la que luchar* (MEsA, blog, 2017).

<sup>309</sup> *Más de dos tercios de los oficiales han respondido con un mismo patrón al ser preguntados por sus unidades: «Bien formadas, bien equipadas y con la moral alta». No obstante, al ser preguntados más concisamente han ido surgiendo elementos que mejorar* (CORPES XXI, 2016).

<sup>310</sup> *Sucede que en ciertas ocasiones ó circunstancias de la vida a una persona le puede resultar imposible cambiar, pero si se tiene en mente que es lo que uno quiere para sí; en algún momento ese cambio se producirá. El libre albedrío.*

*No obstante ese libre albedrío yo creo que es limitado, aunque es difícil establecer, cuando uno puede decidir y cuando no* (MEsA, foro, 2004).

<sup>311</sup> *Se trata en efecto de una medida de seguridad [mención a usuario 37], los cristales resultantes no son tan peligrosos como si se rompiera en pedazos mayores. No obstante, os pedimos disculpas por el susto y agradecemos que no haya daños que lamentar* (MEsA, Instagram, 2017).

<sup>312</sup> (...) *porque aunque la República de democrática no tuvo nada <pausa/> fue muy poquito democrática <pausa/> no obstante se identificó la democracia con aquello <pausa/> y entonces aquí pues nada <pausa/> era Franco Franco Franco <pausa/>* (ESLORA, estudios universitarios, s. f.).

<sup>313</sup> *En el plano de la reflexión sobre los fines se percibe así el valor de la Filosofía y, más aún, de las Humanidades, pues solo si nos atrevemos a formular la pregunta por el sentido, por el significado de lo humano, podemos plantearnos qué hacer con el conocimiento para mejorar el mundo.*

*No obstante, además de la ética existe un horizonte fértil para el pensamiento filosófico: el de la integración del conocimiento* (CORPES XXI, 2019).

<sup>314</sup> *Era algo que no solo irritó a James McAuley y Harold Stewart, sino también a otro grupo de intelectuales nacionalistas inspirados por la tradición aborigen. McAuley y Stewart, no obstante, hicieron algo más que criticar y lanzar invectivas. Se propusieron darle a Harris una lección que nunca olvidaría* (MEsA, blog, 2016).

<sup>315</sup> *Los planes de Prezi van desde los gratuito hasta los 18€ al mes. (...).*

*No obstante, si eres estudiante o profesor, estás de suerte ;)* (MEsA, blog, 2016).

<sup>316</sup> *Desde luego, la dificultad para conciliar la denominada «gobermedia» con la exigencia de un mínimo de neutralidad estatal en sus espacios virtuales tendría que ser objeto de un análisis que desborda el propósito de este trabajo, no obstante, tomando en consideración la doctrina constitucional del government speech y la idea de transparencia, la cuestión principal que surge, y que sin duda no es ajena*

En cualquier caso, parece compartir con otras de tipo refutativo la orientación argumentativa de sus miembros. Esto quiere decir que imprime una mayor fuerza argumentativa en el segundo miembro de la construcción (184)<sup>317</sup>. Por ello, uno de sus valores innegables reside en la llamada de atención (175) e, incluso, la introducción de una puntualización importante para la continuación del discurso (46).

No obstante, en el plano informativo funcionan de manera distinta. De hecho, los casos de balanza informativa superan la mitad de las muestras (113)<sup>318</sup> e, incluso, se documentan casos en los que la fuerza informativa se imprime sobre el primer miembro (44)<sup>319</sup>. En este sentido, puede afirmarse que *no obstante* se acerca a unidades como *pero* en el plano argumentativo mientras que en el informativo siguen vigentes, arraigadas en su origen, las fuerzas concesivas de otros elementos como *aunque*.

A nivel discursivo se usa para dotar a un texto de continuidad (109), si bien esto puede acarrear consigo un cambio de tema (55), sobre todo, con la introducción de tópico relacionado (165)<sup>320</sup>, en estructuras tanto directas (55) como indirectas (24).

Finalmente, cabe esperar posibles sustituciones este conector por otros de los analizados —salvo con *sino*—, sobre todo, con *sin embargo*. Con todo, en 41 muestras *no obstante* no admite ninguna sustitución, sobre todo, cuando la contraargumentación no es prácticamente perceptible (comentario, añadido de información o nuevo tema, llamada de atención, mantenimiento de la veracidad del primer miembro, puntualización)<sup>321</sup>.

*a nuestro ordenamiento, no es tanto la de cómo identificar cuándo una determinada página es una plataforma del discurso público, algo que se logra con la exclusividad* (CORPES XXI, 2017).

<sup>317</sup> *Ahora que 'Wonder Woman' es un gran éxito, camino de convertirse en la película más taquillera del actual universo de superhéroes de DC, parece evidente que sólo Patty Jenkins podría haberla dirigido; tanto es así que ya está contratada para realizar la secuela. (..).*

*No obstante, (...), tuvieron que producirse una serie de circunstancias afortunadas para que la primera película de 'Wonder Woman' llegase a su feliz destino* (MEsA, blog, 2017).

<sup>318</sup> *No hay duda de que aún hay mucho por hacer en lo que respecta a la posición y figura de la mujer en la industria. No obstante, casos como el de Rossum, y voces como la de Emma Stone dan esperanza a que la ansiada y justa igualdad entre sexos termine siendo una realidad (...)* (MEsA, blog, 2017).

<sup>319</sup> *En el mundo actual, en el que la oferta de productos cubre hasta los nichos más insospechados, la especialización y diferenciación asociada a la creatividad y la innovación es fundamental. No obstante, nos gusta pensar en la innovación en un sentido amplio, pues no solo se innova en los sectores tecnológicos* (CORPES XXI, 2013).

<sup>320</sup> *Por tanto, partiendo de la realidad que nos rodea, no nos cabe duda alguna de la necesidad de la formación TIC desde que comienzan el colegio. No obstante, y como era de esperar, la formación TIC que aquí proponemos está adecuada al nivel cognitivo de los destinatarios* (CORPES XXI, 2019).

<sup>321</sup> *Estoy totalmente de acuerdo contigo. Los voluntariados tiene su momento y pueden resultar muy interesantes en determinadas etapas y para algunos proyectos. No obstante también he dedicado otro post a las cosas positivas que tienen :P* (MEsA, blog, 2015).

### 3.2.6 EN CAMBIO

**A. ANÁLISIS DE ESTUDIOS.** Semánticamente<sup>322</sup>, existen varias posiciones. Así, *en cambio* puede ligarse a *pero* (adversativas restrictivas), a *sino* (valor correctivo<sup>323</sup>) e, incluso, se da su adjudicación al grupo de las exceptivas, que expresan contraste, en relación con unidades como *por el contrario*<sup>324</sup>. No obstante, esto último solo se recoge en aquellos autores que aceptan la triple distinción de las adversativas<sup>325</sup>.

En esta última línea, *en cambio* simplemente, vincularía elementos entre los que podría llegarse a una oposición (anulación de uno de los miembros o de las inferencias), pero no obligatoriamente<sup>326</sup>. Así, indica contraste, sin llegar a una verdadera oposición de contrariedad<sup>327</sup>) y, por eso, se entiende como el más amplio de esta categoría<sup>328</sup>. Este contraste se liga más a las informaciones, no a las inferencias<sup>329</sup>. De este modo, la oposición o contradicción se percibe menos fuerte, con tintes comparativos<sup>330</sup>. Fuentes Rodríguez (2009) lo denomina paralelismo; Portolés (1988a), equiparación. En cualquier caso, implica un funcionamiento casi en exclusiva con tópicos distintos sin llegar a anular ninguna de las conclusiones<sup>331</sup>. En esta línea, Domínguez García

<sup>322</sup> Según Portolés (2000), su significado no es igual a los dos lados del Atlántico. Aquí, debido al origen de los autores analizados y de nuestro foco de estudio, nos referimos más a su variante europea.

<sup>323</sup> Según RAE & ASALE (2010), para quienes se acerca a *sino*, *en cambio* indica que la información aportada difiere de la del discurso previo, a la que puede oponerse, lo cual la alejaría de *pero* (que no opondría directamente las informaciones del texto, sino que necesita de inferencias).

<sup>324</sup> Esta no la describimos en este trabajo, pero señalamos que la principal diferencia entre los dos, según Fuentes Rodríguez (1998a) y Borrego Nieto (2013), reside en que *en cambio* no contrapone elementos polarizados, contrarios, mientras que *por el contrario* (también *todo lo contrario* o *al contrario*), sí. Con todo, en el *DRAE* (2020) *en cambio* se define como ‘por el contrario’. Lo mismo sucede en Cuesta (2016). Para Portolés (1988a) serían incluso compatibles porque *por el contrario* concreta a *en cambio*, aunque esta relación no se da a la inversa. Eso sí, su significado ante primer miembro negativo diferiría.

<sup>325</sup> Casado Velarde (2011) y Cuenca (2018) lo incluyen únicamente en la oposición, más general.

<sup>326</sup> (a) Oposición (contrastiva): *Nuestra empresa ha ganado menos este año. Por el contrario/En cambio, la suya ha aumentado considerablemente sus beneficios* (adaptado de Borrego Nieto 2013:392), (b) oposición (contrastiva) menos fuerte: *Marta siempre quiso ser profesora. Los padres de Marta, en cambio/por el contrario (¿?), la presionaron para que hiciera Medicina* (adaptado de Borrego Nieto 2013:392), (c) contraste: *Mi padre es director de orquesta, en cambio/por el contrario, yo soy violinista* (adaptado de Martín Zorraquino 2020:43).

<sup>327</sup> Véase Martín Zorraquino & Portolés (1999). Según Domínguez García (2007), *en cambio* sí que puede mostrar tanto contraste como contrariedad, entendiendo esta última como una comparación entre dos elementos que pueden llegar a anularse entre sí, mientras que la primera se corresponde con tal comparación sin necesidad de desestimar lo expresado.

<sup>328</sup> Véase Montolío Durán (2018). También se defiende que las otras unidades de este tipo poseen un uso exclusivo (o correctivo) del que *en cambio* carece (Portolés 1988a; Fuentes Rodríguez 1998a; Domínguez García 2007), así como no aparecen en contextos de *negación-afirmación* (Domínguez García 2007).

<sup>329</sup> Portolés (2000), Marchante Chueca (2004), Briz, Pons & Portolés (2008), RAE & ASALE (2010), Borrego Nieto (2013), Corral Esteve (2019), Matte Bon (2019).

<sup>330</sup> Véanse Holgado Lage (2017), Domínguez García (2007).

<sup>331</sup> Martín Zorraquino & Portolés (1999), Corral Esteve (2019). Estas ideas lo diferencian de otros contraargumentativos, como *sin embargo: en cambio* solo contrapone, contrasta, equipara, frente a aquel,

(2007:131) afirma que es el contexto el que determina «si el contraste lleva a un triunfo del segundo argumento comparado sobre el primero o si, simplemente, se limita a expresar que existe una relación opuesta o contraria entre dos miembros que, juntos, puedes llevar a una cierta conclusión».

En cuanto al nivel pragmático y macrosintáctico, cabe señalar un vacío de información. Con todo, Fuentes Rodríguez (1998a) reconoce a esta unidad como marca de argumentación (antiorientación argumentativa), pues el segundo miembro fijaría la orientación argumentativa de enunciado. En este sentido, Corral Esteve (2019) defiende que, a veces, el segundo miembro es argumentativamente más importante y Portolés (1988a, 1995, 2010) le concede naturaleza argumentativa<sup>332</sup>. Por contra, no se explicita su carácter polifónico ni su potencia informativa, es decir, su capacidad para incluir un giro informativo o para ocupar usos enfáticos. No obstante, en Portolés (2010) se entiende que los dos miembros resultan igualmente importantes en cuanto a su informatividad, lo que él denomina *par focal*.

**B. LOS CORPUS.** Tras el análisis de corpus, resulta inevitable considerarla dentro del grupo contrastivo, pues este carácter es el que más se repite (183), normalmente acompañado de tintes comparativos (167)<sup>333</sup> y, en una cantidad significativa de los casos, cierto carácter contraargumentativo (103)<sup>334</sup> en sentido amplio y, sobre todo, contextual. Esto implica, por tanto, que pueda incluso mostrar una determinada restricción (10)<sup>335</sup> —llegando hasta la oposición (1)—, cierta exclusión

---

que señala la violación de las expectativas del contexto comunicativo, como muestra Martín Zorraquino (2020) en los siguientes ejemplos, donde el primero contrasta mientras que el segundo expresa ruptura de expectativas: (1) *Mi padre es director de orquesta; en cambio, yo soy violinista*; (2) *Mi padre es director de orquesta; sin embargo, yo soy violinista*.

<sup>332</sup> De hecho, este último (1988a, 1995) le introduce también dentro de los contraargumentativos, y, en otra de sus obras (2010), llega a insertarlo como parte los estructuradores de la información.

<sup>333</sup> I: <simultáneo> nos </simultáneo> gusta mucho la montaña / porque nos gusta el senderismo / aunque en la playa también puedes caminar pero <vacilación/> <ruido = “chasquido\_boca”/> / es más<alargamiento/> más rutinario la playa; E: <simultáneo> uhum </simultáneo>; I: <simultáneo> en cambio </simultáneo> / la montaña pues<alargamiento/> cada ruta que coges es distinta / me gusta mucho (PRESEEA, Sevilla, nivel medio, 2017).

<sup>334</sup> *Qué casualidad es que sólo se habla de manipulación en Cataluña con la educación (mentira, los profesores no adoctrinan, enseñan como en el resto del mundo) y con tv3 (con todos sus defectos, es de las televisiones más plurales de España y que además organiza el dinero público eficazmente sin derrochar), y en cambio no se habla de todos los principales medios españoles (antena3, cuatro, telecinco, el mundo, el país, la razón, ABC, la 1 etc) que mienten y manipulan diariamente, con el objetivo de favorecer a sus intereses empresariales políticos y elitistas (...)* (MEsA, YouTube, 2017).

<sup>335</sup> *El Ministerio de Defensa alemán, que inició una investigación para determinar el tipo de municiones que utilizan ejércitos aliados en territorio alemán, no comentó el nuevo escándalo.*

*En cambio, el ministro Rudolf Scharping prefirió calificar el llamado 'síndrome de los Balcanes' como un 'síndrome de histeria' provocado por los medios informativos* (CREA, 2001).

(10)<sup>336</sup> o concesión (3)<sup>337</sup>; no obstante, en muy baja proporción e, incidimos, con base contextual. Ahora bien, también se han documentado casos en los que el contraste se percibe solo débilmente (8), o donde la comparación no resulta clara (20)<sup>338</sup>. Con todo, resulta casi inexistente la anulación de miembros<sup>339</sup> y la llamada de atención<sup>340</sup>.

Además, se recogen ejemplos con cambio de argumento (141) e, incluso, giro argumentativo(-informativo) (39)<sup>341</sup> entre tópicos distintos (63) y relacionados (132). Del mismo modo, se documenta en estructuras directas (174)<sup>342</sup> e indirectas (9)<sup>343</sup>, donde alguno de los miembros argumentativos debe ser inferido.

Por lo tanto, el plano argumentativo y el informativo parecen tener una mayor relevancia y ser más complejos de lo aparentemente mostrado. En este sentido, 115 casos pertenecen a la *balanza argumentativa* y, aún más, a la *balanza informativa* (181), dejando que la propia estructura natural del discurso, junto con el contexto y el conocimiento del mundo de los hablantes determinen en cierta medida sus fuerzas. Por ello, no sorprende la tendencia observada por la que se remarca argumentativamente el segundo miembro de la construcción (83)<sup>344</sup> y tampoco extraña que la balanza informativa no aparezca en todos los casos, al menos, de forma clara (14)<sup>345</sup>.

<sup>336</sup> Al cierre de esta edición, el debate continuaba y también las dudas sobre si Andalucía se abstendría o rechazaría el plan por insuficiente. Las otras dos comunidades gobernadas por el PSOE, Castilla-La Mancha y Extremadura, respaldaron en cambio un texto que satisface sus demandas (CREA, 2001).

<sup>337</sup> Al gobierno del PP le han correspondido otras cosas, como la desaparición del Servicio Militar obligatorio, algo de gran calado que en cambio lo realizó sin apenas ruido (CREA, 2002).

<sup>338</sup> Durante los primeros días, su resistencia al desgaste es muy baja (...), debido a ello son raramente usadas en señalización de vías para el tránsito de vehículos, encontrando en cambio una aplicación más frecuente en señalización aeroportuaria (CORPES XXI, 2012).

<sup>339</sup> Tal vez ayudara a ello la regulación de estos procedimientos dentro de un Título propio del Estatuto de los Trabajadores. No para suplantar las reglas de los acuerdos que hoy los sostienen, ya que una de sus virtudes es precisamente proceder de acuerdos entre los agentes sociales. Sí, en cambio, para resolver incertidumbres sobre su utilización (...) (CORPES XXI, 2018).

<sup>340</sup> Se ratifica una vez más lo que afirma Montero y Reira "los niveles de desproporcionalidad son mucho más altos en sistemas mayoritarios que en los que utilizan fórmulas de representación proporcional. Pero resulta en cambio llamativo observar que el nivel medio de desproporcionalidad en España está más cercano al que exhiben las democracias con sistemas mayoritarios que al que presentan los países que utilizan normas proporcionales" (CORPES XXI, 2013).

<sup>341</sup> (...) mira, tu sugerencia sería la mejor si no fuera por la estructura del diccionario que estoy desarrollando: los lemas se encuentran clasificados por país, y no simplemente como en los diccionarios generales, por orden alfabético. (...)

¿Qué pasaría, en cambio, si yo dejara ese tipo de lemas sin marca? ¿Ustedes creen que podría ser una buena solución? ¿O podría confundir a la gente? (MEsA, foro, 2008).

<sup>342</sup> Afirmaba asimismo Bertrand Russell que el problema con los ignorantes es que están siempre seguros, y los discretos, en cambio, llenos de dudas (CORPES XXI, 2021).

<sup>343</sup> Usuario 11 (hombre): @perezreverte @marianorajoy No pierde, usted, detalle. Usuario 12 (no identificado): : @usuario11 @perezreverte Usted en cambio podría perder un par de comas (MEsA, Twitter, 2016).

<sup>344</sup> Se ratifica una vez más lo que afirma Montero y Reira "los niveles de desproporcionalidad son mucho más altos en sistemas mayoritarios que en los que utilizan fórmulas de representación proporcional.

En lo que respecta a la polifonía, a pesar de que esta se da en más de un cuarto de los casos (55)<sup>346</sup>, en la gran mayoría (131)<sup>347</sup> no parece reflejarse de forma clara y/o ser determinante para la interpretación del sentido del discurso. Lo mismo sucede con su uso locutivo<sup>348</sup> —es decir, con el sentido léxico originario que le corresponde: ‘algo está cambiando’, ‘a cambio de’—, solo documentado en tres ocasiones<sup>349</sup>, aunque esto se debe a que se ha intentado elegir ejemplos ajenos a estos valores originarios.

Teniendo en cuenta estas características, no sorprende su posible conmutación por otras de las unidades analizadas, teniendo en cuenta que se producen los cambios en el sentido final del discurso. Por su naturaleza (sintáctica), de forma más sencilla se relaciona con *no obstante* (52) y, sobre todo, *sin embargo* (115), frente a las tradicionalmente consideradas como conjunciones *pero* (21) y *aunque* (11) e, incluso, *sino* (1)<sup>350</sup>. Ahora bien, no admite sustitución cuando el contraste es claro, no hay restos de contraargumentación (20) o esta no se desea destacar (45), o en ciertos casos de giro argumentativo-informativo basado en el contraste de ideas. Adicionalmente, se han documentado casos aislados en los que admite otras sustituciones, como *por tanto* (2), *por su parte* (2) o *por otra parte*.

---

*Pero resulta en cambio llamativo observar que el nivel medio de desproporcionalidad en España está más cercano al que exhiben las democracias con sistemas mayoritarios que al que presentan los países que utilizan normas proporcionales" (CORPES XXI, 2013).*

<sup>345</sup> *Cuando los gatos dejaron al fin de amar y volvieron a maullar en busca de alimento (para recobrar sus fuerzas perdidas en el proceso amoroso) ya toda la "cuisería" era dueña, entre otras bellas mansiones, de nuestro amado teatro. (...)*

*El Municipio en cambio, sostenía que el peligro de peste habíase superado por las calles (MEsA, foro, 2016).*

<sup>346</sup> *No has huido, porque sigues leyendo esto. (...)*

*En cambio yo sí conozco de primera mano la razón por la que huyeron (de verdad) 3 personas de esta web (MEsA, blog, 2017).*

<sup>347</sup> *A mi la primera temporada me gusto mucho pero tampoco me hizo volverme loco, la vi demasiado perfecta y quizás sin ese alma que debe tener (curiosamente me ocurrió lo mismo con Boardwalk, la primera temporada me pareció que no tenía la identidad que sí que logró a partir de la segunda).*

*En cambio la segunda temporada me ha encantado, seguramente porque dejan las introducciones y van rápido al meollo, a parte que la trama se vuelve más interesante. Las interpretaciones, la música, la fotografía... son de primera categoría (MEsA, foro, 2014).*

<sup>348</sup> *Comenzó el conde de Cheste agradeciendo la compañía de la Familia Real "al tomar [la Real Academia Española] posesión del rico palacio que, en cambio del bien modesto albergue, consagra a sus útiles trabajos" (CORPES XXI, 2014).*

<sup>349</sup> Una de ellas, además, se marca como limítrofe entre el valor léxico originario y el de marcador: *La idea fue que, puesto que la peseta republicana carecía ya de valor una vez que el territorio había pasado a manos de los franquistas, se podía en cambio vender en el mercado de divisas extranjero con el objetivo de crear una maniobra de sobre oferta y desplomar la cotización (MEsA, páginas web, 2019).*

<sup>350</sup> *Tal vez ayudara a ello la regulación de estos procedimientos dentro de un Título propio del Estatuto de los Trabajadores. No para suplantar las reglas de los acuerdos que hoy los sostienen, ya que una de sus virtudes es precisamente proceder de acuerdos entre los agentes sociales. (Sí, en cambio/sino, para resolver incertidumbres sobre su utilización y colmar algunas lagunas que, pese a haber transcurrido más de dos décadas desde su puesta en funcionamiento, todavía mantiene nuestro ordenamiento jurídico (adaptado de CORPES XXI, 2018).*

### 3.3 PILOTAJE DEL CUESTIONARIO LINGÜÍSTICO EN NATIVOS

---

*La utilización de un conector sólo es pragmáticamente adecuada si el hablante puede encontrar, sea en el contexto físico, sea en el lingüístico, sea en la memoria, alguna premisa, alguna información, que explique el porqué de la relación entre las proposiciones relacionadas.*

Mazzaro (2006)

A continuación se explican los resultados del grupo de control nativo que se empleó como pilotaje del cuestionario lingüístico creado, en primera instancia, para los aprendientes de ELE. Se podría incluir como excursio porque, en primera instancia, no se consideró la inclusión de los datos obtenidos de forma explícita. No obstante, estos nos resultaron tan interesantes y, en algún caso, sorprendentes, que decidimos exponerlos de forma breve, sobre todo, porque se corresponden con la variante del español empleada para nuestra propuesta didáctica y nos sirven para completar las informaciones sobre los conectores analizados más allá de los estudios consultados.

A modo de resumen, el bloque 1 consiste en veinte preguntas. En ellas, los participantes tienen que, primeramente, seleccionar el conector o los conectores que consideran apropiados para el enunciado propuesto. En segunda instancia, en caso de marcar más de una opción, se les pide confirmar si tienen o no el mismo sentido y, de producirse esto último, una explicación al respecto<sup>351</sup>. Seguidamente, en el bloque 2, los encuestados deben crear un enunciado coherente a partir de palabras dadas, sin necesidad de utilizar todas. Finalmente, se propone una evaluación del cuestionario<sup>352</sup>.

En primera instancia, queremos remarcar que no deben perderse de vista el cansancio y la fatiga que se perciben a medida que se avanza en el cuestionario, patentes, por ejemplo, en la progresiva falta de comentarios diferenciadores de las

---

<sup>351</sup> No obstante, estas prácticamente no se proporcionan y, en caso de hacerse, suelen ser incompletas y/o solo indican referencias contextuales que marcan la distinción del sentido, sin mayores especificaciones.

<sup>352</sup> Las respuestas a ambos bloques pueden consultarse en Anexo 12. En caso de hacer referencia a los encuestados, de aquellos que desean permanecer en el anonimato solo se inserta el código de participante; por el contrario, de los que han manifestado de forma expresa su voluntad de ser nombrados, se incluye su nombre. Asimismo, los porcentajes se realizan sobre el número de personas consultadas (35), ahora bien, como se podía votar a más de un conector a la vez, no extraña que en total superen tal número.

unidad lingüísticas (o, similarmente, en un aumento en la igualdad de su contenido y en una subida la ausencia de respuestas particularizadas, aunque se marquen varios conectores), las faltas de ortografía (a lo que puede contribuir el formato electrónico), la creación de enunciados cortos o la invención y el cambio de términos discursivos. Todo ello afecta, en consecuencia, a los resultados obtenidos.

Además, si bien las muestras se hayan diversificadas en cuanto al sexo y a los rangos de edad, las zonas de procedencia y/o residencia no se pueden considerar representativas de todo el territorio español, así como tienden a una concentración en el noroeste peninsular. En adición, debe entenderse que las respuestas de los nativos se ven condicionadas por el tipo de enunciado propuesto, que ha sido impuesto sin mayor contexto por la autora de esta tesis doctoral a partir de su propio criterio investigador y como hablante de español en un contexto concreto (si bien, incluso, puede ser entendido de varias maneras por los encuestados).

Así, teniendo en cuenta estas premisas, creemos que solo se puede generalizar con cautela y precaución. No obstante, este nos permite destacar varios puntos:

- (a) En todas las franjas de edad se percibe indecisión y variabilidad a la hora de utilizar los conectores contraargumentativos, de forma tendientemente superior a lo que sucede con los de otra clase (aditivos, consecutivos).
- (b) Sobre todo, el conjunto de los jóvenes (inferiores a treinta años) tiende a una mayor selección (cuantitativa) de conectores para un mismo contexto, en muchas ocasiones, sin aparentes diferencias de sentido (que también se perciben en menor medida en los otros grupos de edad).
- (c) Esporádicamente, se remarcan tales diferenciaciones, pero no se saben explicar (o no se describen por otros motivos: tiempo, fatiga, etc.).
- (d) Cuando sí se desarrollan, no siempre lo suficiente como para poder extraer conclusiones lingüísticamente válidas.
- (e) Con todo, algunos hablantes consiguen aclarar las diferencias de sentido con gran claridad y de sus comentarios comprobamos que, en la mayoría de los casos, pueden justificarse a través del juego argumentativo e informativo de los respectivos conectores.
- (f) De cualquier forma, queda patente la importancia tanto del contexto lingüístico como de las expectativas del hablante en relación con la situación comunicativa, así como con su interlocutor, para una correcta y exitosa construcción e interpretación de discursos.



En primer lugar, el bloque 1 nos permite observar las frecuencias de uso de los conectores contraargumentativos desde distintos hablantes y en contextos diversos<sup>353</sup>:

PR	P	A	S(Q)	SE	NO	EC	NN	NI
1	33	19		25	15	12		
2	5							
3	19	24		2	8			4
4								
5	15	10		19	12	27		5
6	25	24		18	16	6		1
7				2				
8	22	24	24	17	16	9		
9			8					
10		35						
11	28	7		11	9	3		4
12								
13	17	26	1	21	22	7	1	3
14						3		
15	8	31		9	3	4		2
16	1							
17	27	31	1	18	10	5		
18	2	1	11				1	22
19		4						
20	1	2		2	4	2		29
Total: 895	203 (22,7%)	238 (26,6%)	45 (5%)	144 (16,1%)	115 (12,9%)	78 (8,7%)	2 (0,2%)	70 (7,8%)

Tabla 35. Bloque 1: respuestas del pilotaje a los conectores contraargumentativos

En primer lugar, lo que nos parece más destacable reside en la predominancia de *aunque* incluso por encima de *pero*, al contrario de como sugieren tanto los corpus como la bibliografía, todavía a pesar de que los ejemplos se crearan con más contextos del segundo que del primero (si bien ambos se mantienen a una distancia considerable del tercero más usado, *sin embargo*). De hecho, los contextos de *aunque* se hallan extremadamente diversificados más allá de la simple concesión, como suele aparecer, por ejemplo, en los libros de ELE (véase el capítulo 4). No solo resulta una opción favorita en contextos aditivos, sino que también se incluye en otros tipos de contraargumentación (si bien con matices) y hasta se le atribuye (de forma puntual) sentido consecutivo. Con todo, pensamos que todos ellos pueden explicarse desde el juego argumentativo e informativo, lo que revalida nuestra investigación.

En lo que respecta al resto de conectores, no parece haber tanta diferencia de *sin embargo* a *no obstante* en cuanto al número de usos. Ahora bien, contextualmente parecen más alejados de lo que sugieren las gramáticas para nativos, proporcionalmente de forma semejante a *pero* y *aunque*. Por su parte, los contextos de *sino* resultan menos

<sup>353</sup> PR = pregunta; P = *pero*; A = *aunque*; S(Q) = *sino (que)*; SE = *sin embargo*; NO = *no obstante*; EC = *en cambio*; NN = no sabe / no contesta; NI = ninguna de las opciones. En amarillo se marcan las casillas de pregunta con distractor. No se eliminan porque en algún caso se marcan igualmente conectores contraargumentativos a pesar de todo. En estos distractores solo se señalan las respuestas correspondientes a los conectores (no NN o NI). Los porcentajes se redondean a partir de 5 al alza. Estas abreviaturas se mantienen en tablas posteriores de ser necesarias.

frecuentes (por su sentido discursivo más específico, ligado a una negación previa) y *en cambio* se mantiene dentro de lo esperable (quizás por la restricción contextual de su neutralidad en ambos planos) según los corpus. En general, se conoce el uso esperado de los conectores según las investigaciones previas, si bien *sino* en discurso exceptivo, así como *pero* enfático parecen menos claros, tal vez por la especificidad de la situación comunicativa (o la falta de expectativas de contextos no propiamente conectivos).

En resumen, semántico-pragmáticamente *pero* posee un amplio espectro de contextos: contraargumentativo (opositivo y contrastivo), aun con matices correctivos, e, incluso, aditivo (consecutivo), en el sentido de nuevo comentario y cambio de tema (giro argumentativo); así como se podría entender como exceptivo y, de forma puntual, como enfático y, tal vez, concesivo. *Aunque* aparece en las mismas situaciones lingüísticas, sobre todo, movido por condiciones sintácticas, predominando en el dominio de la concesión, así como de forma relativamente amplia en la adición y el giro argumentativo. Por su parte, *sin embargo*, si bien por motivos sintácticos no cabe en el ejemplo concesivo, se puede situar en los contextos anteriores (con matices), salvo en la corrección argumentativa. De modo similar sucede a *no obstante*, solo que con frecuencia tendientemente menor, si bien predomina cuando se puede sobreentender una llamada de atención y/o énfasis, por ejemplo, acompañando a un cambio de tema. *Sino* resulta mucho más restringido, apareciendo con relativa fuerza solo en los contextos pensados para él (corrección y excepción), aunque posiblemente por equivocación ortográfica en la comprensión del enunciado, también con cierta fuerza en contexto aditivo negativo. Finalmente, *en cambio* posee un margen relativamente amplio, si bien con matices que reducen su frecuencia. Con todo, no aparece en contextos correctivos, exceptivos o aditivos contraargumentativos (si bien aparece en una situación de adición consecutiva).

Por último, en lo que respecta a su ortografía y posición, se observa una gran variabilidad en la primera y una elevada estabilidad para la segunda. Ahora bien, el formato en línea no ayuda a estimular una correcta redacción con las pausas marcadas con signos ortográficos. En cualquier caso, no existe una norma homogénea, mientras que posicionalmente se tienden a colocar entre los miembros que ligan (primero la conjunción y, luego, el conector semántico) o, en todo caso, a principio del segmento al que afectan<sup>354</sup>. Todos los conectores aparecen, además, a nivel tanto intersintagmático como interoracional salvo *no obstante*, posiblemente porque el contexto no lo permitía.

---

<sup>354</sup> El ejemplo pospuesto de *no obstante* no se considera generalizable ni concluyente por su aislamiento.

### 3.4 BALANCE Y CONCLUSIONES PARCIALES (II)

*Los signos lingüísticos cumplen siempre un papel en el discurso: el hablante los utiliza por algo. Deberíamos saber responder por qué.*

Martín Zorraquino (1988)

A lo largo de este capítulo se describen las características cuantitativas de nuestro objeto de estudio y sus atributos semántico-pragmáticos a partir de revisión bibliográfica y del análisis de un corpus propio compuesto por doscientas muestras seleccionadas desde repositorios en línea. Además, ambos se apoyan y comparan brevemente con un muestreo propio recogido a partir de un cuestionario lingüístico.

En primer lugar, el análisis formal se resume como sigue:

		<i>P</i>	<i>A</i>	<i>S(Q)</i>	<i>SE</i>	<i>NO</i>	<i>EC</i>
<b>Múltiples clasificaciones</b>		✓	✓	✓	✓	✓	✓
<b>Alcance</b>	Intraoracional	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	(Inter)oracional	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	(Inter)discursivo	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Variado / diverso	✓	-	✓	-	-	✓
<b>Posición</b>	Anteposición	✓	✓	-	-	-	-
	Entre los dos miembros	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Dentro de un miembro	-	✓	-	✓	✓	✓
	Sin segundo miembro	✓	~	-	-	-	-
	Posposición	~	-	-	~	~	-
	Independiente	✓	-	-	-	-	-
<b>Relación formal</b>	Coordinación	✓	~	✓**	~	~	-
	Subordinación	-	✓	✓**	-	~	-
	Yuxtaposición	-	-	-	✓	✓	✓
<b>Puntuación</b>	Tendencia a pausa inicial	✓	✓	✓	~	✓	✓
	Tendencia a la pausa final	-	-	-	✓	✓	~
	Otras puntuaciones*	~	~	~	~	~	~
<b>Gramaticalizado</b>		✓	✓	~	✓	~	✓
<b>Relación con otras expresiones</b>		✓	~	✓	~	~	~
<b>Combinación con otros periféricos</b>		✓	✓	✓	✓	✓	✓
<b>Conector</b>	Formal	✓	✓	✓	-	-	-
	Semántico	-	-	-	✓	✓	✓
<b>Modo verbal</b>	Indicativo	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Subjuntivo	-	✓	✓	✓	✓	✓
<b>Interpretación</b>	Directa	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Indirecta	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<b>Otros</b>		✓	✓	✓	✓	✓	✓

\* En referencia a su combinación con signos de exclamación y de interrogación, con puntos suspensivos. \*\* Abierto a debate.

Tabla 36. Resumen de análisis formal

Por su parte, del estudio semántico-pragmático destacamos lo siguiente:

	<b>P</b>	<b>A</b>	<b>S(Q)</b>	<b>SE</b>	<b>NO</b>	<b>EC</b>
Contraargumentación opositiva	✓	-	~**	~	~	-
Contraargumentación general	✓	-	-	✓	✓	-
Contraargumentación contrastiva	✓	-	-	✓	✓	✓
Contraste	-	-	-	~	~	✓
Contraste concesivo	-	✓	-	✓	✓	-
Concesión	-	✓	-	✓	✓	~****
Contraargumentación concesiva	✓	✓	-	✓	✓	-
Validación de condiciones de verdad / compatibilidad	~	✓	-	~	✓	✓
Restricción / limitación discursiva	✓	~*	-	✓	✓	~****
Excepción	~	-	✓	-	-	-
Corrección (exclusiva)	~	-	✓	-	-	~****
Adición (nuevo comentario)	✓	~*	~***	✓	-	✓
Giro argumentativo / cambio de tema	✓	~*	-	~	-	✓
Intensificación / énfasis	✓	~*	~**	~	✓	-
Otros	✓	-	✓	-	✓	-

\* Entendido como parte del valor concesivo, no como sentido propio en sí mismo. \*\* Entendido como parte del valor exclusivo (de rechazo), no en sí mismo. \*\*\* Entendido como parte del valor exclusivo (de rechazo), no en sí mismo; también en relación con una estructura de sentido aditivo. \*\*\*\* Son registros en muy baja proporción y no se consideran representativos de esta unidad.

Tabla 37. Resumen de análisis semántico-pragmático

De forma más concreta, de *pero* encontramos la siguiente información a través de la revisión bibliográfica:

<b>PERO</b>	
Tipo de palabra	<i>Conjunción/marcador/conector/partícula/nexo(adverbio).</i>
Alcance	Intraoracional, (inter)oracional e (inter)discursivo.
Relación formal	Coordinación (para algunos, interordenación). Particularidades a nivel discursivo.
Grado de fijación	Totalmente gramaticalizado.
Posición	Entre los miembros que enlaza. A nivel discursivo, en primera posición. Dudas sobre su posposición.
Relación con otras expresiones y combinación con otros periféricos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Pero la verdad (es que)... / es que... / vamos... / claro... / en realidad.. / hombre... / bueno(, bueno)... / en fin... / sí / no / tampoco / aun así.</i></li> <li>• <i>Sí, / Claro, pero...</i></li> <li>• <i>Pero, ¿...? / (imperativo) / ¡...!</i></li> <li>• <i>Pero...</i></li> <li>• <i>Pero + que (+ muy).</i></li> <li>• <i>Miembro 1 + pero + miembro 1 (repetido).</i></li> <li>• <i>No es por X / No lo digo por X, pero Y.</i></li> <li>• <i>Pero, además, ... / incluso, ... / también, ...</i></li> <li>• <i>Pero, en cambio, ... / sin embargo, ... / no obstante, ... / aun así ... / aun con todo ...; aunque, ... / y...</i></li> </ul>
Otros comentarios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Características de los conectores formales.</li> <li>• Imposibilidad de ir junto a verbos en subjuntivo ni dentro de una frase con un primer miembro negativo.</li> <li>• Interpretación directa e indirecta.</li> <li>• Posible combinación entre modalidades enunciativas.</li> </ul>

Tabla 38. Caracterización formal de *pero* según la revisión bibliográfica

En lo que respecta al análisis de los corpus, señalamos una primera distinción entre sus usos como conjunción (gramaticalizada) y como partícula de focalización (en proceso). Además, corroboramos su empleo en todos los niveles discursivos, discursos y tipos de intervenciones, así como la variación de su posición y ortotipografía, si bien predomina la interpuesta, pudiendo aparecer sin segundo miembro explícito.

Semántica y pragmáticamente, la revisión bibliográfica describe esta unidad así:

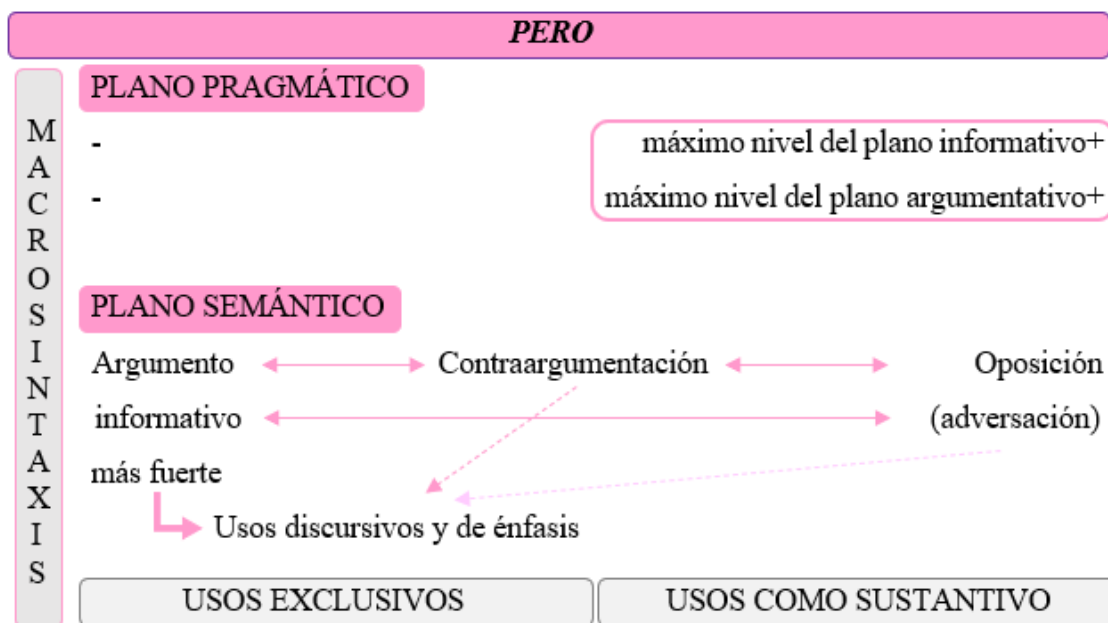


Figura 29. Caracterización semántico-pragmática de *pero* según la revisión bibliográfica

La idea de Fuentes Rodríguez (1998b:141) de que los valores de *pero* pueden resumirse en «*paso a lo más importante*» se ve apoyada sin duda por los corpus en ambos planos, lo que puede derivar en la inclusión de puntualizaciones, llamadas de atención o valores enfáticos. Con todo, se observa su uso contraargumentativo de forma mayoritaria, con o sin matices (contrastivos, concesivos, conformistas, disconformes, justificativos, opositivos, restrictivos, rectificativos), así como con o sin anulación de inferencias del primer miembro, si bien lo más común resulta lo primero. No obstante, existen también valores aditivos o con comentarios aclaratorios.

A nivel más discursivo, se corrobora su capacidad para mantener la cohesión y la continuidad, incluso con giro argumentativo, movimiento interactivo o marca de acto locutivo. También se confirma su carácter polifónico, además de su capacidad para aparecer en estructuras tanto directas como indirectas.

Para *aunque* recopilamos la siguiente información de la revisión inicial:

<b>AUNQUE</b>	
Tipo de palabra	<i>Conjunción</i> ; menos frecuentemente <i>nexo, conector, marcador y coordinante</i> . Aisladamente, carácter adverbial.
Alcance	Oracional (y discursivo); a veces en segmentos sin predicación verbal (elipsis; sintagmas adjetivos, adverbiales o semejantes).
Relación formal	Subordinación.
Grado de fijación	Totalmente gramaticalizado.
Posición	Anteposición, posposición y, en ocasiones, interposición; encabezando al miembro sobre el que actúa.
Relación con otras expresiones y combinación con otros periféricos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>La verdad (es que)</i>.</li> <li>• <i>De todos modos, sin embargo, a pesar de todo, a pesar de ello, ni siquiera, aun / incluso + verbo no conjugado</i>.</li> <li>• Vínculo con <i>si, pero</i> (con esta última también coaparición).</li> <li>• <i>Aunque más</i>.</li> <li>• <i>Aun cuando</i>.</li> </ul>
Otros comentarios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Características de los conectores formales.</li> <li>• Indicativo/subjuntivo (diferencias semántico-pragmáticas).</li> <li>• Encadenamiento (mecanismo enfatizador).</li> </ul>

Tabla 39. Caracterización formal de *aunque* según la revisión bibliográfica

Por su parte, los corpus corroboran su uso en elementos del discurso tanto menores como mayores. Asimismo, se confirma su total gramaticalización, así como su capacidad de encadenamiento y libertad posicional. Esto conlleva amplia variabilidad ortográfica, que plantea la concepción de su independencia fónica. Igualmente, se muestra en diversas estructuras (directas/indirectas, misma intervención / intervenciones distintas / con referencia a otro miembro) y con ambas modalidades verbales ligadas a la pretensión informativa del hablante (indicativo/subjuntivo).

Del mismo modo, se constata su carácter concesivo en el sentido de neutralidad en el plano argumentativo y actividad en el informativo (tanto a modo de balanza como de resalte del miembro débil argumentativamente, pues resalta todo aquello en contacto directo con ella), que, por contexto y cotexto, pueden transformarse en matices restrictivos, exceptivos o contrastivos. También destaca su fuerza para llamar la atención, con o sin miembros ligados escalarmente. A nivel más discursivo, *aunque* también funciona añadiendo un comentario o un giro argumentativo (con tópico nuevo o relacionado). En adición, queda demostrada su polifonía en estructuras directas e indirectas, correspondiéndose así en gran medida con la revisión bibliográfica.

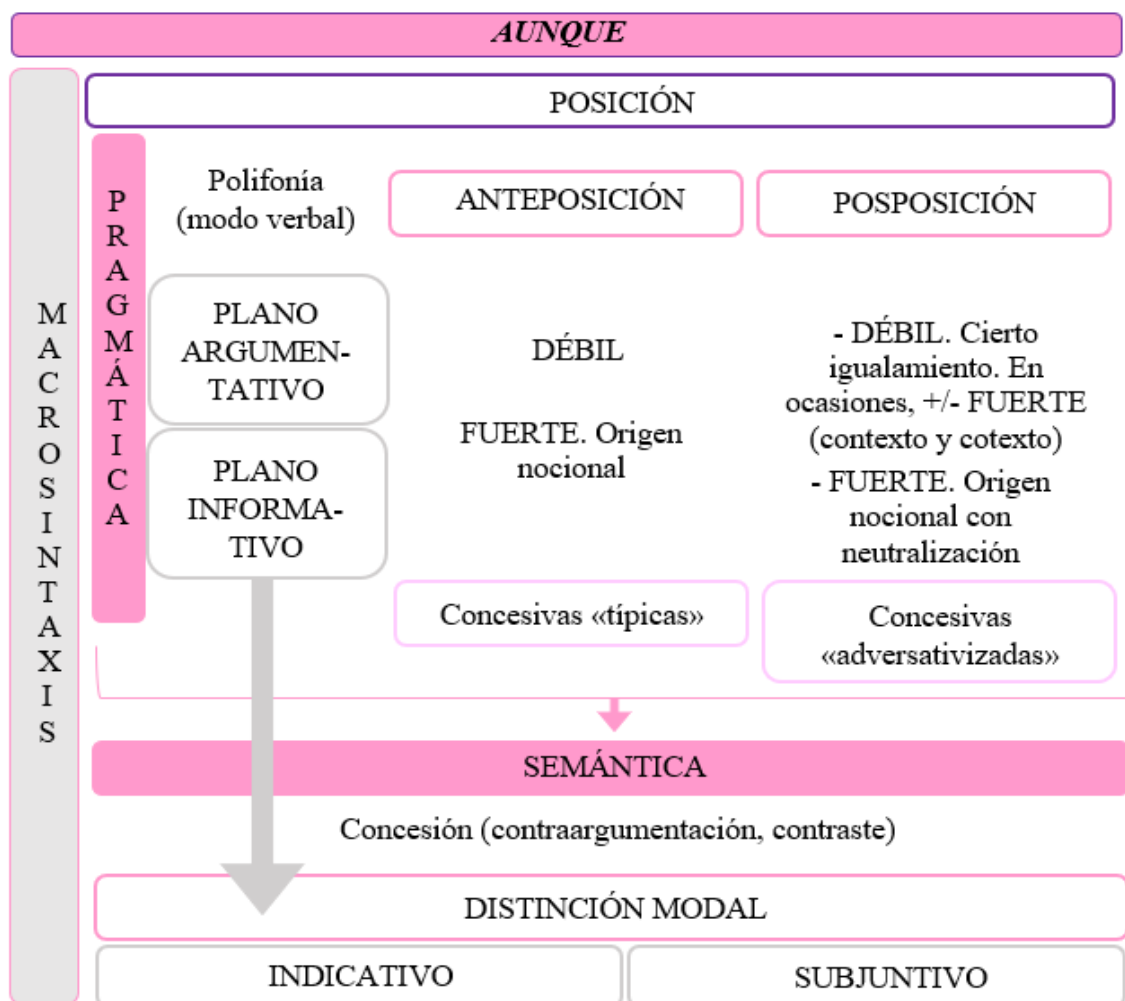


Figura 30. Caracterización semántico-pragmática de *aunque* según la revisión bibliográfica

De *sino* recopilamos las siguientes ideas por revisión bibliográfica:

<b>SINO</b>	
Tipo de palabra	<i>Conjunción, nexa, conector</i> . También usado como sustantivo.
Alcance	De sintagmas a oraciones. No a niveles superiores.
Relación formal	Coordinación, aunque no se explicita a nivel general.
Grado de fijación	Gramaticalizado: variante que añade la conjunción <i>que</i> ante oraciones. También como sustantivo.
Posición	Ante el segundo miembro, generalmente entre pausas. Término de polaridad negativa.
Relación con otras expresiones y combinación con otros periféricos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En contextos concretos (por ejemplo, en interrogativas), equivalente a <i>salvo</i> o <i>excepto</i>.</li> <li>• En ocasiones, equivalente a <i>pero</i> y <i>más que</i>.</li> <li>• Coaparición con <i>por el contrario</i> o <i>al contrario</i>.</li> <li>• Imposible combinación con <i>al menos</i>.</li> <li>• Equivalencia y/o coaparición con <i>antes bien</i>.</li> <li>• <i>No solo... sino también...</i>, con valor aditivo.</li> </ul>
Otros comentarios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posiblemente, más cercano a la lengua oral, aunque con carácter bastante general.</li> <li>• Sin influencia en la selección modal: indicativo, subjuntivo.</li> <li>• Sin combinación entre modalidades distintas.</li> </ul>

Tabla 40. Caracterización formal de *sino* según la revisión bibliográfica

Asimismo, de las muestras de corpus, se afirma que su alcance, si bien parece tender al sintagma, es más amplio de lo que se piensa, llegando a enunciados completos e, incluso, párrafos. De ahí que se hallen registros tanto en mayúsculas como en minúsculas. Igualmente, no hace falta que se unan miembros simétricos, su ortografía es variada y su coaparición con *que* tiende a suceder ante esquemas sintagmáticos oracionales, pero no siempre; de ahí la duda en cuanto a su gramaticalización. Además, puede hallarse sin primer miembro explícito, si bien encabeza el miembro al que afecta. En adición, su carácter coordinante predomina, así como su uso con negación previa (a pesar de considerarse un término de polaridad negativa) y su atonicidad. Finalmente, se usa en todo tipo de contextos, discursos e intervenciones, sin distinción modal.

Semánticamente, de la revisión bibliográfica podemos concluir lo siguiente:

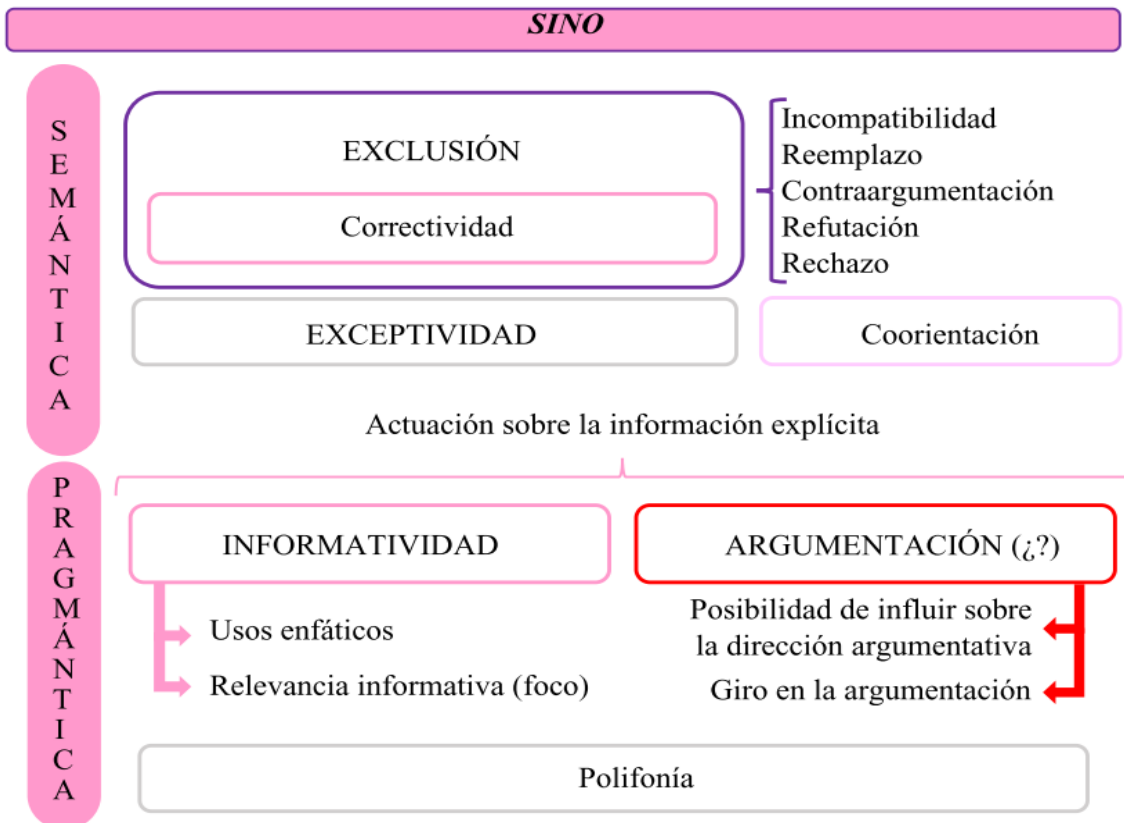


Figura 31. Caracterización semántico-pragmática de *sino* según la revisión bibliográfica

Por su parte, los corpus confirman su carácter correctivo —incluso en contextos aditivos—, su tendencia a estructuras generalmente directas —y, en la mayoría de los casos, con tópicos relacionados de la misma o de distinta escala— con negaciones descriptivas o polémicas para rectificar o expresar matices contraargumentativos (oposición, contraste débil, refutación, restricción), llegando incluso hasta la excepción.



En este sentido, entendemos a *sino* (*que*) como una unidad lingüística con fuerza en el plano argumentativo, pues introduce el elemento discursivo válido para la continuación de la comunicación. Asimismo, al acompañarse de un entorno siempre negativo (directo o indirecto, como en las interrogaciones), la fuerza informativa de la construcción se reparte entre el segmento bien marcado por la negación (señalada por el adverbio *no* o similares), bien corporeizado en otro elemento lingüístico (por ejemplo, un pronombre interrogativo con valor retórico), y el segmento que sigue al conector.

Este valor se mantiene incluso en construcciones de valor aditivo, como en *no solo... sino (también)* y variantes similares. En: *Ha estado no solo en Madrid, sino también en Barcelona* equivalente a *Ha estado en Madrid y en Barcelona* (Fuentes Rodríguez 1998a:46); el sentido aditivo resultante se debe a la concatenación de inferencias derivadas de la suma de todos los elementos. De hecho, *sino* sigue poseyendo fuerza argumentativa sobre el segundo miembro, lo que hace entender el primero negado como una corrección: en el ejemplo, no es cierto que solo haya estado en Madrid, pues también ha visitado Barcelona; en consecuencia, se necesita corregir lo expresado en tanto que se amplía su contenido. Esta suma o adición se ve resaltada por el plano informativo, en el cual la negación y *sino* destacan ambos segmentos, los cuales pueden a la vez reforzados el primero por *solo* o similares y el segundo por también o unidades parecidas e, incluso, por nada<sup>355</sup>, dado que en el discurso el segundo elemento posee, de por sí, mayor fuerza informativa (Lambrecht 1994).

Para *sin embargo*, hallamos en la bibliografía las siguientes informaciones:

<b>SIN EMBARGO</b>	
Tipo de palabra	<i>Marcador o conector. También: locución adverbial (coordinante), locución conjuntiva, partícula, operador, enlace conjuntivo, relacionante supraoracional o nexo. Conjunción y expresión adverbial.</i>
Alcance	Palabras o sintagmas, oraciones, enunciados y párrafos; más común entre los dos últimos.
Relación formal	Yuxtaposición. Para algunos, carácter coordinante.
Grado de fijación	(Casi) totalmente gramaticalizado.
Posición	Anteposición (más habitual), inciso, posposición (más extraña). En general, entre pausas.
Relación con otras expresiones y combinación con otros periféricos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Y, pero</i> (este último para restricción a interpretación directa).</li> <li>• <i>O, porque, aunque. La verdad (es que).</i></li> <li>• Imposibilidad de combinación con <i>sino</i>.</li> <li>• <i>No obstante, con todo, aun así, a pesar de todo, ahora bien, empero, lo que pasa es que, mas.</i></li> </ul>

<sup>355</sup> *Debemos pensar de una manera más estratégica: ¿por qué vienen? Repensemos nuestra política en Siria, Irak, Libia, Yemen. Vienen. Forman parte del problema del mal funcionamiento del capitalismo actual. No es solo un problema moral. Sino económico (CORPES XXI, 2018).*

Otros comentarios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De carácter más general.</li> <li>• (Muy) cercano a lo formal.</li> <li>• Indicativo y subjuntivo.</li> <li>• No puede aparecer de manera autónoma.</li> <li>• Con carácter referencial o deíctico.</li> </ul>
-------------------	---

Tabla 41. Caracterización formal de *sin embargo* según la revisión bibliográfica

En esta línea, a través de los corpus confirmamos su alcance en todos los niveles del discurso, preferiblemente en los superiores, así como su carácter yuxtapuesto. En adición, se aboga por su gramaticalización prácticamente completa y se defiende su uso como conector semántico, tanto ante el segundo miembro como intercalado, además de en posición final (aunque extraño y poco frecuente); de ahí que su ortografía variada.

Semántico-pragmáticamente, recopilamos de forma gráfica la siguiente información desde la bibliografía consultada:

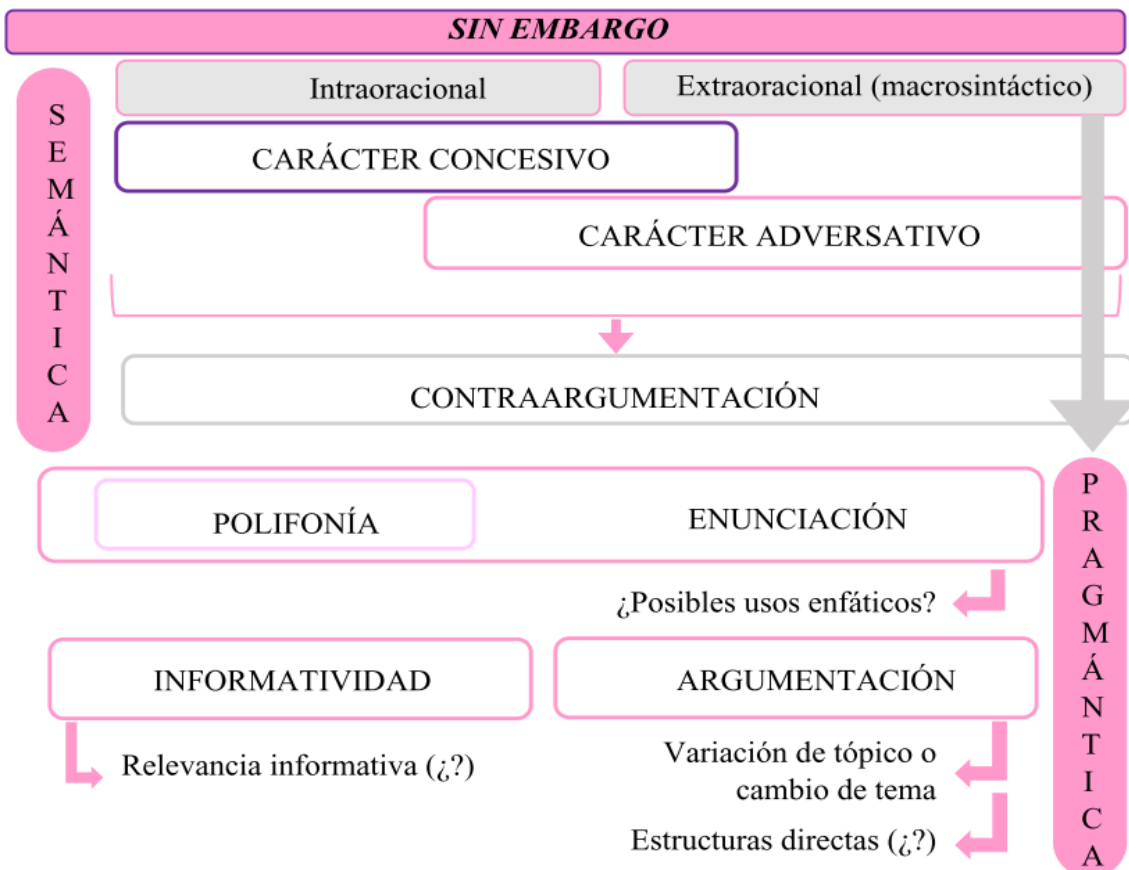


Figura 32. Caracterización semántico-pragmática de *sin embargo* según la revisión bibliográfica

Con todo, parece que no se ha profundizado en todos sus valores pues parece que la mayoría se limitan a su carácter contraargumentativo, sobre todo, desde un punto de vista adversativo. De este modo, se desatienden el plano argumentativo y, sobre todo, el informativo, así como otros posibles usos del plano macrosintáctico, si bien es cierto que se atiende a su carácter enunciativo y polifónico.

Por lo tanto, gracias a los corpus hemos podido profundizar en estas cuestiones, llegando a la conclusión de que *sin embargo* tiende a imprimir fuerza informativa sobre el segundo miembro, mientras que informativamente oscila entre su uso como balanza informativa y la preferencia por alguna de las partes de la construcción, posiblemente como reminiscencia de su carácter concesivo originario, del cual no parece terminar de desprenderse. Esto le conduce, en ciertos casos, a validar las condiciones de verdad de ambos miembros, lo que produce, en su mayoría, sensación de compatibilidad y, en más de la mitad de los casos, a una comparación y/o a un contraste. Además, en el plano discursivo permite la continuación discursiva, sobre todo, a través de un tópico relacionado, e, incluso, un cambio temático, en general, con carácter polifónico y en estructuras con una relación causal de diversa naturaleza y fuerza. Ahora bien, de lo que apenas quedan registros es de su valor enfático y su valor contraargumentativo se documenta en menor número, si bien en estructuras tanto directas como indirectas.

Por su parte, de *no obstante* la revisión bibliográfica afirma lo siguiente:

<b>NO OBSTANTE</b>	
Tipo de palabra	<i>Marcador discursivo o conector</i> . Menos empleado: <i>nexo, enlace conjuntivo, relacionante supraoracional, locución prepositiva, adverbial (coordinante) o conjuntiva</i> . Raramente, <i>conjunción</i> . También <i>conector o partícula</i> .
Alcance	Intra y extraoracional; a veces problemático sin verbo.
Relación formal	Yuxtaposición. Aisladamente, coordinante o subordinante.
Grado de fijación	Casi totalmente gramaticalizado (ligeras variantes).
Posición	Anteposición e inciso. Aisladamente, posposición.
Relación con otras expresiones y combinación con otros periféricos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grandes similitudes con <i>sin embargo</i>.</li> <li>• También similar a <i>con todo, aun así y pero</i>.</li> <li>• Coaparición con y o <i>pero</i>.</li> <li>• Relación con <i>aunque</i>.</li> </ul>
Otros comentarios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carácter formal.</li> <li>• Menor frecuencia de uso.</li> </ul>
Otros comentarios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Con <i>pero</i> para restringir su interpretación a directa.</li> <li>• Capacidad deíctica o anafórica.</li> <li>• Sin autonomía para ser enunciado.</li> <li>• Sin influencia en la selección modal.</li> </ul>

Tabla 42. Caracterización formal de *no obstante* según la revisión bibliográfica

Por su parte, los corpus confirman su alcance en todos los niveles —de ahí su escritura con tanto en mayúsculas como minúsculas—, aunque parece observarse cierta preferencia por segmentos mayores. También se constata su posible combinación con todo tipo de oraciones, donde prefiere situarse entre los dos miembros, ante el segundo de ellos, junto a su menor gramaticalización y a la prevalencia de sus usos prepositivos. Con todo, no se han recuperado ejemplos en posición final, si bien no se descartan (solo

se destaca su poca posible frecuencia). En cuanto a la ortografía, cabe señalar su amplia variedad, con pausas y sin ellas, antepuestas y/o pospuestas, tanto comas como puntos de diversas clases e, incluso, signos de otro tipo como la interrogación o su total ausencia. Así, todo ello lleva a replantearse su independencia fónica. Para concluir, corroboramos su carácter menos frecuente y/o más culto, así como su frecuente deíxis y su capacidad de aparecer en discursos directos e indirectos, en la misma intervención o en una nueva. Lamentablemente, no se constata la coaparición con verbos en subjuntivo, pero igualmente no se descarta esta posibilidad.

Desde un punto de vista semántico-pragmático, la revisión bibliográfica destaca:

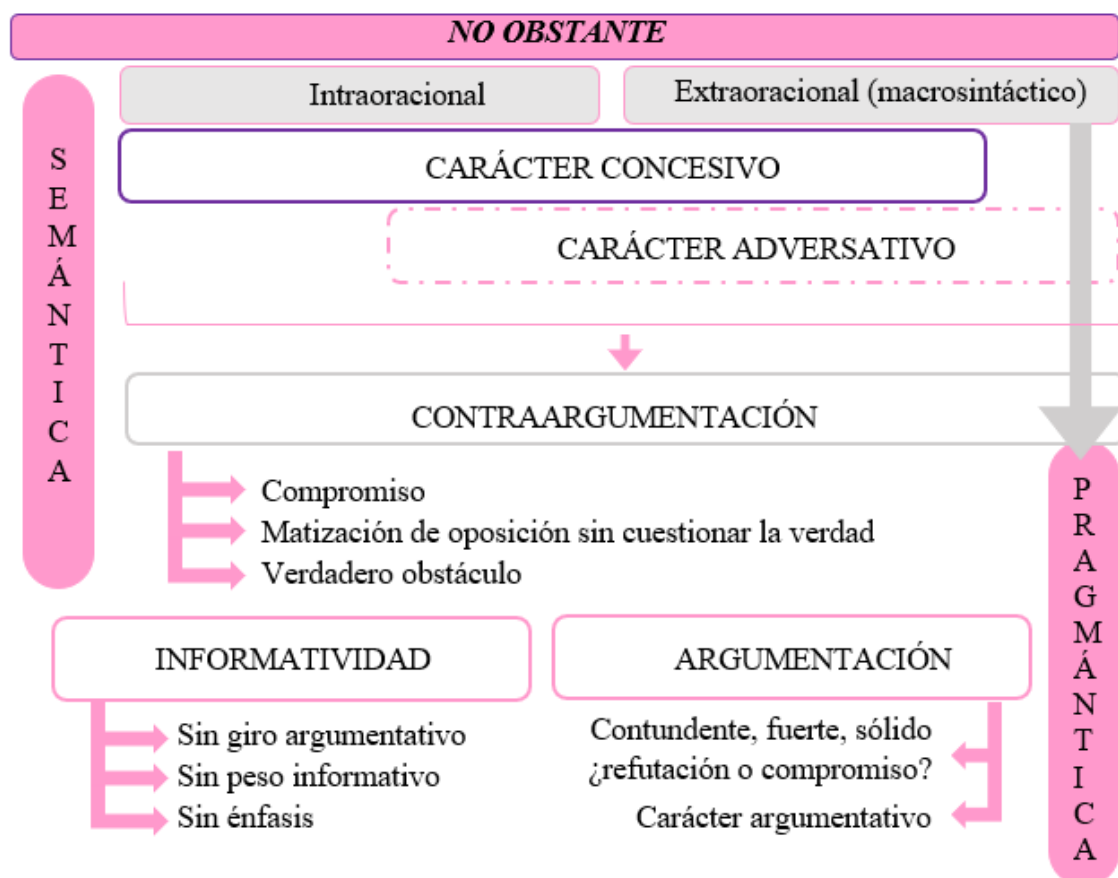


Figura 33. Caracterización semántico-pragmática de *no obstante* según la revisión bibliográfica

Según los corpus, su característica definitoria reside en promover la veracidad de ambas partes, en la mayoría, con compatibilidad desde la polifonía. Eso no impide matices contraargumentativos (contraste, restricción, concesión), salvo refutativos, en los que se debe eliminar esa primera parte. Otro atributo clave reside en la llamada de atención —a veces, como puntualización—, por impresión de fuerza argumentativa sobre el segundo miembro. Por el contrario, en el plano informativo, actúa en general a modo de balanza o con fuerza sobre el primer miembro por su origen concesivo. Estas

características le sirven para expresar continuidad discursiva (cambio de tema, sobre todo, con tópico relacionado, en estructuras directas e indirectas, si bien las primeras resultan más numerosas), a pesar de que no contemplarse en la revisión bibliográfica.

Finalmente, en relación con *en cambio*, la revisión bibliográfica subraya:

<b>EN CAMBIO</b>	
Tipo de palabra	<i>Conector (discursivo, adverbial), marcador, locución (adverbial). Menos frecuente: adverbio, relacionante supraoracional, enlace conjuntivo, partícula u operador. También sintagma preposicional.</i>
Alcance	Sintagmas, oraciones, enunciados, párrafos (nivel supraoracional). Frecuente paralelismo.
Relación formal	Yuxtaposición (posibles combinaciones con coordinaciones y subordinaciones).
Grado de fijación	Gramaticalización (también otros usos).
Posición	Inicial e inciso (frecuentemente entre pausas).
Relación con otras expresiones y combinación con otros periféricos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobre su relación con otras construcciones, tres posturas:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>(a) <i>sino (al contrario, todo lo contrario, por el contrario, antes bien);</i></li> <li>(b) <i>sin embargo, no obstante, ahora bien, empero, por el contrario;</i></li> <li>(c) <i>por el contrario, por contra.</i></li> </ul> </li> <li>• Sobre su combinación con otros elementos: <i>pero, y, o.</i></li> </ul>
Otros comentarios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cualidades referenciales o deícticas.</li> <li>• Con indicativo o subjuntivo.</li> <li>• En principio, en cualquier contexto (formal o informal), aunque depende del autor.</li> </ul>

Tabla 43. Caracterización formal de *en cambio* según la revisión bibliográfica

Gracias a los corpus, afirmamos la gran mayoría de estas ideas. Con todo, destacamos la combinatoria de esquemas sintagmáticos mixta, de modo que el paralelismo estructural, si bien mayoritario, no resulta indispensable. Además, cabe señalar su variedad ortográfica y fónica, lo que, como en los casos anteriores, conlleva un replanteamiento de su concepción por parte de los hablantes. Finalmente, destacamos que se han hallado casos sin segundo miembro o con aparición independiente (dentro de un discurso más amplio); en referencia a otro interlocutor o a la propia intervención (mismo interlocutor); con y sin carácter deíctico (*o*, más bien, poco reconocible); en discurso directo e indirecto, y con distintas combinaciones modales. En conclusión, se puede afirmar la variabilidad cualitativa de este conector, más amplia de lo que se contempla en los estudios existentes.

Desde un punto de vista semántico-pragmático, podemos destacar las siguientes ideas tomadas de la revisión bibliográfica realizada:

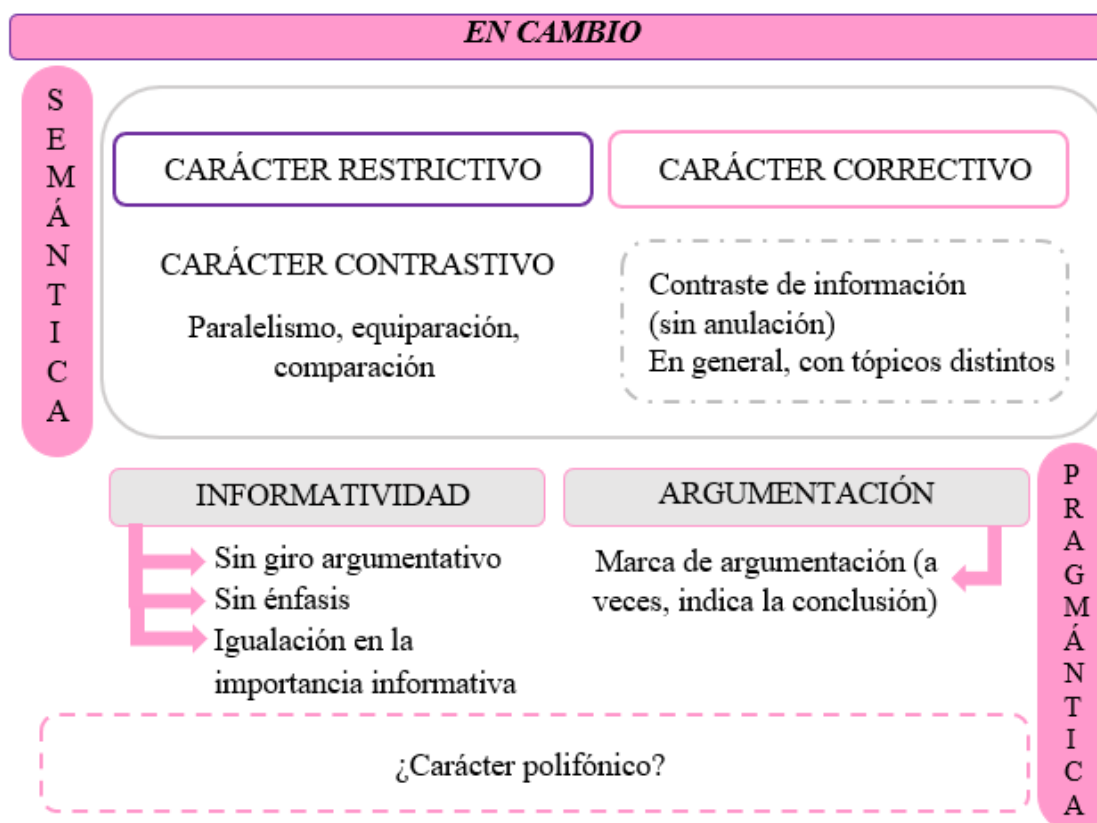



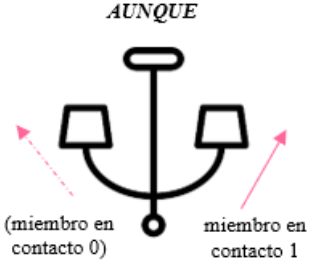
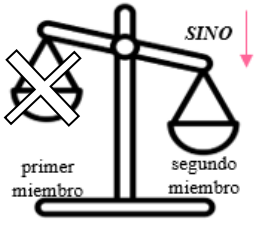



Figura 34. Caracterización semántico-pragmática de *en cambio* según la revisión bibliográfica

Por nuestra parte, desde los corpus, situamos a *en cambio* en un tercer grupo contrastivo por sus matices comparativos. Ahora bien, esto no impide la creación de un entorno contraargumentativo (lingüístico y/o contextual) a partir del que toma diversos matices —desde tintes leves hasta la oposición, exclusión e, incluso, concesión—. Por tanto, se afirma su capacidad para actuar como balanza no solo argumentativa sino también (y en mayor proporción) informativa, eso sí, teniendo en cuenta la estructura discursiva y el conocimiento del mundo de los hablantes para su correcta interpretación.

Igualmente, se documentan valores en niveles superiores: desde simple cambio de argumento hasta la creación de un giro argumentativo(-informativo) con tópicos distintos o relacionados, en estructuras directas e indirectas, si bien predominan las primeras. No obstante, resulta extraña la anulación de miembros, así como su uso como llamada de atención y sus valores locutivos originales. Asimismo, aunque se registran un número considerable de ejemplos con polifonía, estos no llegan a alcanzar un porcentaje tal que permita afirmar el carácter polifónico de esta unidad.

Finalmente, para concluir este capítulo, adjuntamos la descripción de cada conector en los planos argumentativo e informativo a modo de tabla, creada a partir de los datos anteriormente mostrados y punto de partida para nuestra propuesta didáctica:

UNIDAD	PLANO ARGUMENTATIVO	PLANO INFORMATIVO
<p><i>pero</i></p>	<p>Sobre el segundo miembro (en ocasiones, atenuado)</p>	<p>Sobre el segundo miembro (en ocasiones, atenuado)</p>
		
<p><i>aunque</i></p>	<p>Neutralidad (matices por contexto)</p>	<p>Resalte sobre el miembro que introduce o balanza informativa sobre el miembro argumentativamente más débil. Esto se debe a que <i>aunque</i> realiza informativamente los miembros en contacto directo con él<sup>356</sup>.</p>
		
<p><i>sino</i></p>	<p>Sobre el segundo miembro (eliminación del primero) —en ocasiones, solo de sus conclusiones—</p>	<p>Sobre el segundo miembro de forma directa y sobre el primer miembro a través de la negación (efecto final de cierta balanza informativa)</p>
		
<p><i>sin embargo</i></p>	<p>En general, sobre el segundo miembro (a veces, sensación de compatibilidad por la no eliminación del primero)</p>	<p>Sobre el segundo miembro o balanza informativa según el deseo del hablante y del contexto (sensación de compatibilidad con relativa frecuencia)</p>

<sup>356</sup> La información relativa a la veracidad de los hechos se expresa a través del modo verbal.



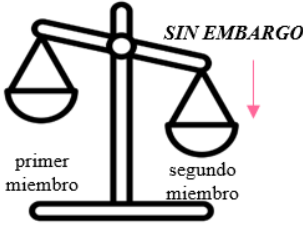


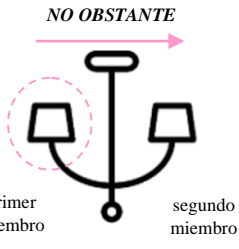
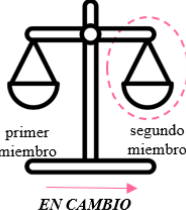

<i>sin embargo</i>		
<i>no obstante</i>	<p>Neutralidad (matices por contexto que conllevan en ocasiones la fuerza en el segundo miembro)</p>	<p>Sobre el primer miembro o balanza informativa (llamada de atención)</p>
<i>en cambio</i>	<p>Balanza argumentativa (en ocasiones, sensación de fuerza sobre el segundo miembro, pero de forma débil y contextual)</p>	<p>En general, balanza informativa (en ocasiones, sensación de fuerza sobre el segundo miembro, pero de forma débil y contextual)</p>
		
		

Tabla 44. Planos argumentativo e informativo en los conectores seleccionados

A modo de apunte, solo cabe señalar la influencia del pilotaje para nativos en la creación de estos esquemas y modelos lingüísticos (sobre todo, en unidades como *aunque*, *sin embargo* y *no obstante*), los cuales nos han proporcionado claves para incluir en nuestra propuesta didáctica que no solo no se reflejan en las obras para nativos hispanohablantes o, incluso, en los corpus oficiales, sino que tampoco se recogen en los manuales de ELE o, ni siquiera, son empleados por los estudiantes, como describimos a continuación.



## CAPÍTULO 4

### DOMINIO ADVERSATIVO-CONCESIVO EN ALEMÁN. SUS «CORRESPONDENCIAS» SEMÁNTICO-PRAGMÁTICAS CON EL ESPAÑOL

*El trabajo del lingüista moderno es describir la lengua tal como existe en sus usos reales.*

Hualde, Olarrea, Escobar & Travis (2010)

#### 4.1 CUESTIONES GENERALES

---

*La gramática se convierte en la puerta del saber.*

Gutiérrez Ordóñez (2008)

A. La tradición gramatical alemana es pionera en estudios sobre partículas discursivas (Robles i Sabater 2014) y estas continúan como campo de estudio relevante en la lingüística germana (Aschenberg & Loureda Llamas 2011), eso sí, a través de diversa nomenclatura: (*Diskurs-*)*Partikel*<sup>1</sup>, *Abtönungspartikeln*<sup>2</sup>, *Modalpartikeln*<sup>3</sup>, *konnenktive Elemente*, *pragmatischer Marker*, *pragmatischer Operator*, *Gesprächswörter*, *kommunikative Funktionswörter*, *Gliederungssignal*, *Gliederungs-partikeln*, *Rückmeldungspartikeln* o *Sprechhandlungspartikeln*<sup>4</sup> (citado en Cortés & Camacho 2005).

Sea como fuere, estas unidades revelan la actitud y el pensamiento subjetivo del hablante, matizando o modificando lo dicho en diversas posiciones sintácticas (Corcoll & Corcoll 1994)<sup>5</sup>. Entre ellas, se hallan los conectores, si bien estos tienden a contar con

---

<sup>1</sup> También en Blühdorn, Foolen & Loureda (2017), Haßler (2011), Cárdenes Melián (1997). König (1991) habla también de partículas focales (*focus particles*), relacionadas con los adverbios.

<sup>2</sup> También en Bayer & Obenauer (2011), Weydt & Hentschel (1983), Corcoll & Corcoll (1994).

<sup>3</sup> También en Grosz (2015).

<sup>4</sup> Véase Wolski (1986).

<sup>5</sup> La posición sintáctica en alemán tiende a ser bastante fija. Según Corcoll & Corcoll (1994) puede resumirse en: posición I – posición II (verbo I) – sujeto (si no va en la posición I) – complemento indirecto/directo – complementos circunstanciales – complementos prepositivos – verbo II / prefijo.

otros valores propios de adjetivos o adverbios<sup>6</sup>. En este sentido, Imo (2017) distingue entre: (a) procedentes de conjunciones coordinantes y subordinantes (*koordinierende und subordinierende Konjunktionen*), como *aber* ('pero'), (b) surgidos de adverbios o partículas, como *allerdings* ('pero, por supuesto'), y (c) desarrollados a partir de frases u oraciones completas y firmes, como *sag mal so* ('digamos así'). Para este estudio, resultan relevantes los dos primeros.

**B.** Las conjunciones<sup>7</sup> —compatibles en este estudio con los conectores formales de la lingüística hispánica— se definen como elementos invariables, no flexivos, de unión entre sintagmas, atributos u oraciones<sup>8</sup>. No poseen rección, o sea, no promueven un caso concreto<sup>9</sup> y se clasifican como palabras funcionales (*Funktionswörter*) o de relleno (*Fügewörter*)<sup>10</sup>. Se distinguen: conjunciones (*Konjunktionen*) propiamente, que resultan ciertamente equivalentes a las coordinadas, y *subjunciones* (*Subjunktionen*), también conocidas como conjunciones subordinantes (*subordinierende Konjunktionen*) (Helbig & Buscha 2001). Ambas pueden recogerse bajo el término común de *Junktionen* ('yunciones') (Wöllstein & Dudenredaktion 2016)<sup>11</sup>.

Las primeras se sitúan fuera de los constituyentes del enunciado, por tanto, no ocupan hueco funcional —*posición 0* (Stief & Stang 2009)— y no influyen en la posición de los miembros<sup>12</sup>. Entre ellas, se encuentran *aber* ('pero'), *denn* ('pues'), *doch* ('sin embargo', 'pero', 'sí', etc.), *oder* ('o'), *und* ('y') y *sondern* ('sino') (Stief & Stang 2009). Helbig & Buscha (2001) añaden *allein* ('solo'), *beziehungsweise* ('por ejemplo'), *jedoch* ('sin embargo, no obstante'), *doch* ('pero, claro') y *sowie* ('así como'), que unen miembros sintácticamente equivalentes (Helbig & Buscha 2001).

<sup>6</sup> Véase Wolski (1986). Como partículas se incluyen: *aber* ('pero', también conector), *auch* ('también', también adverbio), *bloß* ('solo'), *denn* ('pues', también conjunción), *doch* ('pero', 'sí', también conector), *eben* ('ahora', 'justo', también adverbio), *eigentlich* ('en realidad', también adverbio), *etwa* ('aproximadamente', también adverbio), *ja* ('sí', también adverbio), *mal* ('alguna vez', también adverbio), *nur* ('solo', también adverbio), *schon* ('ya', también adverbio), *vielleicht* ('a lo mejor', también adverbio), *wohl* ('posiblemente', también adverbio) (Corcoll & Corcoll 1994). Las traducciones son solo informativas y, por tanto, no reflejan todo su espectro significativo.

<sup>7</sup> Günther (2017) y Wöllstein & Dudenredaktion (2016) admiten la categoría de conector (*Konnektor*) —también *Bindewörtern* 'palabras de unión' (Wöllstein & Dudenredaktion 2016)— como conjunto de elementos lingüísticos de distintos tipos que sirven para unir enunciados en unidades textuales.

<sup>8</sup> Como en español, existen diferentes relaciones. Véase Helbig & Buscha (2001)

<sup>9</sup> El alemán posee cuatro casos (nominativo, genitivo, dativo y acusativo) y tres géneros (masculino, femenino y neutro). Véanse Helbig & Buscha (2001), Schulz & Griesbach (1990).

<sup>10</sup> En Wöllstein & Dudenredaktion (2016), se hallan en las palabras sintácticas (*syntaktische Wortarten*).

<sup>11</sup> Para un estudio en profundidad de este término, véase Ágel (2010).

<sup>12</sup> Resulta importante para la posición del verbo conjugado, pues siempre se sitúa en segunda posición. Por tanto, no se altera el orden sujeto-verbo. Si ocupara posición, se invertiría. Asimismo, cabe tener en cuenta que el orden de las palabras en alemán resulta más rígido que en español. Véase Helbig & Buscha (2001).

Las segundas, en cambio, sí ocupan un hueco funcional e infieren, por tanto, en la estructura del enunciado, lo que las acerca a las preposiciones<sup>13</sup>. De hecho, pueden poseer cierta movilidad entre la primera posición (*Vordersatz* ‘frase delantera’), la interior (*Zwischensatz* ‘frase intermedia’) o la final (*Nachsatz* ‘frase pospuesta’) (Helbig & Buscha 2001), sin fuertes restricciones prosódicas (Blühdorn, Foolen & Loureda 2017).

Además, como en español aunque de forma más frecuente, existen conjunciones con dos partes cuentan con un correlato en la parte delantera (*Vorfeld*) o interior (*Satzfeld*) del primer miembro y una conjunción ante el segundo<sup>14</sup>. Algunos ejemplos son *nicht nur... sondern auch* (‘no solo... sino también’) —con sentido aditivo— y *zwar... aber/doch* (‘es cierto que... pero...’) —con valor restrictivo— (Schulz & Griesbach 1990; Hall & Scheiner 2014; Perlmann-Balme, Schwalb & Matussek 2018a; Helbig & Buscha 2001).

**C.** Los adverbios alemanes son unidades heterogéneas que ocupan huecos funcionales adverbiales, predicativos y atributivos; además, como en español, resultan invariables tanto en conjugación como en declinación (Helbig & Buscha 2001; Wöllstein & Dudenredaktion 2016). Según Helbig & Buscha (2001) se hallan a medio camino entre clases de palabras principales como verbos, sustantivos o adjetivos (*Hauptwortarten*; en Wöllstein & Dudenredaktion [2016], *Inhaltswörtern* ‘palabras de contenido’) y elementos funcionales (*Funktionswörter*): conjunciones, preposiciones, artículos y partículas<sup>15</sup>.

De hecho, existen adverbios conjuntivos (*Konjunktionaladverbien*) que, si bien ocupan posición en el enunciado (como adverbios), tienden a la primera posición<sup>16</sup> con cierta función correctiva, semejantes a las conjunciones. Entre ellos, se hallan *trotzdem* (‘sin embargo, no obstante’), *allerdings* (‘pero, sin embargo, claro’) (Helbig & Buscha 2001) o *dagegen* (‘por el contrario’) (Wöllstein & Dudenredaktion 2016).

**D.** Las partículas se corresponden con una agrupación heterogénea —adverbios, conjunciones, preposiciones, palabras modales (*Modalwörter*), interjecciones (Helbig & Buscha 2001)— abiertas a debate en cuanto a definición y clasificación (Helbig & Buscha

<sup>13</sup> También existen preposiciones con estos valores adversativo-concesivos. Para más información, véanse Schulz & Griesbach (1990), Helbig & Buscha (2001), Hall & Scheiner (2014).

<sup>14</sup> Para una visión completa y detallada de la posición de diversos conectores, véase Marillier (2001).

<sup>15</sup> Véanse Corcoll & Corcoll (1994), Wöllstein & Dudenredaktion (2016), Helbig & Buscha (2001). No existen adverbios con carácter adversativo o concesivo. Véase Wöllstein & Dudenredaktion (2016).

<sup>16</sup> Wöllstein & Dudenredaktion (2016) se refieren a ellos también como *Konnektoradverbien* (‘adverbios conectivos’) y, cuando ocupan la posición inicial, como *Parakonjunktionen* (‘paraconjunciones’)

2001). Las caracteriza su habilidad para permitir al hablante expresarse y posicionarse (Hentschel 1983; Cárdenes Melián 1997), generalmente a través de presuposiciones o implicaciones (Eroms 2001) como indicadores ilocucionarios (Meibauer 2006).

Poseen elevada frecuencia en todo registro y en diversas funciones comunicativas (Helbig & Buscha 2001; Wöllstein & Dudenredaktion 2016), si bien no pueden aparecer de forma autónoma —ni como respuesta a una pregunta— y no ocupan normalmente la primera posición (frente a los adverbios). Tampoco afectan a las condiciones de verdad de los enunciados y son contingentes (se las puede eliminar sin repercusiones sintácticas), a pesar de que afectan semántica y pragmáticamente a los enunciados y/o a parte de ellos (Helbig & Buscha 2001; Wöllstein & Dudenredaktion 2016)<sup>17</sup>.

**E.** Desde lo anterior, no extraña que los contrastes entre ambos idiomas sean complejos (Ferrer Mora 2000; Borreguero Zuloaga 2011), aunque no imposibles (Cartagena & Gauga 1989), pues pueden no existir correspondencias ni de nomenclatura ni de elementos lingüísticos (Schröpf 2011).

En común presentan su morfología inflexible, su tendencia a la atonicidad, su presencia normalmente facultativa o su posibilidad de combinación entre sí —con ciertas restricciones—<sup>18</sup> (Ferrer Mora 2000). No obstante, se observan diferencias a nivel posicional (Ferrer Mora 2000)<sup>19</sup>, en la manifestación material de contenido (Cartagena & Gauga 1989) y en cuanto a la consideración de fenómenos implícitos y explícitos de la cohesión<sup>20</sup>, tradiciones y técnicas de formación del discurso (Schröpf 2011).

En consecuencia, se recomienda su estudio desde la lingüística o gramática contrastiva, es decir, la «comparación sincrónica de dos o más lenguas históricas, el análisis de sus diferencias y analogías existentes entre el nivel del sistema y de la norma» (citado en Aschenberg & Loureda Llamas 2011:14), pues se muestra también efectiva y rentable en el campo de lenguas extranjeras, pese a su complejidad para investigadores (Aschenberg & Loureda Llamas 2011), docentes y estudiantes (Rösler 1983).

Con todo, estos estudios contrastivos no resultan comunes, mucho menos, en relación español-alemán. De hecho, en nuestra revisión bibliográfica<sup>21</sup> solo contamos con

<sup>17</sup> Véanse Wöllstein & Dudenredaktion (2016), Schulz & Griesbach (1990), Hall & Scheiner (2014), Blühdorn, Foolen & Loureda (2017), Helbig & Buscha (2001).

<sup>18</sup> Para saber más sobre la combinación de partículas, véanse Rudolf (1983), Helbig & Buscha (2001).

<sup>19</sup> Para un estudio más completo sobre la posición de las partículas en alemán, véase Hentschel (1983).

<sup>20</sup> Kirstein (1983) señala la necesidad de contar también con otras instancias para su interpretación, como el contexto (*Sprechsituation*). Cambios de significado también pueden observarse en Weber (1983).

<sup>21</sup> Si no se indica lo contrario, las traducciones se realizan entre el español y el alemán.

Abraham (1975)<sup>22</sup>, Cartagena & Gauga (1989), König (1991), Weydt (1983)<sup>23</sup>, Prüfer (1995)<sup>24</sup>, Cárdenes Mélian (1997), Ferrer Mora (2000), Wienen (2006), Borreguero Zuloaga (2011)<sup>25</sup>, Brenner (2014), Buthmann (2014), Giuliano, P. & Musto, S. (2018)<sup>26</sup>. Otros mencionados en Ferrer Mora (2000) son Zierer (1978), Acosta Gómez (1984), Beerbom (1992) y Ferrer Mora (1999). De este modo, solo se resalta la necesidad e importancia de nuestro estudio.

**F.** Quizás esta falta de investigaciones contrastivas se ligue a las grandes dificultades que traen consigo. De hecho, cabe señalar que, si bien en el mundo hispánico las nociones de adversación y concesión mantienen ciertos límites, en la lingüística alemana no encontramos tal claridad<sup>27</sup>.

De forma general, las relaciones concesivas indican una controversia (Perlmann-Balme, Schwalb & Matussek 2018b), dificultad u objeción (Corcoll & Corcoll 1994) a través de una relación causal y un comportamiento adversativo. Así, la primera —que se entiende como esperable—, no se hace efectiva (Helbig & Buscha 2001)<sup>28</sup> y se desarrolla una contraparte ineficiente (*unwirksamer Gegengrund*) (Wöllstein & Dudenredaktion 2016) como condición desdeñable e inoperante (Corcoll & Corcoll 1994)

Por su parte, la adversatividad pone la atención del interlocutor en una oposición (Perlmann-Balme, Schwalb & Matussek 2018b; Helbig & Buscha 2001; Wöllstein & Dudenredaktion 2016) o, simplemente, en un contraste (Wöllstein & Dudenredaktion 2016). Señaliza al oyente que no se deben llevar a cabo unas conclusiones concretas, plausibles a nivel cotidiano, pues se suceden otras expectativas e inferencias (Eggs 2001). Marillier (2001) las relaciona con la réplica y la contradicción (*Widerspruch*)<sup>29</sup>.

Según la bibliografía, su contenido se expresa únicamente por conjunciones coordinantes (*aber* ‘pero’, *jedoch* ‘sin embargo, no obstante’) (Helbig & Buscha 2001)<sup>30</sup>.

---

<sup>22</sup> Entre el inglés y el holandés.

<sup>23</sup> Entre alemán, francés e inglés.

<sup>24</sup> Del alemán al español y al inglés.

<sup>25</sup> En este caso, entre el español y el italiano.

<sup>26</sup> De nuevo, entre el español y el italiano.

<sup>27</sup> Por ejemplo, en Dinsel & Geiger (2009) y Hall & Schneider (2014) no se presenta tal diferenciación. En cambio, en Buscha, Raven & Toscher (2014), Perlmann-Balme, Schwalb & Matussek (2018b), Wöllstein & Dudenredaktion (2016) y Helbig & Buscha (2001), sí pero no siempre coinciden en los mismos puntos.

<sup>28</sup> Esta relación contracausal se otorga también a las adversativas en Wöllstein & Dudenredaktion (2016).

<sup>29</sup> Los usos y valores pueden llegarse a complejizar en exceso en relación con distintas conjunciones coordinadas y/o subordinadas, así como a adverbios conjuntivos. Véanse Corcoll & Corcoll (1994), Schulz & Griesbach (1990), Eggs (2001), Marillier (2001). De hecho, en Wöllstein & Dudenredaktion (2016) se establece un vínculo entre adversativas y aditivas, pues ambas añaden de una forma u otra información.

<sup>30</sup> Solo en Wöllstein & Dudenredaktion (2016) se recoge el uso de adversativas subordinadas con infinitivo.

Por el contrario, la concesión se materializa tanto por coordinadas (*aber* ‘pero’) como por subordinadas (Helbig & Buscha 2001)<sup>31</sup> del tipo *obwohl* (‘aunque’), *obgleich* (‘aunque’), *obschon* (‘aunque’), *wenn auch* (‘incluso si’), etc., situadas al comienzo del segmento al que afectan (Schulz & Griesbach 1990; Helbig & Buscha 2001)<sup>32</sup>. En este sentido, gran parte de las concesivas alemanas, al igual que las españolas, no funcionan como simples complementos oracionales (Cartagena & Gauga 1989), sino que se incluyen dentro de las oraciones adverbiales, junto a finales, causales, consecutivas, condicionales, modales y temporales (Dinsel & Geiger 2009; Hall & Schneider 2014; Schulz & Griesbach 1990; Helbig & Buscha 2001).

No obstante, como observamos en el punto siguiente, estas afirmaciones pueden rebatirse y, sobre todo, ampliarse, pues dependen, en primer lugar, de la distinción formal de las unidades lingüísticas y, en segundo, del tipo de contexto en el que se inserte. Si bien para nuestro estudio lo primero no presenta especial relevancia (dado que este estudio no se enmarca propiamente en lingüística alemana), sí se presta gran atención a lo segundo.

---

<sup>31</sup> Para visión completa de las oraciones subordinadas en alemán, así como de elementos concesivos, véanse Corcoll & Corcoll (1994), Helbig & Buscha (2001), Wöllstein & Dudenredaktion (2016).

<sup>32</sup> También puede existir relación de concesión, así como de adversatividad, sin conector específico, por ejemplo, a través de diversas construcciones sintácticas. Véase Helbig & Buscha (2001).

## 4.2 CONECTORES ADVERSATIVO-CONCESIVOS EN ALEMÁN

*Podemos ver que el contenido y función que en una lengua puede estar asociado prototípicamente a una categoría concreta, en otro puede aparecer realizado por categorías diferentes.*

Rodríguez Ramalle (2018)

En este apartado analizamos diccionarios monolingües y estudios de lingüística alemana<sup>33</sup>. Para la selección de unidades partimos por su tradición y, por tanto, relevancia en la lingüística alemana del diccionario en línea *Duden* (s. f.)<sup>34</sup> y de las frecuencias de uso que propone para conectores con marca de adversación y/o concesión, pues por espacio y rentabilidad, describimos los superiores a 4<sup>35</sup> y semejantes a los españoles. Se ordenan por significado y no por orden alfabético, como sí aparecen en la siguiente tabla, donde se presentan con una traducción orientativa<sup>36</sup>:

Frecuencia sobre 4	Frecuencia 3	Frecuencia 2-1 o desconocida
<i>aber</i> ('pero'), <i>allerdings</i> ('sin embargo'), <i>dagegen</i> ('por contra'), <i>dennoch</i> ('sin embargo'), <i>doch</i> ('pero, sí'), <i>hingegen</i> ('por contra', 'en cambio'), <i>jedoch</i> ('sin embargo'), <i>obwohl</i> ('aunque'), <i>sondern</i> ('sino'), <i>trotz(dem)</i> ('sin embargo'), <i>während</i> ('mientras')	<i>indessen</i> ('mientras', 'sin embargo'), <i>ungeachtet</i> ('no obstante'), <i>vielmehr</i> ('más bien'), <i>wengleich</i> ('aún cuando')	<i>allein</i> ('pero'), <i>dem unerachtet / dem ungeachtet / des ungeachtet / dessen ungeachtet / desohngeachtet</i> ('no obstante'), <i>hinwieder</i> ('por el contrario'), <i>nichtsdestotrotz / nichtsdestoweniger</i> ('sin embargo'), <i>obgleich / obschon / obzwar</i> ('aunque'), <i>wennschon / wennzwar</i> ('aún cuando'), <i>wiewohl / gleichwohl</i> ('aunque'), <i>wogegen / wohingegen</i> ('por contra')

Tabla 45. Conectores adversativo-concesivos en alemán por frecuencia de uso. Adaptado de *Duden* (s. f.)

Igualmente, se han contrastado estas frecuencias con el *DWDS* (s. f.), debido a su actualidad, donde estas se miden hasta un máximo de 7 (muy frecuente)<sup>37</sup>. En cualquier caso, su uso resulta elevado. Por lo tanto, estas se describen a continuación. Los ejemplos

<sup>33</sup> Como en el capítulo anterior, los ejemplos se incluyen a pie de página por las mismas razones.

<sup>34</sup> Tanto este como su gramática escrita (Wöllstein & Dudenredaktion 2016) se toman como obra de referencia tanto a nivel de léxico como gramatical en alemán a falta de una academia de la lengua.

<sup>35</sup> La frecuencia inferior se corresponde con el número 1; la superior, con el 4. No se distingue entre registro oral y escrito, así como tampoco aparecen frecuencias de uso en todas sus acepciones, por ejemplo, cuando se distingue entre partícula, adverbio y/o conjunción.

<sup>36</sup> Esto implica que las traducciones resultan meramente orientativas y no tienen por qué cubrir todo el espectro de significado de la unidad.

<sup>37</sup> Así, de las de frecuencia 4 según *Duden* (s. f.), obtenemos: 6/7 para *aber*, *allerdings*, *doch*, *jedoch*, *sondern*, *während*; 5/7 para *dagegen*, *dennoch*, *hingegen*, *obwohl*, *trotzdem*. No se tienen en cuenta las diferencias regionales dentro de Alemania, siguiendo la línea de las unidades españolas.

se toman, en su mayoría, de *Duden* (s. f.)<sup>38</sup> y de *DWSD* (s. f.), si bien también alguno de *Pons* (s. f.) u otros estudios.

**A. *Aber*** ('pero', unidad de uso muy extendido y común —oral y escrito— (Abraham 1983) es un término muy complejo para analizar por su multifuncionalidad (Li 2021). De hecho, se articula como sustantivo<sup>39</sup>, adverbio<sup>40</sup>, partícula<sup>41</sup> o conjunción (*Duden* s.f.)<sup>42</sup>, tanto al inicio como en el interior del miembro al que afecta y/o de los miembros que une (Eroms 2001; Marillier 2001)<sup>43</sup>. Para nuestro estudio, solo nos interesan los dos últimos.

Como partícula, valor relativamente reciente (Cárdenes Melián 1997) y aún sin un completo reanálisis (Bayer & Obenauer 2011), se emplea para dar énfasis, sobre todo, en respuestas (*Duden* s. f.). Así, sirve para marcar refuerzo de una afirmación, llegando a la exigencia o a la advertencia<sup>44</sup>. También puede implicar una emoción, como asombro o sorpresa —aunque no extravagante—, o mostrar una situación inesperada<sup>45</sup>.

Estos valores se refieren a y/o facilitan una violación de expectativas ligada a implicaciones contextuales (Abraham 1975) y, en cierto modo, al contraste (Weydt & Hentschel 1983; Eroms 2001)<sup>46</sup>, se relacionan con su uso conjuntivo adversativo<sup>47</sup> o

<sup>38</sup> Estos ejemplos no siempre resultan de muestras reales de hablantes, como si tiende a ser el caso en *DWSD* (s. f.), por lo tanto, es posible que tales ejemplos parezcan extremadamente idiomáticos y se procede a su inclusión siempre que se quiera mostrar de forma clara un empleo concreto, en general, sencillo y que no requiera de especial explicación y/o que no se halle en otra de las obras consultadas con ejemplificación.

<sup>39</sup> Objeción, dificultad o inconveniente (*Duden* s.f): *kein Aber!* ('¡Sin pero!') (*Duden* s. f.).

<sup>40</sup> Se halla anticuado y es sinónimo de *otra vez* (*Duden* s. f.; *DWDS* s. f.; Weydt & Hentschel 1983; Wolski 1986; Cárdenes Melián 1997): *nach aber einem Jahre* ('otra vez después de un año') (*DWDS* s. f.).

<sup>41</sup> Partícula de tonificación (*Abtönungspartikel*) (Weydt & Hentschel 1983; Hentschel 1983; Eroms 2001; Wolski 1986; Cárdenes Melián 1997) o partícula modal (Wolski 1986; Cárdenes Melián 1997). Bayer & Obenauer (2011) se refieren a ella como *partícula discursiva*.

<sup>42</sup> Para una visión de *aber* ('pero') como marcador textual, véase Imo (2017). Para otros valores funcionales, consúltense Ferrer Mora (2000), Blühdorn, Foolen & Loureda (2017), Stief & Stang (2009).

<sup>43</sup> Puede estar o fuera del enunciado o dentro, sin ocupar posición; puede ir intercalado, pero delante del elemento negativo (Schulz & Griesbach 1990). Tiende al campo medio (Bayer & Obenauer 2011; Grosz 2015; Cárdenes Melián 1997). Según Bayer & Obenauer (2011), suele ser inmóvil y sin acento.

<sup>44</sup> *Jetzt wird es aber Zeit!* ('¡Ahora va siendo el momento!') (*DWDS* s. f.). Véanse Weydt & Hentschel (1983), Wolski (1986), *DWDS* (s. f.), *Pons. DaF* (s. f.). También incongruencia: *Aber (aber), Kinder!* ('¡Pero, (pero,) niños!') (Cárdenes Melián 1997:40).

<sup>45</sup> *Du spielst aber gut!* ('Pero si juegas bien' —cuestionable resulta si la traducción mantiene la noción de sentido—) (*Duden* s. f.); *Das ist aber fein!* ('¡Pero eso está bien!' —ídem—) (*DWDS* s. f.). Véanse *Duden* (s. f.), Wöllstein & Dudenredaktion (2016), *DWDS* (s. f.), Corcoll & Corcoll (1994), Weydt (1983), Wolski (1986), Li (2021), Weydt & Hentschel (1983), *Pons. DaF* (s. f.).

<sup>46</sup> Weydt (1983:151) emplea el término *antítesis*; Schanen (2001:12), *desviación*; Cárdenes Melián (1997:41), *divergencia*.

<sup>47</sup> Véanse Weydt & Hentschel (1983), Abraham (1983), Hentschel (1983), Weydt (1983), Métrich (2001), Eroms (2001), Wolski (1986), Cárdenes Melián (1997), Wöllstein & Dudenredaktion (2016). Los miembros se pueden considerar tesis y antítesis, pues esta unidad se haya en las bimembres (Weydt 1983).



contraargumentativo<sup>48</sup>. Este se puede expresar tanto semántica como pragmáticamente de diversas formas<sup>49</sup>: a) oposición<sup>50</sup>, b) falta de correspondencia con una expectativa<sup>51</sup>, c) restricción, reserva o corrección<sup>52</sup>, d) objeción o refutación<sup>53</sup>, e) adición<sup>54</sup>, f) conexión o continuación<sup>55</sup> e, incluso, g) contraste<sup>56</sup>.

Importante resulta que sus miembros no tienen por qué ser excluyentes (Weydt 1983; Helbig & Buscha 2011)<sup>57</sup>. Esto implica la posibilidad de obtener una amplia paleta de matices contraargumentativos<sup>58</sup>. En este sentido, Abraham (1975) atribuye interpretaciones similares a *jedoch* ('sin embargo'), *trotzdem* ('sin embargo, no obstante'), *dennoch* ('sin embargo') y *doch* ('pero'), entre otros, así como acepta una paráfrasis para *obwohl* ('aunque'). Todas estas unidades se explican a continuación.

Asimismo, la combinación<sup>59</sup> ya señalada *zwar... aber* ('es cierto que... pero')<sup>60</sup> se corresponde con el ámbito concesivo-adversativo: el primer miembro concede lo dicho o lo implícito y el segundo indica una limitación, restricción u oposición<sup>61</sup>. Según Wöllstein & Dudenredaktion (2016), se refuerza así la noción de contraste.

<sup>48</sup> Véanse Schanen (2001), Marillier (2001), Eroms (2001), Cárdenes Melián (1997). Otros la califican solo como conector (Schanen 2001; Marschall 2001; Li 2021) o partícula conectiva (Schanen 2001; Eroms 2001). Para saber más sobre las descripciones de *aber* ('pero') en los diccionarios, véase Wolski (1986).

<sup>49</sup> *Duden* (s. f.); (a), (c), (e) y (f) en *DWDS* (s. f.); (a) y (c) en *Pons. DaF* (s. f.); (a) y (c) en Helbig & Buscha (2001); (a), (c) y (e) en Wöllstein & Dudenredaktion (2016); (a), (c), (e) y (g) en Schulz & Griesbach (1990); (c) y (g) en Stief & Stang (2009).

<sup>50</sup> *Heute nicht, aber morgen* ('Hoy no, pero mañana') (*Duden* s. f.); *Ein Fehler, aber ein verzeihlicher* ('Un error, pero perdonable') (*DWDS* s. f.). Para Abraham (1983), adversatividad.

<sup>51</sup> *Es wurde dunkel, aber wir machten kein Licht* ('Oscureció, pero no encendimos las luces') (*Duden* s. f.).

<sup>52</sup> *Er erschrickt, aber ohne darum zu verzagen* ('Está asustado, pero sin desanimarse por ello') (*DWDS* s. f.). Para Pusch (1975) solo implica restricción, pues no se elimina la veracidad de los miembros.

<sup>53</sup> *Einer von uns muss es aber gewesen sein* ('(Pues/Per) uno de nosotros debe haber sido') (*Duden* s. f.).

<sup>54</sup> *Wer weiß, wann wir wiederkehren. Aber wir werden wiederkehren* ('Quién sabe cuándo volveremos. Pero volveremos') (*DWDS* s. f.).

<sup>55</sup> *Als es aber dunkel wurde, machten sie Rast* ('Pero cuando oscureció, se detuvieron a descansar') (*Duden* s. f.); *Dann lachten die Arbeiter. Sofort aber streckte Diederich nach ihnen die Zunge aus* ('Entonces los trabajadores se echaron a reír. Inmediatamente, sin embargo, Diederich les sacó la lengua') (*DWDS* s. f.). Como señal de enlace en Weydt & Hentschel (1983), Weydt (1983), Wolski (1986), para Li (2021), marcador de desplazamiento tópico. Para Cárdenes Melián (1997), continuación cooperativa. Para Hentschel (1983) y Weydt (1983), marco interactivo.

<sup>56</sup> *Jetzt kann ich nicht, morgen früh aber bin ich bereit* ('Ahora no puedo pero mañana temprano estoy listo') (*DWDS* s. f.).

<sup>57</sup> Así, *aber* señala las similitudes entre los miembros, frente a *sondern* ('sino') (Helbig & Buscha 2011). Por tanto, para Pusch (1975), Wolski (1986), Li (2021) y Hentschel (1983) sugiere un poco de verdad.

<sup>58</sup> Eggs (2001) señala su carácter argumentativo, así como su uso anti-legitimativo, compensatorio (también en Li 2021) o anti-implicativo e, incluso, concesivo (Li 2021; Eggs 2001; Abrahams 1975; Buscha, Raven & Toscher 2014; Blühdorn 2017; Martín Ramos 2006; Dinsel & Geiger 2009), este último generalmente en relación con otras partículas. Por otra parte, Li (2021) presenta el relativo a los planes frustrados, adicional-escalar, incompatibilidad de conclusiones y alternativo-exclusivo.

<sup>59</sup> También puede combinarse con otras partículas. Véase Li (2021).

<sup>60</sup> También puede ir acompañada en el segundo miembro del adverbio *trotzdem* ('sin embargo'). Véase Dinsel & Geiger (2000). Otras combinaciones similares serían *wohl... aber* o *aber... doch*, cuando el primer miembro aparece en negativo. Véanse Blühdorn (2017), Bertomeu Pi (2020).

<sup>61</sup> Véanse Corcoll & Corcoll (1994), Dengler, Rusch, Schmitz & Sieber (2017), Koithan, Schmitz, Sieber & Sonntag (2015), Blühdorn (2017).

**B. Doch** ('pero', 'sí') se usa como partícula discursiva o matizante<sup>62</sup>, conjunción coordinante<sup>63</sup> u opositiva, adverbio modal o adverbio conjuntivo<sup>64</sup>. Solo en Wolski (1986) hallamos una referencia a su valor como sustantivo con significado de 'restricción de lo dicho anteriormente'. No obstante, solo describimos el primero y el tercero, dado que el cuarto se aleja de nuestro foco de estudio y del segundo solo encontramos sus valores entremezclados con sus usos principalmente de adverbio, pero también de partícula. De hecho, predomina este último en lo que respecta a su descripción lingüística.

En cualquier caso, esta unidad puede aparecer tanto tónica como átona<sup>65</sup>. Ahora bien, para Cárdenes Melián (1997), como conjunción —en primera posición<sup>66</sup>— y adverbio, aparece tónico, mientras que como partícula, átono —normalmente en el miembro al que afecta—. Semánticamente<sup>67</sup>, como adverbio aparece en preguntas de decisión y aserciones; como partícula, en imperativas y en condicionales, también en posible combinación con otras partículas (Weydt & Hentschel 1983)<sup>68</sup>. Es más, como adverbio afecta a un elemento mencionado anteriormente, mientras que como partícula indica que la referencia no ha sido objeto de la conversación todavía o que no ha sido como tal verbalizado (Cárdenes Melián 1997).

Sus valores se consideran sinónimos de *aber*<sup>69</sup> —y, en ocasiones, como su refuerzo<sup>70</sup>—, pues, según Wöllstein & Dudenredaktion (2016), subraya una oposición; igualmente ocupa la posición 0 (Schulz & Griesbach 1990). No obstante, posee matices similares a *sin embargo* (*allerdings, jedoch, trotzdem*) e, incluso, *ciertamente* (*freilich*)<sup>71</sup>, tanto en sentido adversativo<sup>72</sup> como concesivo<sup>73</sup>. Esto se debe, como señalan Schulz & Griesbach (1990), a sus tintes restrictivos o de réplica. De hecho, según Cárdenes Melián (1997:55), solo se emplea en contextos de *aber* cuando se indica una afirmación opuesta

<sup>62</sup> Para lo primero, véanse Bayer & Obenauer (2011) y Grosz (2015), para lo segundo, Weydt & Hentschel (1983).

<sup>63</sup> Véanse Cárdenes Melián (1997), Weydt & Hentschel (1983), Helbig & Buscha (2001), Wöllstein & Dudenredaktion (2016).

<sup>64</sup> Véanse Schulz & Griesbach (1990), Weydt & Hentschel (1983), el último también en Helbig & Buscha (2001). Según Marillier (2001) puede ser considerado conjunción (*Konjunkt*, 'conjuntor') o adverbio si se encuentra en posición inicial o interior, respectivamente. Para una mayor discusión, véase Wolski (1986).

<sup>65</sup> Véanse Grosz (2015), Weydt & Hentschel (1983), Wolski (1986).

<sup>66</sup> Schanen (2001) lo clasifica como conector textual (*Textkonnektor*).

<sup>67</sup> Corcoll & Corcoll (1994) añaden, en general, la expresión de opinión (subjetividad), su carácter exhortativo y la manifestación de deseos. Por su parte, *Pons. DaF* (s. f.) subraya su carácter atenuante en las preguntas y Grosz (2015) señala su función relacional.

<sup>68</sup> Como *wohl* ('posiblemente'), *mal* ('vez'), *ruhig* ('tranquilo') o *nicht etwa* ('no aproximadamente').

<sup>69</sup> Sus equivalencias en español son múltiples, como *pero si, si, puesto que, desde luego, muy bien, ¿no es así?*, etc. Véase Cárdenes Melián (1997).

<sup>70</sup> Véanse Schulz & Griesbach (1990), Wolski (1986), Helbig & Buscha (2001).

<sup>71</sup> Véanse *Duden* (s. f.), *DWDS* (s. f.), *Pons. DaF* (s. f.); parcialmente en Cárdenes Melián (1997).

<sup>72</sup> Véanse Abraham (1983), Helbig & Buscha (2001).

<sup>73</sup> *Er versuchte es mehrfach, doch es misslang immer wieder* ('Lo intentó varias veces, pero siempre le salía mal') (*DWDS* s. f.). Véanse Helbig & Buscha (2001), Wöllstein & Dudenredaktion (2016).

(*Gegenbehaftung*) y muestra al hablante que se conoce una determinada realidad y que se reconoce y comparte una oposición o réplica entre las dos circunstancias<sup>74</sup>.

Igualmente, busca expresar la posición del hablante (Cárdenes Melián 1997; Eggs 2001). Por ello Wolski (1986), señala su carácter confirmativo (positivo o negativo) frente a lo dicho o inferido de la conversación, a lo que se opone. Este valor predomina en sus usos como partícula, su empleo más común (Cárdenes Melián 1997)<sup>75</sup>. Con él, posee varios significados<sup>76</sup>: a) énfasis<sup>77</sup>; b) indignación, desagrado, asombro<sup>78</sup>; c) búsqueda de acuerdo<sup>79</sup>; d) pregunta hacia algo que no se le ocurre al hablante en ese momento<sup>80</sup>; e) respuesta contraria<sup>81</sup> a una afirmación o pregunta de carácter negativo ('sí'), y f) confirmación de una suposición o referencia a un hecho que el hablante no creía inicialmente probable, en este caso, con tonicidad muy marcada.

Como adverbio<sup>82</sup> —normalmente en posición interior (Cárdenes Melián 1997)— se distingue su uso adversativo similar a *sin embargo* o *no obstante* (*dennoch, trotzdem*) (Cárdenes Melián 1997) de su valor como declaración justificativa (*aber ja* 'pero sí') (*Duden s. f.; Pons. DaF s. f.*), en este último, con inversión verbo-sujeto (*Duden s. f.*)<sup>83</sup>.

**C. Jedoch** ('sin embargo') también se trata de un conector<sup>84</sup> que funciona, por una parte, como conjunción de oposición similar a *aber*<sup>85</sup>. No obstante, su significado resulta más restringido (*Duden s. f.*), pues se centra más en la oposición o adversación<sup>86</sup>. Así, se utiliza en textos descriptivos o narrativos para impedir que el oyente llegue a una

<sup>74</sup> Una idea similar se expone en Schanen (2001), para quien *doch* implica una oposición (como *jedoch*) mientras que *aber* indica «cuidado, cambio de sentido» (Cárdenes Melián 1997).

<sup>75</sup> De hecho, se considera la partícula alemana más frecuente (Cárdenes Melián 1997).

<sup>76</sup> *Duden* (s. f.), (e) y (f) en Corcoll & Corcoll (1994) y en *DWDS* (s. f.), (a) en *Pons. DaF* (s. f.).

<sup>77</sup> *Das konnte er doch nicht wissen!* ('¡(Pero) no podía saberlo!') (*Pons. DaF s. f.*). En este sentido, para Grosz (2015) se sitúa a la izquierda de la información temática (nueva) y a la derecha de la información temática (conocida).

<sup>78</sup> *Das ist doch zu blöd!* ('¡(Pero) eso es demasiado estúpido!') (*Duden s. f.*). No aparece en *DWDS* (s. f.).

<sup>79</sup> *Ihr kommt doch heute Abend?* (*Duden s. f.*) ('Vais a venir de noche, ¿verdad?'). No aparece como tal en *DWDS* (s. f.).

<sup>80</sup> *Wie war das doch?* ('¿Cómo era, pues?') (*Duden s. f.*). No se recoge en *DWDS* (s. f.).

<sup>81</sup> *-Hast du dir nichts gewünscht?* ('¿No te has deseado nada?'), *-Doch!* ('¡Sí!') (*DWDS s. f.*)

<sup>82</sup> Para una discusión sobre esta unidad dentro de la categoría de adverbio, véase Cárdenes Melián (1997).

<sup>83</sup> *Er schwieg, sah er doch, dass alle Worte sinnlos waren* ('Se quedó callado viendo que todas las palabras no tenían sentido') (*Duden s. f.*); *Er ging weg, sah er doch, dass ich sehr beschäftigt war* ('Se alejó, viendo que yo estaba muy ocupado') (*DWDS s. f.*).

<sup>84</sup> Marschall (2001). Según Blühdorn, Foolen & Loureda (2017) y Helbig & Buscha (2001) es un *Konjunkionaladverb* ('adverbio conjuntivo'), *Konnektivpartikel* ('partícula conectiva') o *Adverbkonnektor* ('conector adverbial'). Para Marillier (2001) es una conjunción (*Konjunktoren*, 'conjuntor'), similarmente a lo que proponen Wöllstein & Dudenredaktion (2016) —también adverbio—y Helbig & Buscha (2001). Estos últimos se refieren a él como *Konjunktion*, así como adverbio (*Adverb*) y partícula (*Partikel*).

<sup>85</sup> También con posición 0 (Schulz & Griesbach 1990).

<sup>86</sup> *Sie wollte anrufen, jedoch das Telefon war gestört* ('Quería telefonar, sin embargo el teléfono estaba roto') (*Duden s. f.*); *Sie wollen heute kommen, ich glaube es jedoch nicht* ('Quieren venir hoy, pero no lo creo') (*DWDS s. f.*). Véanse Abraham (1983), Helbig & Buscha (2001), Schanen (2001), Wöllstein & Dudenredaktion (2016).

determinada conclusión (Eggs 2001). Igualmente, Wöllstein & Dudenredaktion (2016) le otorgan cierto carácter concesivo a la vez que restrictivo. Además, en el *DWDS* (s. f.) se la relaciona con *hingegen* ('por el contrario', 'en cambio') e *indessen* ('mientras tanto', 'sin embargo'), lo que lleva a pensar en su carácter más contrastivo<sup>87</sup>.

Por su parte, como adverbio funciona solo con sentido opositivo (*Duden* s. f.)<sup>88</sup>, si bien puede usarse para expresar que algo no es o sucede concretamente, aunque se suponga o desee que lo sea (*Pons. DaF* s. f.)<sup>89</sup>.

**D. *Allerdings*** ('sin embargo', 'claro') se considera adverbio<sup>90</sup> —conjuntivo (*Konjunktionaladverb*), modal<sup>91</sup>—, conector<sup>92</sup>, conjunción (*Konjunkt*)<sup>93</sup> o partícula<sup>94</sup>, si bien no se realizan distinción de significado entre consideraciones formales. Puede unir tanto miembros menores como oraciones y se coloca dentro y en la parte inicial del enunciado, formando parte de su estructura y ocupando posición (Schulz & Griesbach 1990). Puede combinarse con otras unidades como *und* ('y') o *aber* ('pero') (Marillier 2001) y no cambia su entonación al modificar su significado (Weydt & Hentschel 1983).

Sus valores también se hallan más restringidos que para *aber*. Con todo, pueden apreciarse varios contextos. El primero consiste en su valor restrictivo o adversativo<sup>95</sup>, si bien, Corcoll & Corcoll (1994), Wöllstein & Dudenredaktion (2016) y Dinsel & Geiger (2009) lo acercan a la concesión en el sentido de que, usado en una respuesta, se concede la razón al interlocutor. Por tanto, no extraña que Weydt & Hentschel (1983) afirmen que esta unidad hace referencia a lo expresado anteriormente y, además, a una valoración final de lo que se dice con una segunda intención<sup>96</sup>. Finalmente, puede aparecer de modo autónomo ante adjetivos y adverbios en su variante átona como respuesta enfática a una pregunta, como expresión de simpatía del hablante<sup>97</sup>.

<sup>87</sup> *Sie wollen heute kommen, ich glaube es jedoch nicht* ('Querían venir hoy, pero no lo creo') (*DWDS* s. f.).

<sup>88</sup> *Die Sonne schien, es war jedoch kalt* ('El sol brilla, pero hacía frío') (*Duden* s. f.).

<sup>89</sup> *Eine Antwort auf diese Frage hatte er jedoch nicht* ('Sin embargo, no tenía una respuesta a esa pregunta') (*Pons. DaF* s. f.).

<sup>90</sup> Véanse *Duden* (s. f.), *DWDS* (s. f.), Corcoll & Corcoll (1994). Según Blühdorn, Foolen & Loureda (2017), se le considera *Konjunktionaladverb* ('adverbio conjuntivo'), *Konjunktivpartikel* ('partícula conectiva') o *Adverbkonnektor* ('conector adverbial').

<sup>91</sup> Véanse para el primero, Hall & Scheiner (2014), Wöllstein & Dudenredaktion (2016), para el segundo, Marillier (2001).

<sup>92</sup> Véanse Schanen (2001), Koithan, Schmitz, Sieber & Sonntag (2017b).

<sup>93</sup> Véase Marillier (2001).

<sup>94</sup> Véanse Weydt & Hentschel (1983), Wöllstein & Dudenredaktion (2016).

<sup>95</sup> *Sie hat gute Zensuren, allerdings nicht in Sport* ('Tiene buenas notas, pero no en deporte') (*Pons. DaF* s. f.). Véanse *Duden* (s. f.), *DWDS* (s. f.), Schulz & Griesbach (1990), Koithan, Schmitz, Sieber & Sonntag (2017b), Wöllstein & Dudenredaktion (2016), Abraham (1983).

<sup>96</sup> *Das war allerdings dumm von dir* ('(Pero) eso fue (realmente) una estupidez por tu parte') (*Duden* s. f.); *Er hat es allerdings sofort zugegeben* ('Aunque lo admitió inmediatamente') (*DWDS* s. f.).

<sup>97</sup> A: *Kennst du Peter?* B: *Allerdings!* ('A: ¿Conoces a Peter? B: ¡Claro!'); *Hast du schon bezahlt?* *Allerdings!* ('A: ¿Has pagado ya? B: ¡Claro!') (*DWDS* s. f.). Véanse Weydt & Hentschel (1983), *Duden* (s. f.), *DWDS* (s. f.).

**E.** En esta línea se hallan tanto el adverbio *dennoch* ('sin embargo', 'no obstante')<sup>98</sup> como el adverbio<sup>99</sup> y conjunción<sup>100</sup> *trotz(dem)* ('sin embargo', 'no obstante')<sup>101</sup>, sobre todo, con carácter concesivo<sup>102</sup>. En concreto, para este último, si bien Koithan, Schmitz, Sieber & Sonntag (2015) señalan su adscripción a la restricción únicamente, como adverbio *trotzdem* se asemeja a *a pesar de* o *sin embargo*, en el sentido de 'sin tener en cuenta algo'<sup>103</sup>. Con este valor, puede ir tanto en primera posición como en el interior del miembro (Schulz & Griesbach 1990)<sup>104</sup> y es posible que coaparezca con otras unidades semejantes como *und* ('y'), *oder* ('o') o *aber* ('pero') (Marillier 2001).

**F. *Obwohl*** ('aunque') es la única conjunción<sup>105</sup> con valor propiamente concesivo (y carácter subordinante) de las que analizamos en este trabajo<sup>106</sup>. En este sentido, introduce un argumento no lo suficientemente efectivo o adecuado para influir sobre lo dicho en el miembro principal (Schulz & Griesbach 1990) o a través del cual no se cumplen las expectativas de lo enunciado (Helbig & Buscha 2001). También simplemente acompaña a un elemento que se opone o que presenta una determinada limitación<sup>107</sup> y/o

<sup>98</sup> *Es regnete oft, dennoch war der Urlaub schön* ('Llovió a menudo, aunque / a pesar de ello las vacaciones fueron agradables') (DWDS s. f.). Según Hall & Scheiner (2014), Buscha, Raven & Toscher (2014), Wöllstein & Dudenredaktion (2016) es también o en exclusiva un *Konjunktionaladverb* ('adverbio conjuntivo'); para Schulz & Griesbach (1990), un adverbio que funciona como conjunción.

<sup>99</sup> Solo como adverbio en Marillier (2001). Según Wöllstein & Dudenredaktion (2016), su uso como conjunción subordinada (*Subjunktion*) es únicamente regional y se considera un adverbio.

<sup>100</sup> Posee una preposición relacionada: *trotz* ('a pesar de, aunque, en contra de, sin tener en cuenta'). Véanse Corcoll & Corcoll (1994), Wöllstein & Dudenredaktion (2016), Helbig & Buscha (2001). También se liga con un nombre: *der Trotz* ('desafío, resistencia, obstinación'). Véase *Duden* (s. f.).

<sup>101</sup> *Er kam, trotzdem er erkältet war* (DWDS s. f.) ('Vino aunque estaba resfriado'). Para Hall & Scheiner (2014), Buscha, Raven & Toscher (2014): *Konjunktionaladverb* ('adverbio conjuntivo').

<sup>102</sup> Véanse Perlmann-Balme, Schwalb & Matussek (2018b), *Duden* (s. f.), Buscha, Raven & Toscher (2014), Koithan, Schmitz, Sieber & Sonntag (2017a), Helbig & Buscha (2001), Wöllstein & Dudenredaktion (2016), *Pons. DaF* (s. f.). Corcoll & Corcoll (1994), Stief & Stang (2009), Schulz & Griesbach (1990), así como DWDS (s. f.) solo incluyen de forma específica a este último en sus valores como conjunción.

<sup>103</sup> *Sie wusste, dass es verboten war, aber sie tat es trotzdem* ('Sabía que estaba prohibido, pero lo hizo de todas formas') (*Duden* s. f.); *Ich habe protestiert, trotzdem geschieht nichts* ('Protesté pero no pasó nada') (DWDS s. f.).

<sup>104</sup> Su combinación con otras conjunciones (*aber* 'pero', *und* 'y') y partículas (*zwar* 'es cierto que', *wohl* 'posiblemente', *freilich* 'sin embargo', 'de hecho') es común para indicar su inclusión en el segundo miembro (Schulz & Griesbach 1990).

<sup>105</sup> Véanse *Duden* (s. f.), DWDS (s. f.), *Pons. DaF* (s. f.), Dinsel & Geiger (2009), Blühdorn, Foolen & Loureda (2017), Hall & Scheiner (2014), Koithan, Schmitz, Sieber & Sonntag (2017a), Eggs (2001), Wöllstein & Dudenredaktion (2016). Según Westpahl (2017), Eggs (2001) Helbig & Buscha (2001), Buscha, Raven & Toscher (2014), funciona como *Subjunktio* o *Subjunktion* ('conjunción subordinante'). Para una visión de *obwohl* como marcador textual del discurso, véase Imo (2017).

<sup>106</sup> Formalmente, no hace falta que vaya acompañado de un verbo conjugado, pues puede aparecer con construcciones de participio (*Partizipialkonstruktionen*): *Obwohl von seinen Freunden gewarnt, hörte er nicht auf ihren Rat* ('Aunque advertido por sus amigos, no escucho su consejo') (Helbig & Buscha 2001).

<sup>107</sup> *Sie sang im Chor mit, obwohl sie erkältet war* ('Cantó en el coro a pesar de estar resfriada') (*Pons. DaF* s. f.). Véanse *Pons. DaF* (s. f.), Stief & Stang (2009).

puede introducir una retractación o un comentario calificativo en la lengua coloquial (*Duden* s. f.)<sup>108</sup>.

**G. Dagegen** ('en contra, en cambio') — posible sinónimo de *hingegen* ('en cambio'; véase *Duden* s. f.) — se considera un adverbio<sup>109</sup>, una conjunción<sup>110</sup> — incluso, un adverbio conjuntivo<sup>111</sup> (*Konjunktionaladverb*) o un conector<sup>112</sup> que puede usarse en diversos contextos<sup>113</sup>: a) con sentido de dirección hacia un lugar en sentido más o menos literal<sup>114</sup>; b) con valor en contra de algo en sentido figurado<sup>115</sup>; c) con uso comparativo(-opositivo)<sup>116</sup>; d) como sustituto o contraparte de algo<sup>117</sup>, y e) con valor cercano a *jedoch* ('sin embargo', 'no obstante') o *indessen* ('a pesar de que') con cierto tono concesivo<sup>118</sup>.

**H. La conjunción *sondern*** ('sino')<sup>119</sup> se presenta después de una negación o de un miembro con sentido negativo<sup>120</sup>, al igual que *sino* en español<sup>121</sup>. De modo similar, sirve para presentar alternativas o contrarios — desde la adversatividad —<sup>122</sup>. También puede usarse para expresar o enfatizar una mejora, una corrección<sup>123</sup> o un opuesto<sup>124</sup>, pudiendo llegar a la exclusión de uno de los miembros<sup>125</sup>.

<sup>108</sup> *Ich rufe dich heute Abend an. Obwohl wir sehen uns morgen ja ohnehin* ('Te llamaré esta noche. Aunque nos veremos mañana de todas formas') (*Duden* s. f.). No se recoge este valor en *DWDS* (s. f.).

<sup>109</sup> Véanse *Duden* (s. f.), Corcoll & Corcoll (1994), Wöllstein & Dudenredaktion (2016). Según Blühdorn, Foolen & Loureda (2017), también es un *Konjunktionaladverb* ('adverbio conjuntivo'), *Konnektivpartikel* ('partícula conectiva') o *Adverbkonnektor* ('conector adverbial').

<sup>110</sup> Véase Schulz & Griesbach (1990).

<sup>111</sup> Véanse Buscha, Raven & Toscher (2014), Wöllstein & Dudenredaktion (2016).

<sup>112</sup> Véase Koithan, Schmitz, Sieber & Sonntag (2017b).

<sup>113</sup> *Duden* (s. f.), (b), (c) y (e) en *Pons. DaF* (s. f.), (b), (c), (d) y (e) en *DWDS* (s. f.).

<sup>114</sup> *Er trug die Leiter zur Hauswand und richtete sie dagegen auf* ('Llevó la escalera hasta la pared de la casa y la colocó contra ella') (*Duden* s. f.); *Es ist leichter mit dem Strom zu schwimmen als dagegen anzuschwimmen* ('Es más fácil seguir la corriente que nadar contra ella') (*DWDS* s. f.).

<sup>115</sup> *Dagegen ist nichts einzuwenden* ('No hay nada malo en ello') (*Duden* s. f.); *Die Bauern, die ihre Höfe räumen sollten, lehnten sich dagegen auf* ('Los campesinos que debían desalojar sus granjas se rebelaron contra ella') (*DWDS* s. f.).

<sup>116</sup> *Sie ist unerträglich, dagegen ist ihr Bruder das liebste Kind* ('Ella es insoportable, en cambio su hermano es el niño más querido') (*Pons. DaF* s. f.). Su valor de oposición es remarcado en Perlmann-Balme, Schwalb & Matussek (2018b), Buscha, Raven & Toscher (2014), Koithan, Schmitz, Sieber & Sonntag (2017b), Schulz & Griesbach (1990).

<sup>117</sup> *Schreiben Sie mir eine Quittung, nur dagegen kann ich das Geld herausgeben* ('Escríbeme un recibo, solo así podré darte el dinero') (*DWDS* s. f.).

<sup>118</sup> *Bier mag er nicht, dagegen trinkt er Wein* ('No le gusta la cerveza, pero/aunque bebe vino') (*DWDS* s. f.). Su carácter concesivo también se destaca en Schanen (2001).

<sup>119</sup> En el sentido de *dafür*. Para Marillier (2001), se considera un *Konjunkt* ('conjuntor').

<sup>120</sup> Véanse Schulz & Griesbach (1990), Abrahams (1975), Wöllstein & Dudenredaktion (2016). Para una visión más completa de la negación en alemán, véase Helbig & Buscha (2001).

<sup>121</sup> *Das ist nicht grün, sondern blau* ('Eso no es verde, sino azul') (*DWDS* s. f.).

<sup>122</sup> Véanse Koithan, Schmitz, Sieber & Sonntag (2015), Helbig & Buscha (2001).

<sup>123</sup> Eggs (2001) le otorga fuerza para señalar que lo afirmado o lo esperado en la realidad no sucede.

<sup>124</sup> Véanse *Duden* (s. f.), *DWDS* (s. f.), *Pons. DaF* (s. f.), Schulz & Griesbach (1990).

<sup>125</sup> Véase Corcoll & Corcoll (1994).

Es más, según Corcoll & Corcoll (1994) este carácter exclusivo es lo que lo diferencia de *aber*: si bien ambas ocupan posición 0, con este último los miembros se muestran como compatibles (coordinación restrictiva), mientras que con *sondern* la incompatibilidad entre la parte afirmativa y negativa excluye por completo esta última, es decir, el primer miembro. Por ello, para Helbig & Buscha (2001), la oposición de *sondern* es directa: posee la función pragmática de corrección, refutación (evaluación del hablante), mientras que a *aber* le corresponde la negación (contraste)<sup>126</sup>.

De este modo, según Pusch (1975:56), en los siguientes ejemplos el primero indica que no es verdad que Friedhelm haya regalado la bicicleta, pero que sí que es cierto que no la tiene porque la ha alquilado; por el contrario, en el segundo no es verdad que Friedhelm haya regalado la bicicleta, sino que la ha alquilado:

(a) *Friedhelm hat das Fahrrad nicht verschenkt, aber verliehen.*

‘Friedhelm no ha regalado la bicicleta, pero (sí/la ha) alquilado.’

(b) *Friedhelm hat das Fahrrad nicht verschenkt, sondern verliehen.*

‘Friedhelm no ha regalado la bicicleta, sino alquilado.’

Así, este autor señala la posibilidad de elegir una u otra unidad reside en la cercanía de los significados entre *regalar* y *alquilar* (haber tenido algo que en la actualidad no se posee), de los que *aber* subraya lo común (es cierto que ya no se tiene algo porque lo tiene otra persona) y *sondern*, las diferencias (no se ha regalado, sino alquilado, de modo que sigue siendo suya y la puede recuperar pasado el periodo de tiempo del alquiler).

Debido a la importancia de esta pareja de conectores para nuestra propuesta didáctica, se presentan sus diferencias resumidas en la siguiente tabla<sup>127</sup>:

<b>ABER ('pero')</b>	<b>SONDERN ('sino')</b>
Sin necesidad de negación en ninguno de sus miembros	Necesidad de negación en el primer miembro
Miembros compatibles (restricción)	Miembros incompatibles
No se entienden como corrección (otros elementos concesivo-restrictivos, relación de inclusión, etc.)	Entendidos como corrección
Contraposición/oposición ( <i>Widerspruch</i> ), contraste + restricción ( <i>Einschränkung des Widerspruchs</i> )  Afirmación negativa ( <i>negative Behauptung</i> ) en forma de ventaja ( <i>Vorteil</i> ) y desventaja ( <i>Nachteil</i> ) + desventaja ( <i>Nachteil</i> ) o ventaja ( <i>Vorteil</i> ), respectivamente	Contraposición/oposición ( <i>Widerspruch</i> ) según la intención del hablante + corrección ( <i>Korrektur</i> ), refutación: oposición directa  -

<sup>126</sup> Para un estudio exhaustivo de este contraste, véanse Pusch (1975), Abrahams (1975).

<sup>127</sup> Véanse Pusch (1975), Corcoll & Corcoll (1994), Helbig & Buscha (2001).

-	Tras negación con antónimos o hipónimos
Pseudonegación Con pronominalización de la primera parte en la segunda	- -

Tabla 46. Diferencias entre *aber* y *sondern*. Adaptado de Pusch (1975), Corcoll & Corcoll (1994), Helbig & Buscha (2001)

Con todo, al igual que *aber*, *sondern* puede acompañarse de otras partículas, como en la expresión *nicht nur... sondern auch* (‘no solo... sino también’)<sup>128</sup>. Esta sirve para expresar adición<sup>129</sup> o enumeración<sup>130</sup>; incluso alternativa o correlato a través de un refuerzo de su carácter<sup>131</sup>.

**I. *Während*** (‘mientras’) se trata de tanto una conjunción —subordinada<sup>132</sup>— como de una preposición que, junto a su sentido temporal de compatibilidad, en el primero de los casos puede adquirir también un valor adversativo de contrariedad u oposición<sup>133</sup>. De hecho, según Helbig & Buscha (2001), este sentido adversativo (sin temporalidad) se produce cuando las dos partes no se hayan en carácter de igualdad temporal (*Gleichzeitigkeit*) o cuando se entienden los miembros unidos como antónimos o contradictorios por medio de su confrontación. Por el contrario, puede clasificarse esta unidad como temporal y/o adversativa cuando los dos elementos suceden al mismo tiempo y presentan una confrontación pero sin carácter antonímico.

**J.** En estas descripciones se observan los diferentes usos semántico-pragmáticos de las unidades analizadas. Con todo, dada la ausencia de estudios macrosintácticos en lingüística alemana, las consideraciones en torno a los planos argumentativo e informativo solo podemos obtenerlas a través de deducción propia de los comentarios de los diversos autores. Lo mismo sucede con la polifonía. Una aproximación a ellos se lleva a cabo a continuación de forma comparativa en relación con los de las unidades españolas.

<sup>128</sup> *Nicht nur wir waren davon begeistert, sondern auch allen anderen hat es sehr gut gefallen* (‘No solo nos entusiasmo a nosotros, sino que todos los demás lo disfrutaron mucho’) (*DWDS* s. f.). Helbig & Buscha (2001) resaltan su carácter copulativo.

<sup>129</sup> Véanse Dengler, Rusch, Schmitz & Sieber (2017), Schulz & Griesbach (1990), Helbig & Buscha (2001).

<sup>130</sup> Véase Koithan, Schmitz, Sieber & Sonntag (2015).

<sup>131</sup> Véanse Corcoll & Corcoll (1994), Wöllstein & Dudenredaktion (2016).

<sup>132</sup> Véase Schulz & Griesbach (1990). Según Buscha, Raven & Toscher (2014), Wöllstein & Dudenredaktion (2016), así como Helbig & Buscha (2001), *Subjunktion*.

<sup>133</sup> Véanse *Duden* (s. f.), Perlmann-Balme, Schwalb & Matussek (2018b), *Pons. DaF* (s. f.), *DWDS* (s. f.), Buscha, Raven & Toscher (2014), Helbig & Buscha (2001), Wöllstein & Dudenredaktion (2016), Schulz & Griesbach (1990): *Während der eine lacht, weint der andere* (‘Mientras el uno reía, el otro lloraba’) (*Pons. DaF* s. f.).



### 4.3 «CORRESPONDENCIAS» SEMÁNTICO-PRAGMÁTICAS ESPAÑOL-ALEMÁN EN LA BIBLIOGRAFÍA

---

*Resulta un mecanismo de gran valor didáctico la ocasión de ofrecer al aprendiz partículas que, de modo más o menos general, presenten el mismo significado que la partícula objeto de estudio.*

Albeda Marco (2004)

Tras esta primera incursión a través de revisión bibliográfica de los conectores alemanes, creamos comparativas con las unidades españolas objeto de estudio valiéndonos de un análisis de diccionarios bilingües, así como de otros estudios. Estos primeros se emplean, sobre todo, para cubrir la falta (de profundidad) de las investigaciones comparativas existentes. En este sentido, a pesar de que encontramos varios autores que trabajan a fondo con el conector *pero*, otros como *en cambio* no han despertado todavía lamentablemente el interés investigador. De este modo, pretendemos acercarnos a la realidad lingüística de los conectores en ambas lenguas a partir de sus traducciones.

Además, si bien este no se trata de un estudio histórico, resulta interesante una comparativa entre diccionarios del último cuarto del siglo pasado (tras el auge inicial de la lingüística de la comunicación) con otros actuales, de acceso en línea —a los que acceden con mayor seguridad los estudiantes a los que dirigimos nuestra secuencia didáctica—. En consecuencia, a partir de la disponibilidad para la autora de este estudio, entre los seleccionados se hallan las versiones en papel del diccionario *Langenscheidts* (Álvarez-Prada 1977; Müller & Haensch 1977) y el *Diccionario Moderno Alemán-Español. Español-Alemán* (Schoen & Noeli 1987), así como el *Diccionario de las lenguas española y alemana* (1984). Con todo, para dotar a nuestra investigación de tintes de modernidad, así como para establecer una comparación ya no solo diacrónica, sino también sincrónica, se han incluido el diccionario *Pons. Español-Alemán* (s. f.), *Leo* (s. f.) y la versión actual de *Langenscheidts* (s. f.), todos ellos accesibles a través de la red y usados en mayor o menor medida por los discentes de ELE. Con esta última, además, obtenemos una panorámica de la evolución de esta línea que resulta interesante para comprobar de forma más clara si, a pesar de los avances en el campo de los conectores, todavía queda camino por recorrer en este terreno.

En este sentido, cabe señalar de antemano las incongruencias halladas en cuanto a equivalencias y definiciones, ya no solo entre las diferentes obras consultadas, sino dentro de la misma en ambas direcciones (español-alemán, alemán-español)<sup>134</sup>. Por tanto, esto no solo han dificultado en gran medida nuestra labor investigadora contrastiva, sino que también no debe olvidarse que la fidelidad de nuestro análisis se basa en gran medida en las fuentes elegidas<sup>135</sup>, de modo que dejamos la puerta abierta a un margen de error en nuestros resultados con respecto a la realidad del habla alemana.

Finalmente, señalamos que nuestra composición propia del valor de los conectores y su versión comparativa se incluyen en el apartado de balance y conclusiones parciales de este capítulo. Esta constituirá la base de nuestra propuesta didáctica, desarrollada en el capítulo 6 del presente trabajo.

---

<sup>134</sup> Por ejemplo, un término español posee un número de significados, pero, si buscamos en esos significados como lexemas, en ocasiones no se recoge la palabra española (o se incluyen otras más), y viceversa. Además, en los diccionarios también nos topamos (en español) con algunas de las definiciones anticuadas (sin ir más lejos, el término *sin embargo de que*). Asimismo, Cárdenes Melián (1997) ya advierte que no resulta extraño que los autores terminen valiéndose de hiperónimos con sentido general en detrimento de otros elementos lingüísticos más específicos, siempre y cuando se adapten de forma general a la función comunicativa. Incluso, las partículas en gran parte de los contextos se llegan a no traducir, sobre todo, desde el alemán al español (o se realiza por otros medios lingüísticos).

<sup>135</sup> Ya deja entrever Cárdenes Melián (1997) que la traducción de estas unidades resulta extremadamente complicada ya no solo para diccionarios y similares, sino para los propios lingüistas y traductores.

### 4.3.1 PERO

Debido a la gran variedad de contextos en los que *pero* puede aparecer, no es de extrañar que exista también una gran variedad en las traducciones ofrecidas por los diccionarios.

En cualquier caso, todos coinciden en su correspondencia con *aber* en contextos conjuntivos, así como en sus usos como sustantivo. Y es que, efectivamente, estas dos unidades comparten valores como la adversatividad (opositiva, restrictiva, así como carácter refutativo), la concesión (si bien no como uso principal), el contraste o la violación de expectativas<sup>136</sup>. Es decir, en ambos se produce una falta de armonía (*Nichtübereinstimmung*) entre un hecho, una situación y/o las expectativas del oyente, sin necesidad de que esta ruptura sea entendida negativamente (Cárdenes Melián 1997; Eggs 2001). Con todo, se contempla la posibilidad de compatibilidad de miembros, si bien a *pero* se le atribuye una cierta capacidad de corrección o rectificación. Asimismo, pueden aparecer en contextos de énfasis, sobre todo, a través de la emoción del hablante (véase Cárdenes Melián 1997; Eggs 2001), a pesar de que *aber* parece ir más allá hacia la exigencia, la advertencia. Ahora bien, ambos producen una llamada de atención y pueden añadir elementos al discurso, así como funcionar como conexión, continuación.

Por contra, además de ciertas discrepancias formales<sup>137</sup>, la unidad española posee una variabilidad contextual mayor con valores como la réplica, la puntualización, la aclaración o su uso como marcador ilocutivo<sup>138</sup>. La falta de univocidad en las traducciones surge también en contextos enfáticos<sup>139</sup>. Por tanto, Cárdenes Melián (1997) y Corcoll & Corcoll (1994) atribuyen en ciertos casos a *pero* el valor de *aber* y *doch*; estos últimos también el de otras unidades como *allein* o *jedoch* (traducidas por ‘sin embargo’), quizá por el cierto carácter concesivo del conector español. Asimismo, Ferrer

<sup>136</sup> En Cárdenes Melián (1997) se equipara a *aber* en contextos adversativos, contrastivos o contrarios con *pero*, ya sea solo o acompañado de partículas como *qué* o *cómo*.

<sup>137</sup> *Pero* tiene una posición fija al principio del enunciado o de la parte a la que afecta mientras que *aber* puede estar tanto al principio como dentro en los mismos contextos. Véase Cárdenes Melián (1997).

<sup>138</sup> Por ello, Cárdenes Melián (1997) defiende también su traducción por *doch* o *denn* (‘pues’). Así, *doch* se emplearía como sustituto de *pero* en exhortaciones (con las que se llama la atención del interlocutor, en ocasiones, a modo de repetición adversativa) y *denn*, al encabezar preguntas (*Entscheidungs- und Ergänzungsfragen*), sobre todo, cuando hay matiz de reproche o de advertencia (Cárdenes Melián 1997). Asimismo, en los usos enfáticos *pero* se correspondería igualmente más con *doch* (Cárdenes Melián 1997). Para *pero que* (sin tilde) Cárdenes Melián (1997) no ha encontrado ejemplo para traducirse por *aber*.

<sup>139</sup> *Aber* se traduciría preferiblemente por expresiones como *pero qué* o *pero cómo*, incluso, por *pero si*, además de por otras como *qué* o *vaya (con/que)*, que también expresan sorpresa y/o asombro en sentido positivo o negativo (Cárdenes Melián 1997): ¡*Qué bonita!* <-> *Das ist aber schön!* (Cárdenes Melián 1997:51), ¡*Vaya monte más bonito!* <-> *Das ist aber ein schöner Berg!* (Cárdenes Melián 1997:52). En exclamaciones, *pero* se prefiere ante sustantivos y expresiones anafóricas, mientras que *qué* se emplea ante adjetivos, adverbios o sustantivos como traducción de *aber* (Cárdenes Melián 1997).

Mora (2000) señala como equivalentes, aparte de *aber, denn* y *doch*, a *bloß* o *nur* ('solo', 'únicamente') y *eigentlich* ('en realidad'), que se ajustan no solo a la concesión, sino también al carácter restrictivo y de puntualización de *pero*.

De hecho, los diccionarios también presentan diversidad de opiniones. Para este estudio, como ya se ha adelantado, analizamos la serie *Langenscheidts* con una versión de los años sesenta pero modernizada en los ochenta (Schoen & Noeli 1987, 1966), otra de los setenta (Alvarez-Prada 1977, 1973; Müller & Haensch 1977, 1973) y la más actual en formato digital (consultado a junio de 2022)<sup>140</sup>. También consultamos Slabý & Grossmann (1983, 1984), a través del que, para este caso, se obtiene una visión más amplia de los valores de *pero*, sobre todo, en sus variantes concesivas, correctivo-refutativas, restrictivo-exclusivas y enfáticas. Por su parte, buscamos en línea en el diccionario *Pons* (s. f., consultado a junio de 2022)<sup>141</sup>, donde, para *pero*, se observa hincapié no solo en los valores adversativos y concesivos, esto es, contraargumentativos de la unidad, sino que también se dejan entrever los modales. Finalmente, en *Leo* (s. f., consultado a junio de 2022)<sup>142</sup> se recogen variantes semántico-pragmáticamente amplias: desde la contraargumentación hasta valores más modales y discursivos (*allerdings, freilich*).

En consecuencia, si bien por una parte puede observarse que realmente las traducciones de esta unidad han ampliado sus matices en el tiempo hacia el terreno concesivo-discursivo, los diccionarios en línea muestran ambas líneas de la contraargumentación (adversatividad, concesión). Con todo, *Langenscheidts* (s. f.) se restringe a ellas dos, mientras que *Pons* (s. f.) y *Leo* (s. f.) presentan un espectro mucho más amplio, tanto contraargumentativamente (exclusión-corrección) como dentro del discurso (conexión, adición). Todos ellos se enmarcan en los valores de *pero* observados para nativos; sin embargo, no se ofrecen restricciones de contexto para la diferencia entre las variantes propuestas —ni siquiera en *Leo* (s. f.), diccionario en el sí encontramos este tipo de comentarios para otros de los conectores analizados—.

Por lo tanto, solo cabe remarcar la necesidad de un estudio en profundidad como el que se realiza en la presente investigación para desentrañar estas correspondencias y diferencias de sentido de manera que los estudiantes vean facilitada la conexión entre

---

<sup>140</sup> Esta fecha de consulta se repite en el resto de las unidades analizadas.

<sup>141</sup> Véase la nota a pie de página anterior.

<sup>142</sup> Véase la nota a pie de página 140.

ambos idiomas. De hecho, esta idea se ve respaldada en los resultados de los conectores descritos a continuación.

Antes de continuar con nuestro análisis, para concluir con *pero*, a modo de tabla se presentan las correspondencias descritas en los diccionarios examinados<sup>143</sup>:

SN	AMP	LA	SG	P	LE
<i>aber</i> <sup>144</sup> <i>jedoch</i> <i>sondern</i> <sup>145</sup>	<i>aber</i> <sup>146</sup> <i>(je)doch</i> <sup>147</sup>  <i>indes</i> <sup>148</sup> <i>eigentlich</i> <i>einfach</i> <sup>149</sup> <i>allein</i>	<i>aber</i> <sup>150</sup> <i>jedoch</i> <sup>151</sup>	<i>aber</i> <i>jedoch</i> <i>sondern</i> <i>indes</i>  <i>allein</i> <sup>152</sup>	<i>aber</i> <i>jedoch</i> <sup>153</sup>  <i>eigentlich</i>  <i>doch</i> <sup>154</sup> <i>trotzdem</i> <sup>155</sup> <i>allerdings</i> <sup>156</sup>	<i>aber</i> <i>jedoch</i> <i>sondern</i> <i>indes(sen)</i>  <i>allein</i> <i>doch</i>  <i>allerdings</i> <i>freilich</i>
+ Cárdenes Melián (1997): <i>denn</i> ( <i>aber, doch</i> ) + Corcoll & Corcoll (1994): ( <i>aber, jedoch, allein, doch</i> ) + Ferrer Mora (2000): ( <i>denn</i> ) <i>bloß, nur</i> ( <i>aber, doch</i> )					

Tabla 47. Traducciones de *pero*

<sup>143</sup> SN = Schoen & Noeli (1987, 1966), AMP = Alvarez-Prada, (1977, 1973), Müller & Haensch (1977, 1973), LA = *Langenscheidts* (s. f., versión actual), SG = Slabý & Grossmann (1983, 1984), P = *Pons* (s. f.), LE = *Leo* (s. f.). Las fechas de consulta se corresponden con las del cuerpo de texto para todos los conectores analizados.

<sup>144</sup> Al buscar *aber* se recoge, junto a *pero*, la unidad *mas*.

<sup>145</sup> De ello, se puede extraer que *pero-sino* y *aber-sondern* no se corresponden al cien por cien.

<sup>146</sup> Se elimina de forma directa su variante correctiva (*sondern*).

<sup>147</sup> Si se busca *aber*, se recogen, además de *pero, mas* y *empero*. Por su parte, al buscar *jedoch*, aparecen en adición *sin embargo, no obstante, con todo, empero* y *mas*.

<sup>148</sup> ‘Mientras tanto’, ‘sin embargo’.

<sup>149</sup> Para este y el anterior: ‘simplemente’. Se usan en contextos enfáticos.

<sup>150</sup> Al buscarlo en alemán, aparece también la correspondencia con *sin embargo*.

<sup>151</sup> Al buscarlo en alemán, se recogen solo *sin embargo* y *no obstante*, aunque no *pero*.

<sup>152</sup> ‘Solo, pero’. Cuando se busca en alemán, se añade la conjunción *mas*.

<sup>153</sup> Al buscarlos ambos en alemán, se añade *sin embargo*.

<sup>154</sup> Al buscarlo en alemán, junto a *pero* y *sin embargo*, se recogen *a pesar de todo, pues, sí, mas*.

<sup>155</sup> Su carácter es más concesivo. De hecho, al buscarlo en alemán, se obtiene no solo *sin embargo* y *pero*, sino también *aun así, no obstante, así y todo, aunque* y *a pesar de*.

<sup>156</sup> Al buscarlo en alemán, se obtienen adicionalmente *no obstante, naturalmente, claro que sí, de todas formas* y *en realidad*.

### 4.3.2 *AUNQUE*

---

Posiblemente la unidad alemana que guarda mayor relación con el *aunque* español es la conjunción *obwohl*. De hecho, en todos los diccionarios se recoge como su traducción pues ambas constituyen los únicos conectores con origen y valor actual más ligado a la concesión. Además, las dos comparten cierto carácter restrictivo y pueden emplearse a modo de comentario o aclaración.

No obstante, sus diferencias radican, por una parte, en el plano sintáctico<sup>157</sup> y, por otra, en el formal, puesto que las concesivas con *aunque* se ven condicionadas lingüísticamente en cuanto a la informatividad de lo expresado a través del modo verbal. Esto no sucede en alemán, lengua en la que no existe distinción de modos. Por tanto, estos matices se deben marcar con la ayuda de otras partículas o por medio de ciertas estructuras específicas<sup>158</sup>. Asimismo, *aunque* posee matices adversativos y de contraste que no son recogidos para *obwohl*. Lo mismo sucede con su carácter aditivo, su escalaridad y su fuerza de llamada de atención, junto a otros usos macrosintácticos de niveles superiores (no solo oracionales), como el giro argumentativo o el cambio de tema.

En consecuencia, si bien el *Langenscheidts* más antiguo (Schoen & Noeli 1987, 1966) propone solo tres traducciones, la versión posterior (Alvarez-Prada 1977, 1973; Müller & Haensch 1977, 1973) añade *obschon* —con marca de subjuntivo para su traducción por *a pesar de que*, pero no para *aunque*<sup>159</sup>—, así como otros compuestos con *wenn* ('cuando'), también con marca de subjuntivo. Igualmente, se subraya la aparición de *trotzdem*, que posee tintes adversativos (no solo concesivos).

De hecho, en Slabý & Grossmann (1983, 1984), también diccionario de relativa antigüedad, se recoge una amplia gama de traducciones, algunas ya comentadas y otras nuevas, derivadas de y/o semejantes a las anteriores —*und wenn, obzwar*—. De ellas, se destaca la relación preponderante del subjuntivo, como con *obgleich* y *trotzdem (dass)* por *a pesar de que*, así como con *wenngleich* y *wennschon* por *aunque*.

---

<sup>157</sup> Como ya se ha comentado, las subordinadas en alemán empujan el verbo conjugado al final.

<sup>158</sup> Véanse Schulz & Griesbach (1990), Helbig & Buscha (2001), Wöllstein & Dudenredaktion (2016). Por ejemplo, en Slabý & Grossmann (1983, 1984) se llegan a proponer diferentes traducciones en cuanto al conector utilizado: con subjuntivo *aunque* equivaldría a la expresión *wenn... auch* ('aunque', 'a pesar de que') —*wenn er auch nicht käme* ('aunque él no venga') (Slabý & Grossmann 1984:133; también en Schoen & Noeli 1987)— y con indicativo, a *obwohl* —*obwohl ich krank bin, werde ich doch kommen* ('aunque estoy enfermo, vendré') (Slabý & Grossmann 1984:133)—. Slabý & Grossmann (1984) advierten de la existencia de unidades como *obgleich* que presenta valores que en español pueden traducirse de forma diferente según las intenciones del hablante: *obgleich es regnet, gehe ich* (wirklich 'realmente') ('aunque llueva, voy'), *obgleich es regnet, gehe ich* (bedingt 'condicionado') ('aunque llueva, iré') (Slabý & Grossmann 1983:709).

<sup>159</sup> Otras traducciones posibles del español al alemán serían *aún cuando, por más que* y *si bien*.

En cambio, la versión actual de *Langenscheidts* (s. f.) ha reducido esta nómina a cuatro elementos, con la incorporación de *selbst wenn*. Así, parecen olvidarse los matices adversativos y de otra naturaleza de la unidad española que, por el contrario, sí que aparecen en otros diccionarios<sup>160</sup>. Esta reducción también se observa en *Pons* (s. f.), donde se recogen solo tres unidades, aunque en ellas describen los matices concesivos y adversativos de la conjunción española, este último a partir de *aber*, traducción presente por primera vez. Con todo, si bien esta no se recoge tampoco en *Leo* (s. f.), este diccionario se plantea una variedad mucho más elevada —incluso superior a las obras más antiguas—, aunque sin proponer explícitamente relaciones con otros conectores, como se describió para el caso de *pero*.

SN	AMP	LA	SG	P	LE
<i>obwohl, obgleich</i> <sup>161</sup>	<i>obwohl obgleich</i> <sup>163</sup> <i>obschon</i>	<i>obwohl</i> <sup>166</sup> <i>obgleich</i> <sup>167</sup>	<i>obwohl obgleich</i> <sup>168</sup> <i>obschon</i> <i>obzwar</i>	<i>obwohl</i> <sup>170</sup>	<i>obwohl obgleich</i> <i>obschon</i> <i>obzwar</i>
<i>wenn auch</i> <sup>162</sup>	<i>wenn auch wenngleich</i> <i>wennschon</i> <sup>164</sup>	<i>wenn auch</i>	<i>wenn auch wenngleich</i> <i>wennschon</i> <i>und wenn</i>	<i>auch wenn</i> <sup>171</sup>	<i>wenn auch wenngleich</i>
	<i>trotzdem</i> <sup>165</sup>	<i>selbst wenn</i>	<i>trotzdem (dass)</i> <sup>169</sup>	<i>aber</i> <sup>172</sup>	<i>und wenn selbst wenn</i> <i>trotzdem</i>
					<i>gleichwohl wiewohl</i> <sup>173</sup> <i>ungeachtet der Tatsache, dass</i>

Tabla 48. Traducciones de *aunque*

<sup>160</sup> Al buscar *trotzdem* sí que aparece como traducción *aunque*, pero no viceversa.

<sup>161</sup> En alemán, *obwohl* remite a *obgleich* y se traduce, además, *por bien que, aun cuando y a pesar de que*.

<sup>162</sup> Al buscarlo en alemán, también se traduce *por si bien y aun cuando*. Además, se hace hincapié en que la construcción con *aunque* se acompaña de subjuntivo.

<sup>163</sup> También traducido como *aun cuando, por más que, bien que, si bien y a pesar de que* con subjuntivo.

<sup>164</sup> Para este último también se indica su traducción al español por *aun cuando* con subjuntivo.

<sup>165</sup> Al buscarlo en alemán, los matices adversativos que se le atribuyen parecen desaparecer, puesto que otras traducciones propuestas son *a pesar de que, a pesar de ello, a pesar de todo, no obstante y con todo*.

<sup>166</sup> En español, también se traduce como *aun cuando y a pesar de que*.

<sup>167</sup> Interesante resulta que, contrariamente a lo que sucedía en las versiones anteriores, en este caso *obgleich* remite a *obwohl*, lo que indica un cambio de predominancia dentro de este paradigma.

<sup>168</sup> También traducida al español por *bien que, aun cuando, por más que y a pesar de que* con subjuntivo.

<sup>169</sup> También traducida al español por *a pesar de que* con subjuntivo.

<sup>170</sup> También traducida por *a pesar de que, por más que, si bien, pese a que y aun cuando*.

<sup>171</sup> También traducida al español por *si bien y aun cuando*.

<sup>172</sup> También traducida al español por *pero, sin embargo, bueno* y otros exclamativos.

<sup>173</sup> Marcado como formal.

### 4.3.3 *SINO*

---

Posiblemente la unidad alemana que más se acerca a *sino* es *sondern*<sup>174</sup>. Con todo, el grado de dominio de ambas conjunciones no coincide al cien por cien.

Ciertamente, ambas comparten su valor adversativo correctivo(-rectificativo)-exclusivo que muestra una relación de incompatibilidad. También poseen cierto carácter refutativo, si bien parece más fuerte en el conector alemán. Asimismo, en las dos lenguas existe una variante aditiva con una correspondencia prácticamente total y puede intuirse cierta polifonía en ambas con la introducción de la posición del hablante.

Por contra, en la revisión bibliográfica no se menciona la capacidad de *sondern* para marcar excepción —sí para *aber* (Li 2021)—; tampoco su fuerza bien argumentativa, bien informativa (llamada de atención). Igualmente, no hay huellas de su posibilidad de introducir un giro informativo —sí, de nuevo, para *aber* (Li 2021)—, de modo que parece que *sondern* se liga mucho más a la semántica del propio discurso que *sino*.

En consecuencia, en lo que se refiere a las parejas *pero-sino* y *aber-sondern*, si bien resultan muy semejantes, también poseen diferencias. Ambos tándems, adversativos coordinados, de un modo u otro, establecen una oposición. Asimismo, pueden combinarse con elementos coorientados, encabezando en cierto modo una adición o conexión de informaciones. Igual, los cuatro rechazan, cada uno a su manera, una presuposición.

Del mismo modo, tanto *pero* como *aber* no puede combinarse con antónimos o elementos incompatibles (en contextos donde una corrección sea la interpretación necesaria), pues ambos mantienen viva cierta noción de contraste, contraposición y/o restricción: lo que niegan es una conclusión, no los miembros en sí.

No obstante, cada parte de la pareja difiere en cada lengua de su «correspondiente» extranjera. Por ejemplo, *pero* no puede acompañar a elementos menores a la oración sin un apoyo afirmativo, mientras que *aber*, sí. Por su parte, *sino* —como acaba de describirse— posee un campo semántico-pragmático más amplio que *sondern*, en el cual se engloban contextos de *aber* como los correspondientes a la excepción o a un giro informativo. Asimismo, en los corpus también hallamos casos de *sino* relacionados con la restricción y el contraste —en un plano más indirecto, secundario que para el caso de *pero*—, fuera del alcance de *sondern*.

---

<sup>174</sup> En Slabý & Grossmann (1984) se recoge la variante *sinó* con las marcas familiar (fam.) y americano (Am.), cuya traducción al alemán equipararía a *sonst* ('si no' en español normativo).



Estas diferencias se reflejan en los diccionarios. Por ejemplo, en Shoen & Noeli (1987) se muestran, por una parte, los usos correctivos —*sondern, sonst*<sup>175</sup>— y aditivos —*nicht nur... sondern auch*— como conjunción y, por otra, los prepositivos relativo a la exclusión —*außer* (‘fuera’, ‘excepto’)<sup>176</sup>—. Estos valores se mantienen en la versión de los setenta (Alvarez-Prada 1977; Müller & Haensch 1977), a los que se añade *nur* (‘solo’)<sup>177</sup>, si bien se modifican las traducciones de *sonst* (‘de lo contrario, de no ser así, en caso contrario’)<sup>178</sup>, y estos continúan hasta hoy en día en la versión digital del *Langenscheidts* (s. f.).

Por su parte, Slabý & Grossmann (1983, 1984) añaden a *sondern (auch/dass), nur, sonst, nicht nur... sondern auch* y *außer (als)* otras unidades como *oder aber* (literalmente ‘o pero’, aunque en español no se utiliza esta expresión, sino *sino*), *wenn nicht* (literalmente ‘cuando no’, pero sucede lo mismo que en el caso anterior), *wo nicht* (literalmente ‘donde no’) y *es sei denn dass* (‘a no ser que’), los cuales abren el espectro de *sino* y representan con mayor fidelidad su contenido semántico-pragmático en español.

De forma más reducida, *Pons* (s. f.) condensa los valores de *sino* en *sondern* (que, en su consulta en alemán, remite a *nicht nur... sondern auch*), *nur dass* y *außer* (con valor exceptivo), mientras que *Leo* (s. f.) únicamente se restringe al primero. De este modo, se observa una amplia disminución actual en la concepción de los matices de esta unidad, aludiendo en general únicamente a los dos valores más usados: corrección y excepción (junto a la variante aditiva compuesta, aunque no en todos los casos).

SN	AMP	LA	SG	P	LE
<i>sondern</i> <i>sonst</i>	<i>sondern</i> <i>sonst</i> <i>nur</i>	<i>sondern</i>  <i>nur</i>	<i>sondern</i> <i>sonst</i> <i>nur</i> <i>oder aber</i> <i>wenn nicht</i> <i>wo nicht</i> <i>es sei denn, dass</i>	<i>sondern</i>  <i>nur (dass)</i>	<i>sondern</i> <sup>179</sup>
<i>nicht nur...</i> <i>sondern auch</i> <i>außer</i>	<i>nicht nur...</i> <i>sondern auch</i> <i>außer</i>	<i>nicht nur...</i> <i>sondern auch</i> <i>außer</i>	<i>nicht nur...</i> <i>sondern auch</i> <i>außer (als)</i>	<i>nicht nur...</i> <i>sondern auch</i> <i>außer</i>	

Tabla 49. Traducciones de *sino*

<sup>175</sup> Igualmente, en la traducción al español aparece escrito como *si no*, de modo que su equivalencia por *sino* la consideramos un error ortográfico. Otras traducciones posibles en español de esta unidad se corresponden con *por el contrario, por lo demás* y *además*.

<sup>176</sup> Solo parece equivaler a *sino* en contextos en los que el primer miembro aparece negado.

<sup>177</sup> Con esta unidad se debe tener cuidado en las traducciones puesto que no necesita de un elemento negativo en el primer miembro. Lo mismo sucede con el resto de los elementos lingüísticos propuestos, salvo con *sondern*. Por ejemplo: *Der Lehrer ist eigentlich ganz gut, nur dass er ein bisschen streng ist* (‘El profesor es en verdad bastante bueno, solo que es un poco estricto’) (*Pons* s. f.).

<sup>178</sup> De hecho, al buscar *sonst* se vuelve a encontrar *si no* en la traducción en español, por lo que sus correspondencias con *sino* las consideramos más bien un error ortográfico.

<sup>179</sup> Se recoge la misma traducción tanto para *sino* como para *sino que*, aunque poseen entradas separadas.

#### 4.3.4 SIN EMBARGO

---

El problema de *sin embargo* reside en su amplia variabilidad de traducciones en relación con las unidades alemanas, como comprobamos a continuación en la comparativa de los diccionarios. En este sentido, según el autor y/o la obra se plantean más o menos alternativas que varían en cantidad y cualidad.

En cualquier caso, dos repetidas en todos los diccionarios son *jedoch*<sup>180</sup> y *trotzdem*, ambas con valores opositivos-concesivos, como acabamos de describir; no obstante, el carácter restrictivo de la primera resulta más marcado, mientras que el último muestra más claramente una violación de expectativas. Ahora bien, solo *jedoch* adquiere carácter contrastivo, también adjudicado de forma tangencial a *sin embargo*.

Con todo, ninguno de los dos cubre todo el espectro discursivo del conector español. De hecho, en ellos dos no se halla correspondencia con su carácter ciertamente refutativo, de compatibilidad o de validación de las condiciones de verdad. Tampoco hay referencia a su valor enunciativo ni a su tono enfático (de llamada de atención). Igualmente, ausentes permanecen sus usos discursivos (como de giro argumentativo, adición o continuación), lo mismo que la polifonía.

Eso sí, estas pueden presentarse según el diccionario de forma variada, como se observa en la siguiente tabla. En este sentido, observamos que, si bien Schoen & Noeli (1987) proponen solo dos traducciones y en su vertiente contraargumentativa, las otras versiones de *Langenscheidts* amplían esa nómina de valores a otros matices dentro de esta rama (sobre todo, en Alvarez-Prada 1977; Müller & Haensch 1977).

Por su parte, ya en Slabý & Grossmann (1983, 1984), así como actualmente Pons (s. f.) y Leo (s. f.) optan por una visión más amplia, con matices ya no solo contraargumentativos como los concesivos (*obwohl*, *gleichwohl*) y los contrastivos (*dahingegen*), sino también con otras unidades que aportan tintes subjetivos al discurso del hablante (*wohl*) y que se consideran el único trazo que hemos encontrado de esta visión discursiva (*allerdings*)<sup>181</sup>.

Estas informaciones se resumen en la siguiente tabla:

---

<sup>180</sup> También en Corcoll & Corcoll (1994), Arraigada Espinoza *et al.* (2012), como sinónimo de *no obstante*.

<sup>181</sup> Estas, por ejemplo, no aparecen en la descripción de *no obstante* y pueden servir, por lo tanto, para marcar una diferencia entre ambos conectores que ayude a los estudiantes a comprender la amplitud contextual de cada uno.

SN	AMP	LA	SG	P	LE
<i>jedoch</i> <sup>182</sup> <i>trotzdem</i> <sup>183</sup>	<i>jedoch</i> <i>trotzdem</i> <i>dessenun-geachtet</i> <sup>184</sup> (→ <i>dennoch</i> ) <i>nichtsdesto-weniger</i> <sup>185</sup>  <i>aber</i>  <i>d(enn)och</i> <i>doch</i> <sup>186</sup>  <i>indes(sen)</i> <sup>187</sup>	<i>jedoch</i> <sup>188</sup> <i>trotzdem</i> <sup>189</sup>   <i>aber</i> <sup>190</sup>  <i>dennoch</i> <sup>191</sup>	<i>jedoch</i> <i>trotzdem</i> <sup>192</sup> <i>dessenun-geachtet</i> <sup>193</sup>  <i>nichtsdesto-weniger</i> <sup>194</sup>  <i>aber dennoch</i> <i>aber doch</i> <sup>195</sup> <i>dennoch</i> <sup>196</sup>  <i>andererseits</i> <sup>197</sup> <i>dagegen</i>  <i>wohl</i> <i>obwohl</i> <sup>198</sup>	<i>jedoch</i> <sup>199</sup> <i>trotzdem</i> <sup>200</sup> <i>dessenun-geachtet</i> <sup>201</sup>  <i>nichtsdesto-weniger</i> <sup>202</sup> <i>nichtsdesto-trotz</i> <sup>203</sup> <i>aber</i> <sup>204</sup>  <i>dennoch</i> <sup>205</sup>  <i>indes</i> <sup>206</sup> ( <i>en</i> ) <sup>207</sup>  <i>dahingegen</i> <sup>208</sup>  <i>gleichwohl</i> <sup>209</sup> <i>freilich</i> <sup>210</sup> <i>allein</i> <sup>211</sup>	<i>jedoch</i> <sup>212</sup> <i>trotzdem</i> <sup>213</sup>   <i>nichtsdesto-weniger</i> <sup>214</sup> <i>nichtsdesto-trotz</i> <sup>215</sup>  <i>dennoch</i> <sup>216</sup>  <i>indes(sen)</i> <sup>217</sup> <i>ander(er)seits</i> <sup>218</sup> <i>dagegen</i> <sup>219</sup> <i>allerdings</i> <sup>220</sup>  <i>ungeachtet</i> <sup>221</sup>

Tabla 50. Traducciones de *sin embargo*

<sup>182</sup> También traducido al español por *no obstante*.

<sup>183</sup> También traducido al español por *no obstante* y *a pesar de todo*.

<sup>184</sup> Remite a *dennoch*, y este puede traducirse, además, por *no obstante*, *a pesar de esto* y *con todo* (*eso*).

<sup>185</sup> También traducido por *no obstante*, *con todo* y *a pesar de ello*.

<sup>186</sup> También traducido por *no obstante*, *con todo* y *a pesar de ello*. También en Müller & Haensch (1977). En Corcoll & Corcoll (1994), donde se le otorga sentido culto, se añade como sinónimo solo *pero*.

<sup>187</sup> También traducido por *no obstante*, *con todo* y *a pesar de todo*.

<sup>188</sup> También traducido por *no obstante*.

<sup>189</sup> También traducido por *no obstante*, *aunque* y *a pesar de que*.

<sup>190</sup> También traducido por *pero*.

<sup>191</sup> También traducido por *no obstante*.

<sup>192</sup> También traducido por *sin embargo* (*de ello*), *sin embargo de que*, (*ello*) *no obstante*, *a pesar de ello* y *con todo*.

<sup>193</sup> También traducido al español por *no embargante* (*eso*)

<sup>194</sup> También traducido al español por *no obstante* y *con todo*.

<sup>195</sup> También traducido al español por *sin embargo* (*de ello*) y *no obstante*.

<sup>196</sup> También traducido al español por (*pero*) *no obstante*, *a pesar de todo* y *con todo* (*eso*).

<sup>197</sup> También traducido al español por *por otra parte*, *por otro lado* y *en cambio*.

<sup>198</sup> También en Schröpf (2011) con sentido concesivo.

<sup>199</sup> También traducido al español por *pero*.

<sup>200</sup> También traducido al español por *no obstante*, *aun así*, *así* y *todo*, *aunque* y *a pesar de que*.

<sup>201</sup> También traducido al español por *no obstante*.

<sup>202</sup> También traducido al español por *no obstante*.

<sup>203</sup> También traducido al español por *no obstante*.

<sup>204</sup> También traducido al español por *pero*.

<sup>205</sup> También traducido al español por *no obstante* y *a pesar de todo*.

<sup>206</sup> También traducido al español por *entre tanto* y *mientras tanto*.

<sup>207</sup> También traducido al español por *entre tanto* y *mientras tanto*.

<sup>208</sup> También traducido al español por *por el contrario*.

<sup>209</sup> También traducido al español por *no obstante*.

<sup>210</sup> También traducido al español por *de hecho*, *naturalmente*, *claro que sí* y *por supuesto*.

<sup>211</sup> También traducido al español por *pero* y *solo*. También en Corcoll & Corcoll (1994) como *pero*.

<sup>212</sup> Se le considera sinónimo de *pero*.

<sup>213</sup> Se le considera sinónimo de *a pesar de*.

<sup>214</sup> Se le considera sinónimo de *a pesar de ello*.

<sup>215</sup> Se le considera sinónimo de *a pesar de ello* y se le marca como coloquial.

<sup>216</sup> Se le marca como adverbio.

<sup>217</sup> Se le considera sinónimo de *por el contrario*. Se marca como adverbio formal y se le relaciona con *wohingegen*.

<sup>218</sup> Se le considera sinónimo de *por otro lado*; como *andererseits* se marca como adverbio.

<sup>219</sup> Se le considera sinónimo de *por el contrario*.

<sup>220</sup> Se le marca como adverbio.

<sup>221</sup> Se le considera sinónimo de *a pesar de* y se le marca como formal. Se trata de una preposición.

### 4.3.5 No obstante

Con *no obstante* sucede algo similar a *sin embargo*. Solo dos traducciones reaparecen en (casi) todos los diccionarios: *jedoch*<sup>222</sup> y *trotzdem* (este último no en *Leo* s. f.)

Si bien, en general, se muestran traducciones del espectro contraargumentativo, ninguna parece mostrar ciertamente compatibilidad, compromiso con lo expresado o validación de las condiciones de verdad de forma directa, como lo hace el conector español. Tampoco se aprecia a primera vista su carácter enfático (llamada de atención) o valores de puntualización, giro argumentativo o adición/continuación. Únicamente podrían encuadrarse dentro de algunos de estos valores *allerdings* o *freilich*.

SN	AMP	LA	SG	P	LE
<i>jedoch</i> <i>trotzdem</i> <i>dessenun-geachtet</i>	<i>jedoch</i> <i>trotzdem</i> <i>dessenun-geachtet</i> (→ <i>dennoch</i> ) <i>nichtsdesto-weniger</i>	<i>jedoch</i> <i>trotzdem</i>	<i>jedoch</i> <i>trotzdem</i> <i>dessenun-geachtet</i>  <i>nichtsdesto-weniger</i>	<i>jedoch</i> <i>trotzdem</i> <i>dessenun-geachtet</i>  <i>nichtsdesto-weniger</i> <i>nichtsdesto-trotz</i>	<i>jedoch</i>  <i>nichtsdesto-weniger</i> <i>nichtsdesto-trotz</i> <sup>228</sup>
	<i>aber</i>		<i>aber dennoch</i> <i>aber doch</i> <i>dennoch</i>	<i>dennoch</i>	<i>dennoch</i>
<i>trotz</i> <sup>223</sup>	<i>d(enn)och</i> <i>doch</i> <i>indes(sen)</i> <i>trotz</i> <i>ungeachtet</i>	<i>dennoch</i>  <i>trotz</i> <sup>224</sup>	<i>trotz</i>  <i>allenfalls</i>	<i>trotz</i> <sup>225</sup>  <i>gleichwohl</i> <i>wiewohl</i> <sup>226</sup> <i>allerdings</i> <sup>227</sup>	<i>trotz</i> <i>ungeachtet</i> <sup>229</sup>  <i>gleichwohl</i> <i>wiewohl</i> <sup>230</sup> <i>allerdings</i> <i>freilich</i> <sup>231</sup>

Tabla 51. Traducciones de *no obstante*

Igualmente, se desconoce si alguna de las traducciones adquiere una mayor o menor restricción —por ejemplo, de registro—, como se describe en parte de la bibliografía consultada para *no obstante* frente a *sin embargo*<sup>232</sup>. De hecho, en la tabla

<sup>222</sup> También en Arraigada Espinoza *et al.* (2012), donde se incluye como sinónimo *sin embargo*.

<sup>223</sup> También se traduce al español por *a pesar de* y *pese a*.

<sup>224</sup> Se traduce al español por *a pesar de* y *pese a*; pero no aparece *no obstante*.

<sup>225</sup> Se traduce al español como *a pesar de*, *pese a*, *con todo* y *pese a ello/todo*; pero no aparece *no obstante*.

<sup>226</sup> También se traduce al español como *aunque*, y se indica su registro elevado.

<sup>227</sup> También se traduce al español como *pero*, *claro que sí*, *naturalmente*, *de todas formas* y *en realidad*.

<sup>228</sup> Se le marca como coloquial.

<sup>229</sup> Se le marca como formal.

<sup>230</sup> Se le marca como formal.

<sup>231</sup> Se le considera sinónimo de *allerdings*.

<sup>232</sup> De hecho, su diferenciación de *sin embargo* en alemán con los diccionarios resulta compleja.

anterior se observa prácticamente una reproducción de las propuestas de traducción en ambos casos. Solo para *no obstante* se añaden en ocasiones elementos o bien relacionados de forma más directa con el campo de lo concesivo<sup>233</sup>, o bien unidades de carácter prepositivo<sup>234</sup>. Excepcionalmente, *allerdings* (Pons s. f.; Leo s. f.) que sí que incluiría validación de la veracidad, compromiso y otros matices ligados a esta unidad española.

DICCIONARIO	SIN EMBARGO	NO OBSTANTE
Schoen & Noeli (1987, 1966)	<i>jedoch trotzdem</i>	<i>jedoch trotzdem dessenungeachtet trotz</i>
Alvarez-Prada, (1977, 1973) y Müller & Haensch (1977, 1973)	<i>jedoch trotzdem dessenungeachtet (→ dennoch) nichtsdestoweniger indes(sen) aber d(enn)och doch</i>	<i>jedoch trotzdem dessenungeachtet (→ dennoch) nichtsdestoweniger indes(sen) aber d(enn)och doch trotz ungeachtet</i>
Langenscheidts (s. f., versión actual en línea, consultado en junio de 2022)	<i>jedoch trotzdem aber dennoch</i>	<i>jedoch trotzdem  dennoch trotz</i>
Slabý & Grossmann (1983, 1984)	<i>jedoch trotzdem dessenungeachtet nichtsdestoweniger aber dennoch aber doch dennoch andererseits dagegen wohl obwohl</i>	<i>jedoch trotzdem dessen-/demungeachtet nichtsdestoweniger aber dennoch aber doch dennoch  allenfalls trotz</i>
Pons (s. f., versión actual en línea, consultado en junio de 2022)	<i>jedoch trotzdem dessenungeachtet  nichtsdestoweniger nichtsdestotrotz aber dennoch indes(sen) allein dahingegen gleichwohl freilich</i>	<i>jedoch trotzdem dessenungeachtet/ ungeachtet dessen nichtsdestoweniger nichtsdestotrotz  dennoch  gleichwohl  trotz wiewohl allerdings</i>
LEO (s. f., versión actual en línea, consultado en junio de 2022)	<i>jedoch trotzdem nichtsdestoweniger nichtsdestotrotz dennoch indes(sen) ander(er)seits dagegen allerdings ungeachtet</i>	<i>jedoch  nichtsdestoweniger nichtsdestotrotz dennoch  allerdings ungeachtet trotz gleichwohl wiewohl freilich</i>

Tabla 52. Comparación de traducciones de *sin embargo* y *no obstante*

<sup>233</sup> *Dessenungeachtet* (Schoen & Noeli 1987; Pons s. f.), *ungeachtet dessen* (Pons s. f.), *allenfalls* ('en todo caso', 'en el mejor de los casos', Slabý & Grossmann 1983, 1984), *wiewohl* (Pons s. f.).

<sup>234</sup> *Trotz* (Schoen & Noeli 1987; Alvarez-Prada 1977; Langenscheidts s. f.; Slabý & Grossmann 1983, 1984; Pons s. f.), *ungeachtet* (Alvarez-Prada 1977). Aparecen en todos los diccionarios.

### 4.3.6 EN CAMBIO

Finalmente, para *en cambio* coinciden todos los diccionarios con *hingegen*, que implica un cierto carácter compensatorio (Slabý & Grossmann 1983, 1984) sin perder valor contraargumentativo<sup>235</sup>. Además, tiende mayoritariamente a ser remitida a *dagegen* (también en *Duden* s. f.; *DWDS* s. f.), entre otras posibilidades minoritarias, como se observa en la tabla inferior. Asimismo, cuatro diccionarios<sup>236</sup> sugieren *dagegen*<sup>237</sup>, que adquiere diversos matices en español<sup>238</sup>. Entre ellos, se hallan elementos de carácter opositivo, contrastivo-temporal y comparativo.

Así, *en cambio* se relaciona con unidades de carácter contraargumentativo (adversatividad-concesión). Se produce cierta violación de las expectativas a través de la subjetividad del hablante, que muestra cierta comparación de los elementos enlazados. Con todo, muy pocas de las traducciones parecen aludir de forma explícita a la compatibilidad<sup>239</sup> (*dementgegen*, *demgegenüber*, *andererseits*, *wieder*<sup>240</sup>) o a sus matices correctivos (*stattdessen*<sup>241</sup>), y solo de forma tenue a valores discursivos como giro en la argumentación o adición (*dahin*, *dafür*<sup>242</sup>).

SN	AMP	LA	SG	P	LE
<i>hingegen</i>	<i>hingegen</i> <i>dagegen</i> ( <i>dafür</i> )	<i>hingegen</i> <i>dagegen</i>	<i>hingegen</i> <i>dagegen</i> <i>dafür</i> <i>dahin</i> <i>stattdessen</i> <i>ander(er)seits</i>	<i>hingegen</i> <i>dagegen</i> <i>dafür</i>  <i>stattdessen</i>  <i>wieder</i>	<i>hingegen</i>       <i>(hin)wiederum</i> <i>dementgegen</i> <i>demgegenüber</i>

Tabla 53. Traducciones de *en cambio*

<sup>235</sup> De hecho, en Müller & Haensch (1977), Slabý & Grossmann (1983, 1984) y Pons (s. f.) esta unidad alemana se traduce por *por el contrario*. Solo en Slabý & Grossmann (1983) se presenta una mayor gama de correspondencias: *por otra parte*, *al contrario* y *en compensación de ello*, junto a la anterior.

<sup>236</sup> Todos salvo Schoen & Noeli (1987).

<sup>237</sup> También en Arraigada Espinoza *et al.* (2012) para contrastar y comparar.

<sup>238</sup> *Por el contrario* (Müller & Haensch 1977; *Langenscheidts* s. f.; Pons s. f.; Slabý & Grossmann 1983), *al contrario* (*Langenscheidts* s. f.), *en contra* (Slabý & Grossmann 1983), *en contrario* (Slabý & Grossmann 1983), *contra eso* (*Langenscheidts* s. f.), *por otro lado* (*Langenscheidts* s. f.), *por otra parte* (*Langenscheidts* s. f.), *comparado con eso* (*Langenscheidts* s. f.), *en comparación* (Pons s. f.), *mientras que* (Müller & Haensch 1977; *Langenscheidts* s. f.), *a cambio de eso* (Slabý & Grossmann 1983).

<sup>239</sup> Se intuye al hablar de comparación o compensación y podría entrecerse con la concesión.

<sup>240</sup> Se traduce en Pons (s. f.) también por *por otra parte*.

<sup>241</sup> En Slabý & Grossmann (1983) se traduce por *en su lugar*, *en vez de*; en Pons (s. f.), por *en lugar de eso*.

<sup>242</sup> En Slabý & Grossmann (1983) se traduce también por *por ello/eso*, *en lugar de ello*, *en su lugar* y *en vez de*; en Pons (s. f.), lo hace por *en lugar de ello*, *por algo* y *por eso*.

#### 4.4 BALANCE Y CONCLUSIONES PARCIALES (III)

Las palabras mudan frecuentemente de oficios (...).

Bello (1847)

<b>Pero</b>	<b>Aunque</b>	<b>Sino</b>	<b>Sin embargo</b>	<b>No obstante</b>	<b>En cambio</b>
<i>aber</i>	<i>aber</i>		<i>aber</i>	<i>aber d(enn)och</i>	
<i>allein</i>			<i>allein</i>		
			<i>allerdings</i>	<i>allerdings</i>	
			<i>andererseits</i>		<i>andererseits</i>
	<i>auch wenn</i>				
		<i>außer</i>			
<i>(bloß)</i>					
			<i>dagegen</i>	<i>dagegen</i>	<i>dafür</i>
					<i>dagegen</i>
					<i>dahin</i>
			<i>dahingegen</i>	<i>dahingegen</i>	
					<i>dementgegen</i>
					<i>demgegenüber</i>
<i>(denn)</i>					
			<i>dennoch</i>	<i>dennoch</i>	
			<i>dessenungeachtet</i>	<i>dessenungeachtet</i>	
<i>(doch)</i>			<i>doch</i>	<i>doch</i>	
<i>eigentlich</i>					
<i>einfach</i>		<i>es sei denn</i>			
<i>freilich</i>			<i>freilich</i>	<i>freilich</i>	
	<i>gleichwohl</i>			<i>gleichwohl</i>	
					<i>hingegen</i>
					<i>(hin)wiederum</i>
<i>indes</i>			<i>indes(en)</i>	<i>indes(en)</i>	
<i>jedoch</i>			<i>jedoch</i>	<i>jedoch</i>	
			<i>nichtsdestoweniger</i>	<i>nichtsdestoweniger</i>	
				<i>nichtsdestotrotz</i>	
		<i>(nicht nur... sondern auch)</i>			
<i>(nur)</i>		<i>nur</i>			
	<i>obwohl</i>		<i>obwohl</i>	<i>obwohl</i>	
	<i>obgleich</i>				
	<i>obschon</i>				
	<i>obzwar</i>				
		<i>oder aber</i>			
					<i>stattdessen</i>
	<i>selbst wenn</i>				
<i>sondern</i>		<i>sondern</i>			
		<i>sonst</i>			
<i>trotzdem</i>	<i>trotzdem</i>		<i>trotzdem</i>	<i>trotz(dem)</i>	
	<i>und wenn</i>				
	<i>ungeachtet der Tatsache, dass wenn...auch</i>		<i>ungeachtet</i>	<i>ungeachtet</i>	
		<i>wenn...nicht</i>			
	<i>wengleich</i>				
	<i>wenschon</i>				
	<i>wiewohl</i>			<i>wiewoh</i>	
					<i>wieder</i>
		<i>wo nicht</i>			
			<i>wohl</i>		

Tabla 54. Correspondencias español-alemán: diccionarios y revisión bibliográfica

Gracias a la tabla anterior, concluimos que no existen correspondencias unánimes entre los conectores en español y en alemán<sup>243</sup>, por lo tanto, no podemos partir de traducciones unívocas para su enseñanza en el aula de lenguas extranjeras, sino más bien de diversos paralelismos en una construcción progresiva de su identidad.

Esto puede ayudarse de las diferencias en sus valores, que se observan claramente en las otras dos tablas expuestas, separadas por idioma<sup>244</sup>.

	P	A	S	SE	NO	EC
Adversatividad	X	~	X	X	X	~
Contraargumentación	X	~	~	X	X	~
Concesión	X	X		X	X	
Restricción	X	~	~	~	~	~
Corrección, rectificación	~		X			~
Refutación	~		~	~		
Réplica	X					
Incompatibilidad			X			
Compatibilidad	¿?			X	X	X
Contraste	X	~	~	~	~	X
Comparación				X		X
Excepción		~	X			
Énfasis, llamada de atención	X	X	X	~	X	
Valor modal (subjektividad), enunciación	X			X		
Puntualización, aclaración	X	X			X	
Giro en la argumentación	X	X	X	X	X	X
Adición, continuación	X	~	*	X	X	~
Marcador ilocutivo	X					
Polifonía	X	X	X	X	X	X
Validación condiciones de verdad	¿?			X	X	X
Compromiso del hablante con lo expresado					X	
Escalaridad		X	~			
Otros	X			~	X	
Informatividad por modo verbal		X				
Fuerza argumentativa	X	~	X	X	X	~
Fuerza informativa	X	X	X	X	X	~

Tabla 55. Valores de los conectores contraargumentativos españoles seleccionados

<sup>243</sup> No debemos olvidar que desconocemos el alcance de las unidades alemanas en cuanto a los planos argumentativo e informativo por la falta de estudios al respecto.

<sup>244</sup> Leyenda: (a) Unidades españolas: P = *pero*, A = *aunque*, S = *sino*, SE = *sin embargo*, NO = *no obstante*, EC = *en cambio*; (b) Unidades alemanas: A = *aber*, D = *doch*, J = *jedoch*, AL = *allerdings*, DE = *dennoch*, T = *trotzdem*, O = *obwohl*, DA = *dagegen*, S = *sondern*, W = *während*; (c) Otros: X = posee el uso; ~ = posee el uso en cierta medida; ¿? = se sobreentiende que lo posee pero no se explicita; \* = posee el uso en combinación con otras unidades. Los colores agrupan valores relacionados semántico-pragmáticamente.



	A	D	J	AL	DE	T	O	DA	S	W
Adversatividad	X*	X	X	X	X	X		X		X
Contraargumentación	X	~	~	~	~	X				
Concesión	X*	X	X	X	X	X	X	X		
Restricción	X	X	X	X	¿?	¿?	~			
Corrección, rectificación	~								X	
Refutación	X								X	
Réplica	~						X			
Incompatibilidad									X	
Compatibilidad	~									~
Contraste	X		X							
Comparación								X		
Excepción										
Énfasis, llamada de atención	X	X		X						
Valor modal (subj.), enunciación	X	X	~	X					~	
Puntualización, aclaración		X					~			
Giro en la argumentación	~	~								
Adición, continuación	X*	~							*	
Marcador ilocutivo	~	~		~						
Polifonía	~	~	~	~	~	~	~	~	~	~
Validación condiciones de verdad		X*								
Compromiso del hablante	~	X							~	
Escalaridad		~							~	
Otros	X	X						X		X
Informatividad por modo verbal										

Tabla 56. Valores de los conectores contraargumentativos alemanes seleccionados

Si bien se observa cómo las traducciones en el campo de la contraargumentación menos neutral (en azul) resultan múltiples, estas disminuyen entre las relaciones más equitativas y de contraste (en verde) en el caso del alemán, al igual que los empleos informativos y modales (en amarillo). Ahora bien, en los conceptos que debe hacerse un mayor hincapié se corresponden con los valores discursivos (en rosa), puesto que en la lengua germánica estos casi no se desarrollan (aunque posiblemente existan igualmente, si bien no poseen reflejo en la bibliografía consultada). Asimismo, otros conceptos como la escalaridad y el modo verbal se deben explicar sin mediar traducciones, de forma similar a lo que sucede con la fuerza argumentativa e informativa.

Eso sí, obviamente debe tenerse en cuenta que estos valores dependen del contexto, por lo que una explicación desde los planos argumentativo e informativo puede ayudar a enseñar y a aprender estas unidades reduciendo ampliamente esta lista, como se

muestra en la propuesta didáctica. En este sentido, el alumno debe entender que una unidad como *aber* puede traducirse por *pero* y también por *aunque*, como se observa en los siguientes ejemplos tomados de *Leo* (s. f., consultado a 15 de agosto de 2023):

(a.1) *Ramón no es guapo, pero es resultón.*

(a.2) *Ramón ist nicht hübsch, aber hat gute Ausstrahlung.*

(b.1) *Aunque la vecina no es guapa, es muy resultona.*

(b.2) *Die Nachbarin ist zwar nicht hübsch, hat aber das gewisse Etwas.*

Incluso, esto puede suceder de forma cruzada. Así, como se observa en los siguientes ejemplos de *Pons* (s. f.), *aber* —normalmente ligado a *pero*— se traduce por *sin embargo* mientras que *trotzdem* —relacionado en general con este último— se interpreta por *aunque*:

(c.1) *Llueve, sin embargo voy a ir de paseo.*

(c.2) *Es regnet, aber ich gehe trotzdem spazieren.*

(d.1) *Vino aunque estaba resfriado.*

(d.2) *Er kam, trotzdem er erkältet war.*

Con todo ello, se pretende dejar claro al estudiante que no pueden partir de traducciones unívocas porque los matices contextuales juegan un papel extremadamente relevante en la interpretación de los enunciados. Eso sí, esto no quiere decir que una traducción de (c.1) por ‘Llueve, pero voy a dar un paseo’ sea incorrecta, pero sí que los tintes contraargumentativos varían (pues discursivamente se resalta el pasear). Más claramente esto se ve en (d.2), donde una traducción por ‘Vino, sin embargo, estaba enfermo’ o, incluso, el común ‘Vino pero estaba enfermo’ no conllevan las mismas implicaciones. En la segunda traducción, resulta mucho más importante el hecho de estar enfermo que en la primera y, en especial, que en (d.1), en la que la importancia afirmativa recae sobre la acción de venir a pesar de una dificultad existente (la enfermedad).

Si estas peculiaridades son percibidas por los aprendientes de ELE (sobre todo, por su aprendizaje a través de diversos manuales), se describe a continuación.

## CAPÍTULO 5

### LOS CONECTORES EN ELE

*El lenguaje sirve para construir o formular discursos, y (...) las lenguas son, por tanto, y en primera instancia, técnicas para la construcción o la formulación de discursos.*

López Serena (2017)

#### 5.1 ANÁLISIS DE MANUALES

---

*La gramática tiene mucho que aportar al estudio de la adquisición del lenguaje.*

Gutiérrez Ordóñez *et al.* (2012)

Para conseguir una visión general de la calidad y cantidad de la utilización de los conectores contraargumentativos seleccionados en ELE, se examinan las directrices del *MCER* (Instituto Cervantes 2002)<sup>1</sup> y el *PCIC*, (Instituto Cervantes 2007)<sup>2</sup> y se comparan con diversos manuales de ELE, en concreto, dieciocho líneas<sup>3</sup>. Igualmente, se evalúa la destreza de los alumnos extranjeros, con foco en los germanoparlantes, partiendo de muestras recogidas de forma tanto indirecta —por medio de corpus en línea— como directa —a través de un cuestionario de creación propia y de muestras escritas de participantes voluntarios, que se presentan separadamente—. Los resultados nos sirven como punto de partida clave para el desarrollo de nuestra propuesta didáctica, junto con las informaciones obtenidas de los capítulos anteriores.

---

<sup>1</sup> Título original: *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Publicado por el Consejo de Europa en 2001 en francés e inglés. Se refiere a estas unidades como *conectores* o, de forma menos clara, como *mecanismos de cohesión*.

<sup>2</sup> Junto a *conector*, incluye otras como *nexos* para las oraciones coordinadas y subordinadas o, incluso, *marcadores del discurso* de acuerdo con los organizadores textuales. Ambas son obras de referencia en el campo de ELE, por lo tanto, no resulta extraño su análisis crítico por múltiples autores. Algunos de estos pueden verse en De Santiago Guervós (2020a), Fernández González (2020), Salameh Jiménez (2018) y Torre Torre (2017).

<sup>3</sup> Destacamos la importancia del análisis de la línea de libros *Universo.ele* de la editorial Hueber porque es el que se usa en la Ludwig-Maximilians-Universität München, donde estudian nuestros participantes.

### 5.1.1 LAS DIRECTRICES DEL *MCER* (2002) Y DEL *PCIC* (2007)

---

A. El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* (Instituto Cervantes 2002)<sup>4</sup> proporciona una base común a nivel europeo para elaborar programas de idiomas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc. Su objetivo reside en satisfacer las necesidades comunicativas de los estudiantes<sup>5</sup> como el estándar oficial para definir las competencias<sup>6</sup> de los aprendientes.

En concreto, se describen las comunicativas<sup>7</sup>, que se relacionan de forma directa con la lengua y con las intenciones impresas en la comunicación. Estas incluyen las lingüísticas (léxica<sup>8</sup>, gramatical<sup>9</sup>, semántica<sup>10</sup>, fonológica<sup>11</sup>, ortográfica<sup>12</sup> y ortoépica<sup>13</sup>), las sociolingüísticas<sup>14</sup> y las pragmáticas, que se refieren al conocimiento que posee el usuario o alumno de los principios por los que se organizan los mensajes, se estructuran y se ordenan («competencia discursiva»)<sup>15</sup>.

Para nuestro estudio, junto a las gramaticales, las que resultan de mayor interés se corresponden con las discursivas<sup>16</sup>, pues en su descripción se halla la escala ilustrativa de la coherencia y la cohesión, correspondientes a la organización textual.

---

<sup>4</sup> Cuando la obra de la que se cita queda clara por el contexto, no se indica en la cita, solo el año y, de ser necesario, la página correspondiente.

<sup>5</sup> No se describe ninguna lengua en concreto y, por tanto, no encontramos instrucciones precisas sobre en qué nivel introducir elementos determinados de las mismas, como *pero*, *aunque* o *sin embargo*.

<sup>6</sup> Entendidas como la «suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones» (2002:9).

<sup>7</sup> Paralelamente, se encuentran las generales, que «(...) no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas» (2002:9). Están recogiendo el saber, el saber hacer y el saber ser.

<sup>8</sup> «(...) es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales» (2002:108).

<sup>9</sup> «(...) se puede definir como el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos» (2002:110). Se diferencia entre morfología, ocupada de la organización interna de las palabras, y sintaxis, encargada de la organización de las palabras en oraciones y estructuras.

<sup>10</sup> «Comprende la conciencia y el control de la organización del significado con que cuenta el alumno» (2002:112).

<sup>11</sup> Supone conocer y manejar la destreza en la percepción y la producción de fonemas, rasgos distintivos, estructura silábica, prosodia y reducción fonética (2002).

<sup>12</sup> «(...) supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos de que se componen los textos escritos» (2002:114).

<sup>13</sup> Esta implica conocer las convenciones ortográficas, las de los diccionarios (sobre todo, en relación con la representación de la pronunciación), los signos de puntuación, la entonación, la resolución de ambigüedades según contexto, etc. (2002:115).

<sup>14</sup> Como marcadores lingüísticos de relaciones sociales, normas de cortesía, expresiones de sabiduría popular, diferencias de registro y dialecto, el acento.

<sup>15</sup> Estas últimas se usan para funciones comunicativas («competencia funcional») y se secuencian según esquemas de interacción y de transacción («competencia organizativa») (2002).

<sup>16</sup> «(...) capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua. Dentro de ella, está la capacidad para estructurar y controlar el discurso, así como la organización del texto, donde se hallan las macrofunciones y la argumentación» (2002:120).

COHERENCIA Y COHESIÓN	
C2	Crea textos coherentes y cohesionados haciendo un uso completo y apropiado de una variedad de criterios de organización y de una gran diversidad de mecanismos de cohesión.
C1	Produce un discurso claro, fluido y bien estructurado, mostrando un uso adecuado de criterios de organización, conectores y mecanismos de cohesión.
B2	Utiliza con eficacia una variedad de palabras de enlace para señalar con claridad las relaciones que existen entre las ideas. Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para enlazar frases y crear un discurso claro y coherente, aunque puede mostrar cierto «nerviosismo» en una intervención larga.
B1	Enlaza una serie de elementos breves, concretos y sencillos para crear una secuencia cohesionada y lineal.
A2	Utiliza los conectores más frecuentes para enlazar oraciones simples con el fin de contar una historia o de describir mediante una sencilla enumeración de elementos. Enlaza grupos de palabras con conectores sencillos, como, por ejemplo, «y», «pero» y «porque».
A1	Enlaza grupos de palabras con conectores sencillos, como, por ejemplo, «y», «pero» y «porque».

Tabla 57. Escala ilustrativa de coherencia y cohesión. Tomada del *MCER* (Instituto Cervantes 2002:122)

Como se comprueba, se incluyen ya los *conectores* (A1, A2 y C1) o *mecanismos de cohesión* (B2-C2) desde el primero hasta el último de los niveles de la lengua<sup>17</sup>, salvo en B1 (donde, no obstante, se usa el verbo *enlazar*). Asimismo, *pero* aparece como un conector sencillo de A2 y se observa la clara progresión que se establece para los estudiantes, pues se entiende que a medida que se avanza en el aprendizaje, estos aumentan su capacidad de usar de manera efectiva, adecuada y precisa tales unidades.

Con todo, a pesar del avance de sus directrices, esta obra no se haya exenta de crítica. Torre Torre (2017:18) ya habla de «desbarajuste terminológico» en cuanto a que se mezclan los marcadores oracionales y los supraoracionales, y a que se presentan de forma no sistemática, bajo diversos epígrafes. Esta autora censura, además, que se ofrezcan tan pocas referencias directas, lo que se debe a su carácter generalista y no centrado en un solo idioma<sup>18</sup>. En consecuencia, completamos tales informaciones con las directrices expuestas años más tarde por el *PCIC* (2007) en relación con el español.

**B.** El *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el español* (Instituto Cervantes 2007)<sup>19</sup> se basa, por tanto, en las directrices del *MCER* (2002) para el desarrollo y la fijación de los niveles de referencia en español. Así, esta

<sup>17</sup> Usuario básico —A1 (acceso o *breakthrough*) y A2 (plataforma o *waystage*)—, usuario independiente —B1 (umbral o *threshold*) y B2 (avanzado o *vantage*)— y usuario competente —C1 (dominio operativo eficaz o *effective operational proficiency*) y C2 (maestría o *mastery*)—. Véase *MCER* (2002:25 y ss.).

<sup>18</sup> Una crítica de esta obra se observa en Hulstijn (2014).

<sup>19</sup> Las informaciones se toman digitalmente y no se proporciona página salvo de referencias externas. Como en el caso anterior, en las citas correspondientes no se repite el autor (Instituto Cervantes).

obra, además de para ayudar en la preparación de pruebas propias, contribuye «al desarrollo de programas para la mejora de los instrumentos de análisis y descripción» (2007:s. p.) de esta lengua. En ella, los marcadores discursivos se hallan en «Tácticas y estrategias pragmáticas<sup>20</sup>».

En este conjunto, se enmarcan los conectores, concretamente en «Construcción e interpretación del discurso»<sup>21</sup>, junto a estructuradores de la información, reformuladores, operadores discursivos y controladores de contacto, de forma similar a la clasificación de Martín Zorraquino & Portolés (1999)<sup>22</sup>. En este sentido, *conector*<sup>23</sup> se define como «marcador que ayuda a la trabazón argumentativa del discurso, vinculando semántica y pragmáticamente un miembro de este con otro anterior o con una suposición contextual fácilmente accesible» y cuyo significado «guía las inferencias que deben obtenerse del conjunto de miembros relacionados» (2007, A1-A2:s. p.).

Ahora bien, también hay referencias a los conectores en el propio *PCIC* (2007), en el apartado de gramática, en concreto, en las adversativas y en las concesivas. Las primeras se hallan en las oraciones compuestas por coordinación y se trabajan en A1, B1, B2 y C2. Así, se afirma que se desarrollan desde los inicios del aprendizaje (A1) hasta su perfeccionamiento (C2). Entre ellos, ya se sitúan los conectores objeto de estudio hasta el B2, salvo *en cambio*, al que se otorga valor contrastivo, no adversativo.

<b>A1</b>	<i>pero</i> <sup>24</sup> (conjunción)
<b>B1</b>	<i>sin embargo; aunque</i> (cuando equivale a <i>pero</i> y no a <i>a pesar de que</i> <sup>25</sup> )
<b>B2</b>	<i>sino</i> <sup>26</sup> ; <i>no obstante</i>
<b>C2</b>	<i>mas</i>

Tabla 58. Conectores adversativos en el *PCIC* (Instituto Cervantes 2007)

<sup>20</sup> Sirven «para construir e interpretar los discursos de forma apropiada al contexto, para modalizar sus enunciados y mostrar, de este modo, su actitud ante lo dicho y ante el interlocutor, y para interactuar con otros de acuerdo con las reglas propias de la cortesía estratégica. Las tácticas hacen referencia a la selección de un recurso concreto en cada situación, mientras que las estrategias se definen como procedimientos de decisión por los que el usuario o aprendiente de una lengua satisface un determinado propósito comunicativo (2007:253)». Citado en Fuentes Rodríguez (2019:702).

<sup>21</sup> Descritos como «un repertorio de recursos lingüísticos y de tácticas y estrategias pragmáticas que utilizan los hablantes de español para construir e interpretar el discurso de forma apropiada al contexto, para modalizar sus enunciados y mostrar, de este modo, su actitud ante lo dicho y ante su interlocutor, y para interactuar con otros de acuerdo con las reglas propias de la cortesía estratégica» (2007, B1-B2).

<sup>22</sup> También descrito en Fuentes Rodríguez (2010).

<sup>23</sup> Se subdividen en aditivos, consecutivos, contraargumentativos y justificativos.

<sup>24</sup> También aparecen otras estructuras con *pero* en A1-A2, como *sí, pero...* (entendido como un contraargumento) o *y sí, pero.. / bueno, vale, pero...* (utilizadas para aceptar una invitación, una propuesta o un ofrecimiento con reservas). También se incluye *bueno, pero...* (responder a orden, petición o ruego con reservas), pero ya en B1-B2.

<sup>25</sup> Con este valor aparece en las concesivas de B2.

<sup>26</sup> En B2 se sitúa igualmente *no solo... sino también* con valor aditivo.

Por su parte, las concesivas, si bien se encuentran igualmente en la gramática, pertenecen al subconjunto de las oraciones compuestas por subordinación, en concreto, a las subordinadas adverbiales. Otra diferencia con el conjunto anterior reside en que se trabaja con ellas solo desde B1 a C2. Asimismo, de todos los conectores que se plantean, solo nos interesa *aunque*, cuyo valor se describe en los niveles intermedios<sup>27</sup>.

A continuación, se recogen los conectores de la contraargumentación<sup>28</sup> mencionados en el apartado de «Construcción e interpretación del discurso»<sup>29</sup>:

A1	A2
<i>pero</i>	-
B1	B2
<i>aunque, sin embargo</i>	<i>a pesar de, no obstante</i> : argumento contrario <i>mientras que, en cambio</i> : contraste <i>de todas maneras / formas, de todos modos</i> <sup>30</sup> : matización del primer miembro de la argumentación. +Aditivos: <i>no solo... sino también</i> + <i>sino</i> (en gramática; adversativas)
C1	C2
<i>por el contrario, al contrario, contrariamente</i> : contraste <i>pese a, ahora bien</i> : argumento contrario <i>pon todo</i> : matización del primer miembro de la argumentación.	<i>antes al contrario, antes bien</i> : introducen un argumento contrario <i>con eso y todo, así y todo</i> : matización del primer miembro de la argumentación

Tabla 59. Conectores contraargumentativos en el PCIC (Instituto Cervantes 2007)

A pesar de que esta visión tampoco se halla exenta de problemas<sup>31</sup>, lo cierto es que la consideramos una aproximación útil para la creación de nuestra propuesta didáctica. Ahora bien, la mayoría de los manuales de ELE se desvían de ella, como se explica a continuación. Así, un análisis pormenorizado resulta necesario.

<sup>27</sup> En B1 como factual, con indicativo, aporta información nueva; en B2 como factual, con subjuntivo; también posible como no factual, con indicativo y con subjuntivo.

<sup>28</sup> Debido a esta triple diferenciación (adversatividad, contraste, concesión), resulta coherente emplear las tres categorías contraargumentativas para una distinción adecuada de los elementos objeto de análisis. Para una defensa de la visión del PCIC (2007), véanse Fuentes Rodríguez (2010), Torre Torre (2017:3).

<sup>29</sup> Se añade en un color diferente la estructura *no solo... sino también* puesto que esta no se sitúa en los contraargumentativos, sino en los aditivos, pero dentro del apartado de los conectores. Similarmente, *sino* se recoge en las adversativas.

<sup>30</sup> También aparecen dentro de los reformuladores de distanciamiento junto a *en cualquier caso*.

<sup>31</sup> Véanse De Santiago Guervós (2019), Fernández González (2020), Fuentes Rodríguez (2010). De hecho, estas carencias las hemos comprobado de primera mano, por ejemplo, en la falta de explicación entre *sin embargo* y *no obstante*, la falta de descripciones de diatópicas, diastráticas, diafásicas o de medio de transmisión, la ausencia en la distinción del *aunque* de las adversativas frente al de las concesivas, la insuficiencia en especificaciones de otra clase como ortográficas, posicionales o de alcance. Y lo que nos resulta casi más grave: para *sino* no se describe su funcionamiento, mucho menos su combinatoria con *que*. Además, la mayoría de conectores aparecen a partir de los niveles intermedios, cuando los estudiantes necesitarían, en verdad, conocerlos antes para interiorizarlos y promover una comunicación adecuada, coherente y cohesionada desde el comienzo de su aprendizaje.

### 5.1.2 LOS CONECTORES EN LOS MANUALES Y GRAMÁTICAS DE ELE

---

A diferencia de otro tipo de obras, los manuales se diferencian, entre otros, por poseer «unidades didácticas (o lecciones) con estructura generalmente uniforme; por responder a un syllabus o programación (...) de contenidos; por trabajar todas las destrezas (...), por estar divididos en niveles» con una cierta correspondencia con estadios de desarrollo de la interlengua e, incluso, «por incluir materiales de apoyo (...), guía para el profesor, cuadernos de ejercicios» (citado en Labrador Piquer 2007:1).

En concreto, en los correspondientes a ELE la presencia de los marcadores del discurso ha sido relativamente estudiada y discutida, aunque no de forma generalizada ni profunda, y sus descripciones suelen hallarse llenas de variaciones y/o contradicciones<sup>32</sup>. En este sentido, como señala De Santiago Guervós (2019), las más preocupantes resultan la confusión sobre cuándo deben introducirse, cómo hay que presentarlas, los criterios para ello, la adecuación a cada nivel o las prácticas eficaces para su aprendizaje. Albeda Marco (2004) señala la naturaleza misma de los materiales y su concepción didáctica<sup>33</sup> como dos de sus posibles causas, lo que, según Salameh Jiménez (2018), dificulta su aprendizaje y la toma de conciencia de su importancia.

Esto advierte de la necesidad de desarrollar un contenido didáctico adecuado ya no solo a las directrices de las obras de referencia, sino al proceso de enseñanza y aprendizaje en ELE y al desarrollo de una comunicación eficaz en el español. Por ello, si bien Albeda Marco (2004) ya reconoce un aumento reciente de atención, sobre todo, en niveles intermedios avanzados y superiores<sup>34</sup>, resulta inevitable un análisis propio para determinar la cantidad y calidad de los conectores en los manuales de ELE, lo que sirve como punto de partida para nuestra propuesta didáctica posterior.

Así, ofrecemos una descripción de dieciocho conjuntos, la mayoría posteriores al *PCIC* (2007) y al *MCER* (2002), aunque se ha intentado variar en la selección de obras para observar el contraste. Asimismo, estas se han seleccionado por usarse en las

---

<sup>32</sup> Véanse Fuentes Rodríguez (2010, 2018), La Rocca (2020), De Santiago Guervós (2019), Albeda Marco (2004), Corral Esteve (2019), Salameh Jiménez (2018).

<sup>33</sup> «Los métodos tradicionales y nocio-funcionales de ELE no se refieren a las partículas discursivas, por lo que tampoco explican sus diferentes valores y usos. (...) estas obras enseñan el sistema gramatical, marco donde resulta imposible dar cabida a una categoría pragmática. Se enseñan las conjunciones y algunos adverbios que pueden funcionar como partículas, pero en ningún caso se alude al alcance discursivo. (...).

(...) en los métodos comunicativos moderados tampoco se hace alusión a las partículas discursivas; solo se explican algunas conjunciones/conectores en relación con las determinaciones gramaticales de los verbos a los que acompañan. Más bien, parece que se sirven de tales formas lingüísticas como marcas para reconocer el tiempo y modo verbal» (Albeda Marco 2004:112).

<sup>34</sup> Otros estudios de manuales pueden hallarse en De Santiago Guervós (2019), Holgado Lage (2014).



escuelas o instituciones superiores de enseñanza alemanas de forma especializada o no —en exclusiva y/o como complemento—, y/o el nivel que representan (A1-B2, para observar la progresión en caso de que haya sido posible el acceso a toda la colección)<sup>35</sup>. De ellos, se presta atención a las seis unidades objeto de estudio, a pesar de que el manual o gramática incluya otros contraargumentativos, a los que solo se hace referencia con un propósito concreto —por ejemplo, contrastivo o como apoyo de una afirmación—. Se ordenan cronológicamente (y, por año, alfabéticamente según el nombre de la obra).

Una reflexión completa y crítica sobre los mismos aparece en el apartado de balance y conclusiones parciales al final de este capítulo de modo que pueda presentarse una comparativa global entre ellos. Los apartados siguientes, por lo tanto, se centran en una descripción de cada uno de estos manuales seleccionados.

#### 5.1.2.1 *EL NUEVO CURSO 1* (2001), *EL NUEVO CURSO 2* (2003) Y *EL NUEVO CURSO 3* (2004)

Los tres volúmenes existentes (A1-B1) se publicaron antes o justo después de las obras de referencia. Del primero (Gómez de Olea & López Pernía 2001), por tanto, no extraña la ausencia de marcadores en contraste con las dos versiones posteriores.

El segundo (Gómez de Olea *et al.* 2003) dedica un apartado gramatical a los conectores (*Konnektoren, Satzverbindungen*) en el capítulo 8 para escribir artículos argumentativos. En concreto, se recogen como conjunciones *pero (aber)*, *sino (sondern)* y *en cambio (dagegen)*, es decir, un representante de cada rama adversativa. Con todo, no se proporciona mayor explicación sobre su uso, que se debe intuir a través de un ejercicio de completar huecos. En cualquier caso, se adelanta al *PCIC* (2007) incluyendo elementos que este considera en niveles más avanzados (B1-B2), si bien lo hace de forma confusa y, según nuestro parecer, poco acertada, en concreto, en su consideración global como conjunciones.

Finalmente, el tercero (Graf-Riemann, Heydel & López Pernía 2004), el único posterior al *MCER* (2002), sí que posee un apartado específico para las conjunciones que expresan oposición que incluye a *sin embargo*, junto a otras como *a pesar de (que)* y *mientras que*, con el objetivo de describir gráficos. A parte, se añade *aunque* como

<sup>35</sup> *Compañeros 3* (B1.1, Castro, Rodero & Sardinero 2014) y *Compañeros 4* (B1.2, Castro, Rodero & Sardinero 2013) no recogen este tipo de unidades a pesar de su actualidad. Lo mismo sucede con Moreno, Moreno & Zurita (2012). De Bürgens & Vicente Álvarez (2015), fuera del análisis por dirigirse en exclusiva a principiantes con un objetivo profesional (no académico), resaltamos que los marcadores se incluyen en el apartado de comunicación, en concreto, dentro de la argumentación —no en gramática—.

oposición o réplica para dar consejos, pero no como concesión. Por ello, desde una visión actual, creemos que podrían mejorarse ciertos aspectos, por ejemplo, *sin embargo* no debería ser considerado conjunción pues no posee función sintáctica; además, podrían completarse las asignaciones semántico-pragmáticas de cada elemento.

#### 5.1.2.2 RÁPIDO NEU. CURSO INTENSIVO DE ESPAÑOL. A1-B1 (2002)

---

Este manual, pensado para la adquisición rápida e intensa desde A1 a B1, presenta una estructura con escalonamiento del aprendizaje, también en relación con los conectores, a pesar de publicarse el mismo año que el *M CER* (2002) y antes que el *PCIC* (2007).

En este sentido, en el tema 2, es decir, al inicio, solo se describe *pero* a través de una definición semántica en alemán, relacionado con oponerse a algo o, simplemente, expresar a un contraste. La equivalencia alemana resultaría en *aber* (2002:22).

Posteriormente, en la unidad 11 se presenta una comparativa entre *pero* (*aber*) y *aunque* (*obwohl*) para expresar oposición (*Gegensatz*). Se atiende a la forma: *aunque* acompañaría al primer miembro mientras que *pero* se situaría entre los dos elementos que une. Además, a este último se le concede fuerza informativa y argumentativa (introduce información nueva e importante), mientras que para el primero es el otro segmento el que proporciona la información para continuar el discurso (2002:139).

Más adelante, en el capítulo 18, se atiende a *aunque* con indicativo —ante información opositiva nueva o decisiva (o que se quiere presentar como tal)— y subjuntivo —para hablar de hechos futuros o hipotéticos, o cuando la información no es nueva ni decisiva— (2002:229). Ahora bien, para el resto de conectores existen variaciones: *sin embargo* (en el *PCIC* para B1), no se explica mientras que se describe *sino* (*que*) —oficialmente en B2—, entendiendo como la negación de un enunciado y la afirmación de otro, cuya diferencia formal reside en si los elementos unidos dependen del mismo verbo —*sino*— o de verbos distintos —*sino que*— (2002:229).

#### 5.1.2.3 SPANISCHE GRAMMATIK FÜR SCHULE UND BERUF (2002)

---

Leyendecker (2002) propone un material propiamente gramatical, más afín con un apoyo a las clases de español para germanoparlantes que a un manual en sentido estricto. Además, no se especifican niveles porque, igualmente, se publicó el mismo año

que el *M CER* (2002)<sup>36</sup> y antes que la obra del Instituto Cervantes (2007). No obstante, resulta de interés por las traducciones proporcionadas, que ofrecen mayor claridad sobre su percepción desde la perspectiva de los germanoparlantes. Los conectores se incluyen como elementos de unión entre tipos de oraciones: la declarativa compleja —los de oposición o exclusión— y las subordinadas —anclaje de las concesivas—:

<b>Oración declarativa compleja. Oposición o exclusión<sup>37</sup></b>	<b>Oración subordinada. Concesión<sup>38</sup></b>
<i>pero (aber), sin embargo (trotzdem), no obstante (dennoch; jedoch), en cambio (hingegen), no sólo... sino también (nicht nur... sondern auch)</i>	<i>aunque (con indicativo obwohl; con subjuntivo obwohl... doch, selbst wenn).</i>

Tabla 60. Conectores contraargumentativos objeto de estudio en *Spanische Grammatik für Schule und Beruf* (2002)

Relevante resulta la consideración de *sino* dentro de la oposición o exclusión, pero no de forma individual, sino a través de su estructura<sup>39</sup>. Además, se diferencia el significado tanto de *sin embargo* y *no obstante* entre sí por medio de las traducciones como el de *aunque* según el modo verbal.

#### 5.1.2.4 GRAMÁTICA BÁSICA DEL ESTUDIANTE DE ESPAÑOL (2005)

Alonso Raya *et al.* (2005) proponen esta gramática igualmente como ayuda y refuerzo de las clases de ELE desde A1 hasta B1, pero no como material escolar, pues solo se desarrolla la parte teórica de la lengua, sin ejercicios de ninguna clase.

Destacamos la ausencia de estructuras concesivas. Ahora bien, en la descripción de las oraciones (sección 6) se recoge un apartado para la unión de frases en donde se incluye una explicación de *pero* y *sino*: el primero añade una idea que contrasta con una negativa anterior, mientras que el segundo corrige —niega y sustituye— (2005:228 y ss.). Se propone una representación visual que nos parece de gran aprovechamiento didáctico, si bien la explicación nos resulta un tanto incompleta (véase 2005:228). Además, un punto muy negativo de este manual se corresponde con su carencia en el resto de las unidades objeto de estudio, a pesar de representar un hasta nivel B1. Por lo tanto, se observa una falta de explotación de los conectores.

<sup>36</sup> Solamente se explicita que sirve para escuelas de formación profesional, institutos y escuela secundaria (*Berufsbildende Schulen, Gesamtschulen, Gymnasien, Sekundarschulen*).

<sup>37</sup> Algunos de ellos vuelven a aparecer en el apartado dedicado a la unión de textos (véanse p. 214 y ss.), en concreto, como conectores contraargumentativos con los sentidos de contradecir y concesión.

<sup>38</sup> Objeción, impedimento o dificultades en relación con la frase principal, que, pese a ello, se realiza.

<sup>39</sup> Sí que se recoge, por ejemplo, *si no (sonst)* de forma individual, igualmente en las opositivo-exclusivas.

#### 5.1.2.5 *CAMINOS PLUS* (2010) Y *CAMINOS PLUS 2* (2006)

---

Si bien en Görrissen *et al.* (A1, 2010) los conectores ni se mencionan, en los niveles más avanzados (A2-B1, Görrissen *et al.* 2006), sí se recogen en diversos apartados.

En primer lugar, aparecen en el tema 6 para contrastar. Así, encontramos *pero* (*aber*), *sino* (*sondern*) y *en cambio* (*hingegen*). Después, regresan en el tema 7 para reaccionar lingüísticamente, en concreto, para mostrar escepticismo (*sí, pero... / sin embargo, yo creo...*). También reaparecen en el tema 9 con diversas finalidades: ordenar (*sin embargo*), contraponer: (*pero-aber; en cambio-dagegen; sin embargo-jedoch*) o añadir información (*no sólo... sino también-nicht nur... sondern auch*).

Finalmente, en el tema 11 aparece *aunque* (*obwohl* o *selbst wenn*), del que se señala su posible combinación con indicativo (expresar una acción presente, pasada o habitual) o subjuntivo (mostrar hechos futuros, posibilidad o condición realizable).

En consecuencia, es un volumen bastante completo, sobre todo, en relación con el número de unidades mostradas (y teniendo en cuenta que solo se llega hasta el nivel B1). No obstante, los valores recogidos podrían ampliarse contextualmente.

#### 5.1.2.6 *COLEGAS 1* (2007)

---

El manual de Gonzales, Martin & Rodrigo (2007) coincide con la publicación del *PCIC* (2007). Solo se contempla el nivel inicial sin el contraste con los niveles superiores porque, lamentablemente, no se ha tenido acceso a ellos. En cualquier caso, se destaca la existencia de un apartado para conectores en el tema 10 para describir informes y gráficos. Junto a otros de causa y consecuencia, se describen tres contraargumentativos de interés: *pero*, *en cambio*, *sin embargo*. De ellos, se afirma que unen enunciados contrarios o contrastivos y se proporciona un ejemplo con cada uno. Con todo, las instrucciones definitorias no resultan en ningún caso satisfactorias, sino más bien confusas para los estudiantes: no es lo mismo una contradicción que un contraste.

#### 5.1.2.7 *¡ADELANTE! NIVEL ELEMENTAL. A2* (2010), *¡ADELANTE! NIVEL INTERMEDIO. B1* (2011) Y *¡ADELANTE! NIVEL AVANZADO. B1+* (2012)<sup>40</sup>

---

En la versión elemental, Baquero *et al.* (2010:171) describen únicamente a *pero* en el apéndice gramatical en relación con el tratamiento de la conjunción como parte de las

---

<sup>40</sup> Esta línea de manuales se usa en las aulas de educación secundaria en Alemania.

oraciones subordinadas para indicar la posición del sujeto y del verbo tras ella. Esto sigue las directrices del *PCIC* (2007), en el cual hasta A2 solo se recoge esta unidad.

Por su parte, en el nivel intermedio, Baquero *et al.* (2011) amplían esta nómina con la aparición de *aunque* dentro de la explicación del subjuntivo para describir sus usos concesivos con este modo verbal y con indicativo en el apéndice gramatical (2011:165). Con todo, no se incluye *sin embargo*, propio de este nivel según el *PCIC* (2007). Por tanto, solo se cumplen sus indicaciones de forma parcial.

Finalmente, en su versión para el nivel superior (B1+, Arraigada Espinoza *et al.* 2012) no se recogen los conectores de forma explícita debido a su estructura y objetivos: las formas de expresión y el léxico. Así, las explicaciones gramaticales se restringen a un apéndice final, denominado «Estrategias» (2012:100 y ss.), que ofrece guías a la hora de llevar a cabo diversas funciones comunicativas. De ellas, destacamos: (a) «Comparar y contrastar aspectos diferentes» (2012:118), donde aparecen como conectores *en cambio* (*dagegen*) y *sin embargo* (no se ofrece traducción), (b) «Escribir un comentario» (2012:120-121), concretamente, el subapartado de «expresiones para estructurar», donde se recoge *no obstante* como equivalente de *sin embargo* (ahora sí traducidos por *jedoch*), (c) «Hacer una discusión», en concreto, en «expresar dudas» con la expresión (*Por una parte*) *sí, pero...* (2012:123), (d) «Hacer un diálogo», en «decir que uno (no) está de acuerdo», con (*a lo mejor*) *sí, pero...; (Estoy de acuerdo hasta cierto punto), pero...* (2012:123).

Solo en una ocasión se le pone un nombre a este tipo de unidades (*conectores*, 2012:118), en el resto simplemente se las incluye en vocabulario y otras expresiones. Por tanto, en nomenclatura, descripción y cantidad de elementos, este manual, si bien a primera vista bastante completo, parece alejado de las instrucciones del *PCIC* (2007).

#### 5.1.2.8 *ABANICO. B2* (2011)

---

Chamorro Guerrero *et al.* (2011) distribuyen los conectores por funciones semánticas.

Así, se afirma que *en cambio* y *sin embargo* se usan para oponer (2011:135, 162) y contrastar ideas (2011:162), al igual que *pero* (2011:162). Con todo, de los dos primeros se ofrece una definición en relación con su uso opositivo (2011:135): *en cambio* sirve para comparar cosas señalando que son distintas, mientras que *sin embargo* las compara, pero señalando contradicción de una expectativa. Además, este último puede contradecir, sin necesidad de comparar.

Igualmente, se expone *aunque* (2011:206) bastante minuciosamente en relación con su combinatoria modal a través de un esquema visual. De esta forma, con indicativo implica conocimiento de la realidad de un hecho sobre el que, además, se pretende informar sobre él, mientras que con subjuntivo el hablante no está seguro y, así, no se compromete con la información enunciada. En adición, el subjuntivo puede aparecer aunque sepamos con certeza una información, pero esta no se considera compartida.

Así, a pesar de que en el manual de B2 deberían aparecer todos los conectores objeto de estudio y/o hacerlo con una mayor profundidad (y en él se dejan de lado *no obstante* y *sino*, así como otros valores más concretos de las unidades recogidas, como puede ser *pero*), nos parece un manual que sigue en cierto modo nuestros resultados.

#### 5.1.2.9 CUADERNOS DE GRAMÁTICA ESPAÑOLA. A1-B1 (2012) Y CUADERNOS DE GRAMÁTICA ESPAÑOLA. B1 (2011)

---

Esta línea de Seijas, Tonnelier & Troitiño (2011) y Conejo *et al.* (2012) podría funcionar tanto como complemento como de material principal, puesto que no solo se compone de explicaciones gramaticales, sino también de ejercicios, aunque de completar huecos y similares en su mayoría. En cualquier caso, resulta interesante resaltar su visión de los conectores contraargumentativos ya que, a pesar de ser posterior al *MCER* (2002) y al *PCIC* (2007), parece seguir sus propios postulados.

En el primer manual (2012), en la sección «Los conectores» (capítulo 24, 2012:192 y ss.), de los contraargumentativos se describe de entrada *pero*, afirmando que con él «se presenta una información nueva que, en algún aspecto, se opone a la anterior» (2012:192), lo que resulta bastante incompleto y generalista. Ahora bien, se incluye en un apartado dedicado a los conectores para expresar contraste de ideas.

En él, se oponen *pero* y *aunque* y se desarrolla mínimamente *sino* (2012:198). Curiosamente, a *pero* y *aunque* se les otorga carácter contrastivo, sin mencionar la oposición y, de hecho, se indica que las ideas se coordinan y que poseen, por tanto, la misma importancia, hecho para nosotros descrito en *en cambio*. La única diferencia entre las dos primeras reside en que *aunque* puede aparecer en primera posición, introduciendo una construcción subordinada. La distinción resulta, por lo tanto, formal y no semántico-pragmática. *Sino* también se describe desde el contraste pero con un elemento negativo previo. Y la única relación que se promueve con *pero* es el hecho de

que ambos suelen escribirse con coma inicial. Por consiguiente, de nuevo observamos mayor importancia formal, lo que dificulta entender las particularidades de cada unidad.

Por su parte, el segundo volumen (2011) describe los conectores en el apartado 17, pero como calco de la teoría y de la práctica del primero, posiblemente como ampliación de esta versión, igualmente, sin núcleo pragmático y comunicativo.

#### 5.1.2.10 *ELE ACTUAL B1* (2011) Y *ELE ACTUAL B2* (2012)

---

En *ELE Actual B1* (Borobio & Palencia 2011) no se trabaja de forma directa y clara con los conectores. Con todo, *pero* aparece tangencialmente al indicar rechazo de un favor o petición (2011:105, 193), para aceptar una petición aunque con restricciones (2011:192) y al describir diversas estrategias para participar en un debate (2011:128). En este último, también se incluye a *sin embargo* para expresar un contraargumento (2011:129). Igualmente, esta tangencialidad se observa en *ELE Actual B2* (Borobio & Palencia 2012) de nuevo con *pero* (2012:15), sobre todo, para expresar acuerdo y desacuerdo (2012:63, 227-228). Además, se mantiene la presencia de *sin embargo*, aunque esta vez de forma específica dentro del contraste u oposición (2012:233).

En este volumen se añade a *aunque* en los conectores que expresan contraste u oposición (2012:233) y en los concesivos (2012:203, 247). También se distingue entre sus usos con indicativo —para informar—, y con subjuntivo —para no informar o mostrar falta de seguridad (si bien implica una posibilidad) o la improbabilidad de un hecho futuro (con pretérito imperfecto de subjuntivo)—. Adicionalmente, como en el *PCIC* (2007), se incluye *sino* con la estructura *no es que...*(subjuntivo) *sino que...* (indicativo) como sinónimo de *es que* o *lo que pasa es que*, y se indica su valor correctivo (2012:14, 221). También recoge a *no obstante* con el objetivo de expresar acuerdo y desacuerdo en construcciones como: *no dudo (de) que* + subjuntivo, *no obstante* + indicativo. Así, se le otorga valor contrastivo u opositivo, junto a *en cambio* (2012:96, 233). En consecuencia, en cuanto a la nómina de conectores, es uno de los materiales más completos.

#### 5.1.2.11 *AGENCIA ELE 3. B1.1* (2011), *AGENCIA ELE 4. B1.2* (2012), *AGENCIA ELE 5. B2.1* (2013A) Y *AGENCIA ELE 6. B2.2* (2013B)

---

Los manuales de *Agencia ELE*, aunque señalan en portada su seguimiento del *MCER* (2002), no parecen concordar con el *PCIC* (2007).

Para B1.1, Fernández *et al.* (2011) ya incluyen en los temas 2 y 5 *pero*, *sin embargo* y *aunque*, propios de este nivel. Con todo, se añade *no obstante*, destinado oficialmente a B2. Para todos, se señala valor contrastivo o matizante (2011:19) y limitador (2011:112). Igualmente, salvo *no obstante*, se indica el registro: «Estas expresiones son muy importantes en la lengua hablada. Ayudan a organizar el discurso» (2011:44), además de que introducen una dificultad (2011:116). Con ello, se entiende mejor, por ejemplo, la diferencia entre *sin embargo* y *no obstante*. Ahora bien, sigue sin quedar clara entre este primero con *pero*<sup>41</sup> y *aunque*, ni el valor concesivo de este último.

En contraste, en esta diferenciación parece profundizarse en B1.2 (Fernández *et al.* 2012). En él, se indica ya que *pero* sirve para reaccionar negativamente (2012:31, 108) o para dar permiso con objeción (2012:53). Con todo, se sigue manteniendo de forma general que *pero*, *aunque*, *sin embargo*, *no obstante* y *en cambio* (esta aparece por primera vez, aun así, antes de lo que debería según el PCIC [2007], que lo sitúa en B2) introducen argumentos diferentes del tipo  $A \neq B$ . Ahora bien, se distinguen con la puntuación (*pero* no llevaría coma detrás frente al resto) y el registro (*no obstante* se plantea como el más cercano a la lengua escrita y apenas se usaría en la oralidad).

Por su parte, en B2.1 (Muñoz *et al.* 2013a) desaparece *en cambio* y sigue sin aparecer *sino*. Eso sí, se introducen nuevos valores de otras unidades, como incredulidad en *pero* (2013a:46), el valor de este último para contradecir y argumentar, junto a *no obstante* (2013a:124), o la concesión de *aunque* (2013a:69) con noción de obstáculo. Además, se diferencia entre sus valores con indicativo y con subjuntivo:

INDICATIVO	SUBJUNTIVO
Conoce la información. Supone que es nueva para el oyente. Proporciona información.	Desconoce la información. Recupera información ya mencionada o que se presupone. La información no es nueva. Se proporciona información nueva solo en la principal. No sabe si se ha realizado o no el hecho (cumplimiento posible o muy difícil). Menor grado de probabilidad de realización en el futuro.

Tabla 61. Valores de *aunque* con distinto modo verbal en *Agencia ELE 5* (2013a:69)

Este esquema se repite parcialmente en *Agencia ELE 6* (B2.2, Muñoz *et al.* 2013b), donde se describe la concesión con *aunque* (2013b:35 y ss., 127), de la cual se indica que consiste en la unidad más general y más utilizada de este grupo.

<sup>41</sup> En el resumen gramatical final, aparece *sí, pero...* para introducir un argumento (2011:122).



INDICATIVO	SUBJUNTIVO
Dificultad real, hecho que sabe que es verdad y que puede producirse. Sobre todo, en referencia al pasado y al presente.	Dificultad de la que no estamos seguros o de la que no queremos informar de su veracidad. Posibilidad. Pasado, presente y futuro.

Tabla 62. *Aunque* según el modo verbal en Agencia ELE 6 (2013b)

En consecuencia, esta línea resulta bastante completa en cuanto a la descripción semántico-pragmática (aunque depende del volumen), si bien sigue sin recogerse *sino* o sin desarrollarse cuestiones formales más allá de apuntes ortográficos esporádicos.

#### 5.1.2.12 DESTINO ERASMUS 2. B1-B2 (2013)

Gras Manzano, Santiago Barriendos & Yúfera Gómez (2013) proponen un manual muy completo que concentra la información de los dos niveles intermedios acertadamente. De hecho, no solo se presentan todas las unidades analizadas, sino que, además, lo hacen desde una descripción semántico-pragmática bastante individualizada.

Por una parte, se trabaja con *aunque* en las concesivas (2013:120). Interesante resulta su relación con la expresión *es verdad, pero...* o *no creo que sea verdad, pero...* para aclarar su contenido con los distintos modos verbales:

		INDICATIVO	SUBJUNTIVO
A U N Q U E	<i>Es verdad, pero...</i>	Objeción nueva, informa por primera vez.	Retoma objeción conocida. Ya se ha dicho o se presupone.
	<i>No creo que sea verdad pero...</i>		Reacciona a objeción muy improbable, que parece no verdad.

Tabla 63. Valores de *aunque* según el mod verbal en *Destino Erasmus 2* (2013)

Por otra, se recogen los conectores para enlazar argumentos contrarios, eso sí, realizando las especificaciones oportunas para cada uno (2013:120-121)<sup>42</sup>:

<b><i>pero</i></b>	Introduce argumento fuerte. En segunda posición, entre los miembros que une, normalmente oraciones; indica imposición al argumento anterior. Es el conector más frecuente de esta clase. <i>A, conector B.</i>
<b><i>aunque</i></b>	Conector más frecuente para introducir un argumento débil, es decir, obstáculo que no impide el cumplimiento de la frase principal. <i>Conector A, B.</i>
<b><i>sino</i></b>	Refutación, pues indica que el primer miembro no es válido. <i>No A, conector B.</i>
<b><i>sin embargo</i></b>	Introducen argumento fuerte. En segunda posición, entre los dos miembros o dentro del segundo; normalmente entre varios enunciados o párrafos. Indican imposición al argumento anterior. Son de carácter formal. <i>A, conector B.</i>
<b><i>no obstante</i></b>	
<b><i>en cambio</i></b>	Contraste. Es de carácter formal y su posición, inicial de nuevo párrafo seguido de pausa. <i>A, conector B.</i>

Tabla 64. Conectores contraargumentativos seleccionados en *Destino Erasmus 2* (2013)

<sup>42</sup> En la tabla, *conector* se refiere a la unidad descrita; A y B hacen referencia a los elementos que enlazan.

Así, junto a su significado semántico-pragmático, se ofrecen nociones tanto de registro como de alcance y posición, ausentes en otros manuales, así como una estructura básica de uso. Por tanto, a pesar de que sus descripciones todavía resultan un poco limitadas (por ejemplo, en la posición de *aunque*) y al igualamiento entre *sin embargo* y *no obstante*, se trata del volumen más completo analizado hasta el momento.

5.1.2.13 *AULA INTERNACIONAL 1. A1 (2013), AULA INTERNACIONAL 2. A2 (2013), AULA INTERNACIONAL 3. B1 (2014), AULA INTERNACIONAL 4. B2.1 (2014A) Y AULA INTERNACIONAL 5. B2.2 (2014B)*<sup>43</sup>

---

En el primero (A1, 2013:184) ya se describen *pero* —propio de este nivel— y, curiosamente, *sino* —oficialmente de B2—. El segundo se entiende como la indicación de un elemento que se afirma en oposición (*Gegensatz*) a otro negado, mientras que el primero proporciona nueva información que contradice (*wiedersprechen*) la anterior. Esta información sobre *pero* se cambia en A2 (Corpas, Garmendia & Soriano 2013), afirmando que introduce un elemento en oposición (*Gegensatz*) al primero (2013:77).

En B1 se introducen ya más conectores para expresar contraste de ideas junto a *pero*: *sin embargo* y *aunque*. No obstante, no se explica las diferencias entre ellos más que a través de dos ejemplos (2014:53). De este modo, se entiende que el estudiante debe comprender las características de cada uno con un solo *input* y de forma implícita. Con todo, se recoge otra muestra de cada uno en la descripción de la concesión y oposición, donde se afirma que todos introducen concesión a través de un elemento aparentemente contradictorio. Sin embargo, de nuevo la personalidad de cada unidad permanece en un segundo plano. Se añade, eso sí, *sino* para corregir una información equivocada a través de una contraposición en la que el segundo anula al primero, así como la construcción *pero si* para indicar razones de desacuerdo en lo oral (2014:233).

En el cuarto volumen, de B2.1, el apartado de concesión y oposición se destina a *aunque* con este valor. Se atiende, además, a su combinatoria modal<sup>44</sup>. En adición, se describe *sino* como en B1, al igual que *pero* (*pero si*) y *sin embargo* (2014a:137-138). Finalmente, el quinto y último manual de esta línea (B2.2) vuelve a hacer hincapié en los valores de *aunque* (2014b:68 y ss.) a través de la misma explicación que en el

---

<sup>43</sup> Esta línea de manuales, dirigida a adultos, consta de cinco volúmenes de A1 a B2.

<sup>44</sup> Con indicativo se quiere informar o retomar un tema dicho por nuestro interlocutor, tomándolo como cierto, y con subjuntivo se presentan hechos de los que desconocemos su cumplimiento actual o futuro, así como para mostrar lo dicho por el interlocutor con lo que el hablante no está de acuerdo forzosamente.

anterior (2014a:137-138). También *pero*, *sin embargo* y *aunque* se retoman en el apartado de la descripción de la cohesión gramatical (2014b:73). En cualquier caso, en ningún volumen aparecen *no obstante* o *en cambio* y no se realizan apuntes formales.

#### 5.1.2.14 GRAMÁTICA DE REFERENCIA PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL (2013)

La obra de Borrego Nieto (2013) parece editada a modo de gramática complementaria de A1 hasta B1. No constituye de por sí un manual al uso para el aula —no contiene, por ejemplo, ejercicios—, pero sí ofrece explicaciones semántico-pragmáticas completas, así como visuales y bien descritas que pueden ayudar a comprender la gramática de diversas maneras. De hecho, se realizan comentarios adicionales en torno a valores no generales, contexto y estructura de aparición, junto a ciertas partículas combinatorias, entre otros. En esta obra, las concesivas se explican como un apartado de las adverbiales (impropias) (2013:320 y ss.), y las adversativas se incluyen en «Entre la oración y el discurso»<sup>45</sup>.

Así, se describe *aunque* con valor prototípico concesivo (2013:331) que, sobre todo, expresa que A no impide B o que A no impide llegar a la conclusión de B. En adición, muestra un obstáculo para enunciar y diferencia entre los hechos reales (con indicativo)<sup>46</sup> y los hipotéticos (con subjuntivo)<sup>47</sup>. Se presenta su doble estructura, en la que su valor no se altera: *Aunque A, B; B, aunque A*. Se diferencia de *pero* en que este presenta obstáculo fuerte mientras que el de *aunque* es insuficiente (2013:324)<sup>48</sup>.

Por su parte, se dividen las partículas de oposición entre las de contraposición y las de contraste (2013:384 y ss.). En las primeras, o bien B niega la conclusión que se extrae de A (restrictivas, se niega una parte) o bien se niega de forma directa A para sustituirla por B (excluyentes, anulan A); las segundas se usan para comparar dos segmentos A y B (con informaciones opuestas, pero sin anularse ni A ni su conclusión).

Así, *pero* se incluye en la contraposición restrictiva, si bien puede poseer otros valores como el de matización y refuerzo (mayor peso argumentativo)<sup>49</sup>. Por su parte, *sin embargo* y *no obstante* se asemejan a *pero* en cuanto a mayor peso en la

<sup>45</sup> Con todo, en el apartado de «Más allá de la oración», dentro de la organización del discurso, no aparecen reflejadas ni adversativas ni concesivas, aunque existe una parte de argumentación.

<sup>46</sup> Denota necesidad o voluntad de informar sobre hechos reales u ofrecidos como verdaderos (2013:331).

<sup>47</sup> Más adelante, se indica la voluntad del hablante de no afirmar un hecho, que bien puede ser real, posible o difícil/imposible, lo que se marca a través de los tiempos verbales (2013:337-338).

<sup>48</sup> Se explica de nuevo esta cuestión al desarrollar las adversativas (2013:389), donde se incide en que la oposición que marca *pero* es más fuerte, lo que hace que B cobre mayor peso; con *aunque* es más débil y los argumentos presentan el mismo peso, lo mismo que proponemos nosotros desde nuestro análisis.

<sup>49</sup> Se añaden elementos de combinación, estructuras frecuentes y contextos de aparición.

argumentación, cancelando así posibles conclusiones o secuencias precedentes, si bien no suelen usarse cuando A no es un obstáculo para B. Con todo, aunque iguales en alcance y posición, *no obstante* obtiene marca diafásica de registro formal. *Sino (que)* se muestra excluyente con un necesario contexto negativo previo, situándolo con frecuencia en las réplicas y, en general, con pausa anterior. También se contemplan sus valores aditivos y se diferencia de *pero* en el carácter más indirecto de este último con la eliminación de una conclusión frente a la corrección y reemplazo de información del primero (2013:389 y ss.). Finalmente, *en cambio* no anula ni ideas ni conclusiones, solo las contrasta en contextos tanto formales como generales, a la vez que se le otorga movilidad, junto a *sin embargo* y *no obstante*, frente a *pero* y *sino (que)* (2013:392).

Como se comprueba, se trata de una gramática muy completa que, a pesar de que plantear ejercicios, bien puede servir de punto de partida para su creación, sobre todo, desde la macrosintaxis funcional, pues atiende en gran medida a los puntos principales de nuestra teoría, tanto formal como semántico-pragmáticamente.

#### 5.1.2.15 PUNTO DE VISTA. NUEVA EDICIÓN (2014)<sup>50</sup>

En esta obra, la forma de presentar los conectores resulta variada. En primer lugar, se muestran explícitamente en un ejercicio para estructurar una argumentación sin ningún tipo de explicación gramatical, entre ellos, *sin embargo* y *en cambio*. O bien se supone que se conoce su significado, o bien se piensa que se entiende por contexto. En segunda instancia, se abordan a través de otras cuestiones gramaticales, como con *aunque* en la explicación del uso del indicativo y del subjuntivo.

Asimismo, se dedica un breve apartado gramatical final a adversativas, concesivas y consecutivas (2014:202), eso sí, sin proporcionar ninguna información semántico-pragmática o formal; por el contrario, solo se las separa por un contenido general para cada subgrupo.

ADVERSATIVAS. Oposición	CONCESIVAS. Argumentos en contra
<i>en cambio; no obstante; pero; sin embargo</i>	<i>aunque</i>

Tabla 65. Conectores contraargumentativos seleccionados en *Punto de vista. Nueva edición* (2014)

Según el *PCIC* (2007), incluye nuestro objeto de estudio para el nivel, salvo *sino*. Con todo, *en cambio* se halla en las adversativas (de oposición), y no en contraste.

<sup>50</sup> Escárate López, Steveker, Vences & Wlasak-Feik (2014) presentan una obra destinada en los institutos alemanes a aprender español con el objetivo de conseguir un B2.

5.1.2.16 *SPANISCHE GRAMMATIK FÜR DIE MITTEL- UND OBERSTUFE* (2014)

Rathsam & Schleyer (2014) desarrollan esta obra para nivel intermedio y avanzado<sup>51</sup>, posiblemente ya no como libro de texto, sino como apoyo para el aula. Se diferencia de otras gramáticas anteriores (Alonso Raya *et al.* 2005; Seijas, Tonnelier & Troitiño 2011; Conejo *et al.* 2012; Borrego Nieto 2013) en su orientación hacia alumnos germanoparlantes —en lo que coincide con Leyendecker (2002)—.

Interesante resulta el contenido de las páginas 128-129. En resumen<sup>52</sup>:

COORDINANTES	SUBORDINANTES
-De unión: <i>no solo... sino también</i> -De contraste/oposición <sup>53</sup> : <i>pero (aber), sino (sondern), en cambio (dagegen), sin embargo y no obstante (trotzdem)</i> .	-Concesión <sup>54</sup> = <i>aunque</i> (con indicativo = <i>obwohl</i> ; con subjuntivo = <i>selbst wenn</i> ) <sup>55</sup> .

Tabla 66. Conjunciones coordinantes y subordinantes seleccionadas en *Spanische Grammatik für die Mittel- und Oberstufe* (2014)

Contradecir ( <i>Widersprechen</i> )	Conceder o debilitar ( <i>einräumen, abschwächen</i> )
<i>sin embargo (dagegen)</i>	<i>es verdad que... pero (es stimmt, das... aber), es cierto, pero (sicherlich, aber)</i>

Tabla 67. Conectores contraargumentativos seleccionados en *Spanische Grammatik für die Mittel- und Oberstufe* (2014)

Por tanto, si bien a nivel semántico-pragmático resulta general y escueto —similar al plano formal—, describe todas las unidades objeto de estudio y realiza distinciones interesantes en las que basar nuestra propuesta didáctica posterior.

5.1.2.17 *SUEÑA 2. B1* (2015) Y *SUEÑA 3. B2* (2016)

En *Sueña 2* (Blanco Canales 2015) se describen las unidades de B1 y, además, *sino que*. No obstante, solo se toman lo forman, sin puntuación o alcance, entre otros<sup>56</sup>:

<b>Concesión</b>	<i>Aunque</i>	Con indicativo expresa un hecho experimentado, real. Con subjuntivo señala un hecho no experimentado, posible.
<b>Oposición</b>		Opone una dificultad al cumplimiento de la principal, a pesar de la cual se cumple. «Sé que es verdad» (hecho real) vs. «Sé que no es verdad» (hecho posible).
	<i>Pero</i>	Tras la principal, restringe su significado pero el de las dos acciones se cumple.

<sup>51</sup> No se concreta en el nivel en relación con el *MCER* (2002).

<sup>52</sup> En la primera, aparece *sino* y se realizan equivalencias entre lenguas, si bien *sin embargo* y *no obstante* poseen la misma. *Aunque* sí se diferencia según el modo verbal (indicativo/subjuntivo). En la segunda, *sin embargo* posee una traducción diferente a la conjuntiva: *dagegen* y *trotzdem*.

<sup>53</sup> En alemán, *Gegensatz*.

<sup>54</sup> En alemán, *Einräumung*.

<sup>55</sup> Las traducciones son las mismas que para *a pesar de*.

<sup>56</sup> Aunque aparece tanto en las concesivas (2015:129) como en la oposición (2015:174).

<b>Oposición</b>	<i>Sino que</i>	Con negación primera. Excluye cumplir la principal.
	<i>Sin embargo</i>	Al comienzo de oración. Restringe el significado de la anterior pero las dos se cumplen.

Tabla 68. Conectores contraargumentativos seleccionados en *Sueña 2* (2015)

Por el contrario, en *Sueña 3* (Sanz Sánchez 2016) solo se trabaja con *aunque* al tratar el modo verbal: con indicativo, se conoce la veracidad de los hechos; con subjuntivo<sup>57</sup>, no (2016:158). Se dejan de lado *no obstante* y *en cambio*, de este nivel.

#### 5.1.2.18 UNIVERSO.ELE. A1 (2015A), UNIVERSO.ELE. A2 (2015B), UNIVERSO.ELE. B1 (2016) Y UNIVERSO.ELE. B2 (2018)<sup>58</sup>

Siguiendo al *PCIC* (2007), en A1 se describe *pero* con sentido opositivo —*Gegensatz*— (2015a:16), se le traduce por *aber* y se le otorga valor argumentativo (2015a:146). Se añade *sin embargo* —de B1— como una restricción —*eingeschränkt*— (2015a:67), se le traduce por *jedoch* y se indica su posible sustitución por *pero*, sin diferenciar (2015a:159). Igual, en A2 se añade *en cambio* —de B2— con sentido comparativo (2015b:163), si bien no se distingue de *pero*, con el que coincide en ciertos ejercicios (2015b:60, 130). Por su parte, en B1 (2016) no se introducen nuevas unidades, pero en B2 volvemos a hallarlas en la contraargumentación, en concreto, en textos expositivo-argumentativos:

<b>CONTRAARGUMENTACIÓN</b>	
<b>Marcadores</b>	<b>Conectores discursivos</b>
Conectores en oraciones subordinadas concesivas; objeción o un argumento débil.	Unen el discurso; argumento definitivo.
<i>aunque</i> (+ ind./subj. <sup>59</sup> /sustantivo)	<i>sin embargo, no obstante, en cambio, pero</i>

Tabla 69. Conectores contraargumentativos seleccionados en *Spanische Grammatik für die Mittel- und Oberstufe* (2014)

Finalmente, cabe señalar que *sino* aparece con *que* como marcador discursivo para contrastar con una información previa, en sentido similar a *por el contrario* o a *diferencia de* (2018:34) y que se vuelven a repasar las dos traducciones de *aunque* según el modo (véase 2018:29).

<sup>57</sup> Asimismo, se indica que con presente de subjuntivo la acción es bastante probable, mientras que con el imperfecto de subjuntivo, muy poco probable o imposible (2016:161).

<sup>58</sup> Esta línea se emplea propiamente en las aulas elegidas para llevar a cabo nuestra recogida de datos.

<sup>59</sup> El subjuntivo sirve para rechazar/cuestionar información o hablar de hechos no vividos (2018:25).

## 5.2 LOS CONECTORES EN ESTUDIANTES DE ELE

*Está demostrado que quien goza de un repertorio amplio de palabras entiende y produce mejores textos; puede, por lo tanto, comunicarse mejor.*

Battaner Arias & López Ferrero (2019)

En primer lugar, se muestra el análisis de dos corpus abiertos en línea —CAES y CEDEL2—, con un máximo de 75 muestras entre ambos<sup>60</sup>. Su análisis, a pesar de ciertas limitaciones<sup>61</sup>, permite detectar las mayores dificultades de los estudiantes en torno a las unidades analizadas, además de observar otras cuestiones de interés como su frecuencia de uso y el tipo de contextos de aparición. De este modo, podemos entrever cuánto saben los alumnos de ELE y cómo estos manejan los conectores, ya no solo entre germanoparlantes (que es nuestro foco), sino también de forma más general.

Igualmente, debido a la escasez de ejemplos, completamos este estudio con un muestreo propio, compuesto, por una parte, por un cuestionario lingüístico y, por otra, por un examen de textos escritos. Con ello, se pretende mejorar la base lingüística para nuestra propuesta didáctica. En lo que respecta a estos últimos, señalamos:

Participante	1	2	3	4	5	6	7	8	PROMEDIO
N.º textos	4	14	2	16	6	6	17	25	-
N.º enunciados	157	230	119	151	91	123	299	240	-
N.º general conectores	103	109	80	51	36	76	155	111	-
N.º conectores contraargumentativos	9	20	9	13	4	8	20	16	12,375
Conectores contraargumentativos por conectores generales	8,74%	18,35 %	11,25 %	25,49 %	11,11 %	10,53 %	12,90 %	14,41 %	14,10%
Conectores contraargumentativos por enunciado	5,73%	8,70%	7,56%	8,61%	4,40%	6,50%	6,69%	6,67%	6,86% <sup>62</sup>
Conectores generales por enunciado	65,61 %	47,39 %	67,23 %	33,77 %	39,56 %	61,79 %	51,84 %	46,25 %	51,68%

Tabla 70. Datos obtenidos del corpus de ELE

<sup>60</sup> Estas varían en proporción según la unidad. Para su descripción concreta, véase el capítulo 1.

<sup>61</sup> Los datos personales proporcionados no siempre parecen coherentes, por tanto, el foco se pone tanto en el nivel la muestra, como en el propio discurso y, de ser posible, en la lengua materna —preferiblemente alemán o inglés/holandés por sus orígenes comunes, así como otras lenguas indoeuropeas, si bien no siempre ha sido posible—. Además, la naturaleza de los textos no es únicamente argumentativa en sentido estricto, sino también narrativo-descriptiva en varios de ellos, lo que afecta a los resultados. No obstante, como ya se ha comentado, estos conectores aparecen en todo tipo de textos, por lo que no debería representar un problema especialmente grave.

<sup>62</sup> Esta cifra les sitúa en el segundo puesto tras los aditivos, aunque con una gran diferencia.

Se observa que el uso de los conectores investigados no resulta abundante en relación con los generales (10-15%; solo en una ocasión sobrepasa el 25%). Además, si bien parece que los conectores se emplean de manera relativamente frecuente, para los contraargumentativos su uso se reduce bajo el 9%. Interesante resulta un mayor empleo en las personas se consideran con mayor dominio del idioma, sobre todo, en mujeres (si bien estas, de por sí, representan una mayoría entre nuestros participantes). Esto puede representar que, efectivamente, cuanto mayor resulta el dominio, mayor se muestra el empleo de conectores, y de que quizás existe una cierta tendencia de los hombres a emplear estas unidades con menor frecuencia, si bien estos datos resultan escasos como para realizar tales afirmaciones.

Estos resultados contrastan con los de los conectores generales. Así, predominan los aditivos (en casi todos los casos superan el 50%). Si bien mucho menos frecuentes, aparecen siempre conectores causales y ejemplificativos. También se recogen en casi todos los participantes los consecutivos, los finales, los de orden, los de alternación y los que expresan matices, eso sí, en diversas proporciones. Los menos usados resultan, por tanto, los condicionales y los temporales. Interesante resulta que, de 90 textos analizados (en total 1.410 enunciados) y de 721 conectores, solo en 5 ocasiones se usan unidades contraargumentativas diferentes a las estudiadas: el participante 1 emplea *a pesar de que* en contexto concesivo; lo mismo realiza el hablante 3, el que a este añade *ahora bien* con valor contraargumentativo tendiente a la concesión; igualmente, con este último sentido el estudiante 6 emplea *aún si* (en contextos similares a *aunque*).

En consecuencia, los conectores sí se emplean en el discurso de los estudiantes de ELE: es más, de media aparecen ocho conectores por texto y su presencia se percibe en más del 50% de los enunciados. No obstante, la gran mayoría de ellos pertenecen al conjunto de los aditivos. De hecho, los contraargumentativos, si bien suelen hallarse en segunda posición de uso (aunque no siempre), en ningún caso presentan diferencias tan marcadas frente a los demás tipos en ninguna de las frecuencias de uso en porcentaje<sup>63</sup>.

	AD	CONS	CAU	FIN	EJE	MAT	ORD	TIE	COND	ALT	CONT
OC	56,58	5,06	11,4	5,14	6,59	2,23	5,58	3,18	2,3	2,81	0,85
TC	47,11	4,48	9,67	4,51	5,63	1,97	4,94	2,68	1,89	2,39	0,76
EN	24,97	2,44	4,61	2,35	2,72	1,12	2,9	1,24	0,77	1,21	0,49

Tabla 71. Otros conectores: promedios entre los participantes

<sup>63</sup> OC = otros conectores; TC = todos los conectores; EN = enunciados; AD = adición; CONS = concesión; CAU = causa; FIN = finalidad; EJE = ejemplificación; MAT = matización; TIE = tiempo; COND = condicional; ALT = alternación; CONT = (otros) contraargumentativos. Son porcentajes.



Participante	Adición	Consec.	Causal	Final	Ejempl.	Matiz	Orden	Tiempo	Cond.	Altern.	Contraarg.
1	53	11	9	5	3	2	9	1	0	0	1
Otros conec.	56,38%	11,70%	9,57%	5,32%	3,19%	2,13%	9,57%	1,06%	0,00%	0,00%	1,06%
Todos conec.	51,46%	10,68%	9,74%	4,85%	2,91%	1,94%	8,74%	0,97%	0,00%	0,00%	0,97%
Enunciados	33,76%	7,01%	5,73%	3,18%	1,91%	1,27%	5,73%	0,64%	0,00%	0,00%	0,64%
2	54	1	5	6	9	1	2	7	0	4	0
Otros conec.	60,67%	1,12%	5,62%	6,74%	10,11%	1,12%	2,25%	7,87%	0,00%	4,49%	0,00%
Todos conec.	49,54%	0,92%	4,59%	5,50%	8,26%	0,92%	1,83%	6,42%	0,00%	3,67%	0,00%
Enunciados	23,48%	0,43%	2,17%	2,61%	3,91%	0,43%	0,87%	3,04%	0,00%	1,74%	0,00%
3	37	3	6	4	3	4	8	0	1	3	2
Otros conec.	52,11%	4,23%	8,45%	5,63%	4,23%	5,63%	11,27%	0,00%	1,41%	4,23%	2,82%
Todos conec.	46,25%	3,75%	7,50%	5,00%	3,75%	5,00%	10,00%	0,00%	1,25%	3,75%	2,50%
Enunciados	31,09%	2,52%	5,04%	3,36%	2,52%	3,36%	6,72%	0,00%	0,84%	2,52%	1,68%
4	20	0	11	0	2	0	0	1	3	1	0
Otros conec.	52,63%	0,00%	28,95%	0,00%	5,26%	0,00%	0,00%	2,63%	7,89%	2,63%	0,00%
Todos conec.	39,22%	0,00%	21,57%	0,00%	3,92%	0,00%	0,00%	1,96%	5,88%	1,96%	0,00%
Enunciados	13,25%	0,00%	7,28%	0,00%	1,32%	0,00%	0,00%	0,66%	1,99%	0,66%	0,00%
5	11	3	4	4	4	1	1	1	2	1	0
Otros conec.	34,38%	9,38%	12,50%	12,50%	12,50%	3,13%	3,13%	3,13%	6,25%	3,13%	0,00%
Todos conec.	30,56%	8,33%	11,11%	11,11%	11,11%	2,78%	2,78%	2,78%	5,56%	2,78%	0,00%
Enunciados	12,09%	3,30%	4,40%	4,40%	4,40%	1,10%	1,10%	1,10%	2,20%	1,10%	0,00%
6	45	2	6	3	1	2	6	0	0	1	2
Otros conec.	66,18%	2,94%	8,82%	4,41%	1,47%	2,94%	8,82%	0,00%	0,00%	1,47%	2,94%
Todos conec.	59,21%	2,63%	7,89%	3,95%	1,32%	2,63%	7,89%	0,00%	0,00%	1,32%	2,63%
Enunciados	36,59%	1,63%	4,88%	2,44%	0,81%	1,63%	4,88%	0,00%	0,00%	0,81%	1,63%
7	82	5	12	6	13	1	3	6	1	6	0
Otros conec.	60,74%	3,70%	8,89%	4,44%	9,63%	0,74%	2,22%	4,44%	0,74%	4,44%	0,00%
Todos conec.	52,90%	3,23%	7,74%	3,87%	8,39%	0,65%	1,94%	3,87%	0,65%	3,87%	0,00%
Enunciados	27,42%	1,67%	4,01%	2,01%	4,35%	0,33%	1,00%	2,01%	0,33%	2,01%	0,00%
8	53	7	8	2	6	2	7	6	2	2	0
Otros conec.	55,79%	7,37%	8,42%	2,11%	6,32%	2,11%	7,37%	6,32%	2,11%	2,11%	0,00%
Todos conec.	47,75%	6,31%	7,21%	1,80%	5,41%	1,80%	6,31%	5,41%	1,80%	1,80%	0,00%
Enunciados	22,08%	2,92%	3,33%	0,83%	2,50%	0,83%	2,92%	2,50%	0,83%	0,83%	0,00%

Tabla 72. Conectores generales en las muestras de ELE (no contraargumentativos)

### 5.2.1 PERO

Para esta unidad sí hemos podido recuperar una mayoría desde lengua materna alemán. Según las estadísticas<sup>64</sup> de CEDEL2<sup>65</sup>, su uso incrementa a lo largo de los niveles hasta el B1 (8.289 casos por millón) y el B2 (8.336 casos por millón), disminuyendo de forma ligera en C1 (7.691 casos por millón) y C2 (6.602 casos por millón). Por su parte, el CAES muestra una frecuencia relativamente similar en todos los niveles<sup>66</sup>, aunque con punto álgido en B1 (6.554 casos por millón) y el más débil, en B2 (3.948)<sup>67</sup>.

Desde el primero de los corpus (y el segundo sin actualizar), podemos constatar su división en dos grupos: los que presentan propiamente contraargumentación<sup>68</sup> —bien acompañada de contraste (16)<sup>69</sup>, concesión (8)<sup>70</sup> o, simplemente, ruptura discursiva (11)<sup>71</sup>— y los que introducen un comentario, ya a través de una pura ruptura discursiva (12)<sup>72</sup>, ya como adición (1)<sup>73</sup>. Igual, se han detectado puntualmente dos apariciones de su uso aparentemente erróneo, bien desde la ortografía, bien en su confusión con *sino*<sup>74</sup>.

<sup>64</sup> Las estadísticas de los dos corpus se consultaron el 16 de noviembre de 2022 para todos los conectores.

<sup>65</sup> Se emplea tanto por hombres como mujeres en la misma proporción (7.046 casos por millón frente a 7.614), así como en el discurso oral y escrito, si bien incluso ligeramente más en el primero (7.945 casos por millón frente a 7.463). Además, los germanoparlantes son los terceros que menos la usan (6.929 casos por millón), solo seguidos de ingleses (6.889 casos por millón) y griegos (5.288 casos por millón). No parece tener influencia la edad, ni el número de años de estudio, los años de exposición, los periodos de estancia en el extranjero (salvo en excepciones) ni la temática tratada (aunque ciertamente se observa un aumento en los textos de carácter descriptivo y una ligera bajada en los propiamente argumentativos).

<sup>66</sup> El nivel máximo para este corpus se corresponde con el C1.

<sup>67</sup> Según el sexo del hablante, continúa muy igualado (5.441 casos por millón para los hombres y 5.343 para las mujeres). Destaca en todas las lenguas maternas no en baja proporción (entre casi cuatro mil y más de seis mil setecientos casos por millón). En la alemana, se recoge una frecuencia normalizada de 5.600 casos por millón (137 apariciones), más en hombres (5.945 casos por millón frente a 5.321), sobre todo, en nivel básico; de hecho, se observa una tendencia descendente que no coincide con la de los otros conectores: desde 7.338 casos por millón en A1 hasta 4.978 en C1 (en B2, la mínima: 4.829).

<sup>68</sup> *Chaplin es la calle. Basura se calló a su cabeza. Y el fuma una cigarra. Después el encontrar un bebé. El no sabe dónde puede quedarse. O de donde está. El pregunto una mujer con un bebé que se puede quedar con ella. Pero ella no quiere un bebé más* (CEDEL2, B1, alemán).

<sup>69</sup> Los niveles son A2 (2), B1 (8) y B2 (6) entre el inglés (2), el holandés (6) y el alemán (8).

<sup>70</sup> Tres de ellas, con carácter claro de obstáculo (ellas desde lengua materna alemán).

<sup>71</sup> Los niveles se centran en el intermedio —B1 (3), B2 (8)— entre inglés (2), holandés (1) y alemán (8).

<sup>72</sup> Desde A2 (1) hasta B2 (10), pasando por B1 (1) en inglés (1), holandés (2) y, sobre todo, alemán (9): *Es un video con Charlie Chaplin. El esta caminando cuando piedras estan volando desde la casa. Cuando mire, ve un bebe en la calle que sta solito. Charlie pone el nino pero no se que lo que necesita* (CEDEL2, B1, alemán).

<sup>73</sup> *Mucha gente todavía fuma aunque saben bien el riesgo, porque todo el mundo sabe ya que fumar es algo que causa bastante daño al cuerpo pero también se sabe que las personas que se encuentren cerca del humo de los cigarrillos y respiren el humo de segunda mano, también se encuentren en riesgo* (CAES, B2, inglés).

<sup>74</sup> *Despues un momento Chaplin vio un hombre viejo, le dejo el bebé y el se esconde en la casa vieja. El hombre dejo el bebé en la coche de bebé que tenia la mujer. En el final se parecio que ej niño no estaba de la mujer pero de Chaplin (no pude ver que dijo la carta que encontro Chaplin en la ropa del bebé)* (CEDEL2, B2, alemán).

Finalmente, cabe señalar que predomina su uso en minúsculas (todas salvo 15) y entre enunciados (solo 3 de alcance variado). Su ortografía no resulta clara, pues casi la mitad (20) no poseen pausa anterior, si bien casi nunca se acompaña de pausa posterior. Asimismo, señalamos que no se encuentran usos propiamente enfáticos.

Por el contrario, en el CAES actualizado sí registramos casi la mitad (12) de muestras en mayúsculas y tras punto (solo 4 entre sintagmas y 9 entre enunciados). En adición, en este corpus predomina su valor cohesivo y continuativo (5 desde la contraargumentación, incluso opositiva<sup>75</sup>), otras 4, contraste (contraargumentativo)<sup>76</sup>; 3 dejan entrever matices concesivos<sup>77</sup>; otras 4, una restricción (contraargumentativa)<sup>78</sup>; 3 se consideran propiamente aditivas<sup>79</sup>; 5 abren nuevo tema (1 sin contraargumentación clara)<sup>80</sup>, y, finalmente, en una parece usarse este conector de forma incorrecta.

En cualquier caso, solo se combina con indicativo y se percibe una mayor fuerza argumentativa e informativa sobre el segundo miembro (lo que provoca una llamada de atención<sup>81</sup> clara en 3 casos y en otros 7 de forma dudosa). Ahora bien, nunca se elimina el primer miembro y, solo excepcionalmente, alguna inferencia<sup>82</sup>. De hecho, estas últimas se eliminan completamente solo en 1 caso y de forma parcial en otros 9.

Finalmente, destacamos las conclusiones de nuestro muestreo propio en la LMU. El primer aspecto relevante (aunque esperable) es su superioridad de frecuencia de uso. De hecho, se trata del único conector en todos los participantes<sup>83</sup> y de forma abundante:

<sup>75</sup> De ellas, en una se incluye un *que* completivo tras *pero* como si se tratara de *sino (que)*, si bien puede verse influido por el *que* relativo justo anterior: *Si se puede fumar ahí, solo en espacios espaciales que es una buena idea pero que no es la solución* (CAES actualizado, B2, alemán).

<sup>76</sup> *Lo que hace cada uno en su casa no debería interesar a nadie (excepto si alguien está en riesgo, como niños pequeños) pero en lugares públicos fumar no debería ser permitido generalmente* (CAES actualizado, B2, alemán).

<sup>77</sup> *2015 hizo mi bachillerato y hasta ahora no tengo ningún mérito académico pero voy a terminar mi carrera en el verano 2022* (CAES actualizado, B2, alemán).

<sup>78</sup> *No quiero decir que la gente no puede fumar en el público, pero por favor, en un lugar donde no hay tanta gente y sobre todo donde no hay niños* (CAES actualizado, B2, alemán).

<sup>79</sup> *Mis estudios en Alemania para mí representan una facilitación muy profunda de los conocimientos necesarios respecto a la lengua y literatura española.*

*Pero también sé que para dominar un idioma realmente hace falta pasar por lo menos una estancia en el extranjero* (CAES actualizado, B2, alemán).

<sup>80</sup> *Además la molestia no solo se limita al momento de la acción, porque muchas veces la ropa después huele a humo que puede resultar muy pesado. Lo que ya he destacado es que contravienen dos lados personas. Los dos suelen tener el derecho de decidir libremente lo que quieren hacer. Pero en lugares públicos la salud tiene más importancia que la relajación* (CAES actualizado, B2, alemán).

<sup>81</sup> *Entonces, si esparamos unos años, quizás no tendremos el problema.*

*Pero hasta entonces, tenemos que arreglarnos juntos y creo que la opción que ya hemos seleccionado, es la mejor que se puede encontrar* (CAES actualizado, B2, alemán).

<sup>82</sup> *No soy hombre de lujo o arrogante pero me gustaría obtener un cuarto con baño - si es posible* (CAES actualizado, B2, alemán).

<sup>83</sup> Interesante resulta que *pero* se recoge con mayor frecuencia en los cuatro participantes que no poseen estudios relacionados con la filología frente a aquellos que sí los tienen y/o cursan actualmente.

Participante	N.º de apariciones	En relación con contraargumentativos	En relación con conectores	En relación con enunciados
1	3	33,33%	2,91%	1,91%
2	10	50%	9,17%	4,35%
3	6	66,67%	7,5%	5,04%
4	8	61,54%	15,69%	5,3%
5	1	25%	2,78%	1,1%
6	6	75%	7,89%	4,88%
7	13	65%	8,39%	4,35%
8	11	68,75%	9,91%	4,58%
<b>PROMEDIO</b>	<b>7,25</b>	<b>55,66%</b>	<b>8,03%</b>	<b>3,94%</b>

Tabla 73. Encuesta de ELE: *pero*

Asimismo, cabe señalar que se coloca tanto tras coma (23) como tras punto y seguido (22) de forma general<sup>84</sup>. De acuerdo con su valor, se emplea en más del 60% (35) como contraargumentación<sup>85</sup> (con posibles matices exceptivos y/o contrastivos, pero con contraste claro solo en 4 ocasiones<sup>86</sup>). Asimismo, aunque minoritariamente, se recoge con valores discursivos y/o desviados de esta generalidad, como la adición (8)<sup>87</sup>, el cambio de tema y/o la continuación discursiva (6)<sup>88</sup>, así como el comentario y/o llamada de atención (4)<sup>89</sup>. En cualquier caso, se observa fuerza argumentativa e informativa sobre el segmento al que acompaña, de forma casi unánime (a excepción de 3 muestras) entre oraciones.

<sup>84</sup> No obstante, también aparece tras punto y aparte (4) y otros signos (3), e incluso sin pausas (5). Con todo, en 4 ocasiones se le coloca pausas gráficas a ambos lados (aunque en dos casos parece deberse al elemento lingüístico que le sigue), lo que implica su puntual confusión con conectores semánticos.

<sup>85</sup> *Por último, se podría argumentar que intentar cambiar el sistema político podría causar más conflictos internos, violencia y más sufrimiento del pueblo, consecuencias que hay que evitar a todo coste. Pero este argumento es poco concluyente, ya que no debemos olvidar que el pueblo cubano ya está sufriendo con la situación actual y también ha habido protestas violentas* (participante 1, texto 3).

<sup>86</sup> *No estoy de acuerdo que la ansiedad afecta principalmente las mujeres, pero es cierto que el miedo es difundido ampliamente* (participante 4, texto 9).

<sup>87</sup> *Otra parte importante siempre era un coche en alquiler que me dara una gran flexibilidad de visitar ciudades pero también la naturaleza* (participante 2, texto 13).

<sup>88</sup> *No se sabe exactamente cómo ocurrió esta desgracia pero el jefe de bomberos Samuel Peña de Houston dijo en una entrevista que la multitud comenzó a amontonarse frente al escenario que provocando un pánico* (participante 7, texto 15).

<sup>89</sup> *Según psicólogos las personas afectadas tienen que hablar sobre sus situaciones y sentimientos, pero lo más importante: de manera profesional con una persona profesional como psicólogos y no en las redes sociales donde las víctimas se manejan solas* (participante 3, texto 1).

### 5.2.2 AUNQUE

Según CEDEL2, se usa en mayor frecuencia en A1 (367 casos por millón) y en los niveles intermedios (357 casos por millón en B1; 560 en B2), si bien alcanza su máximo esplendor en C1 (884 casos por millón) y, sobre todo, en C2 (948 casos por millón)<sup>90</sup>. Por su parte, en el CAES actualizado, a pesar de aparecer en todos los niveles, lo hace con mayor fuerza a partir del A2 y, sobre todo, entre B2 y C1, sin llegar a los extremos de *pero* (ascendentemente desde los 57 casos por millón del A1 hasta los 790 en C1)<sup>91</sup>.

En sus muestras del primero (y del segundo sin actualizar), predomina el valor concesivo (36) —tanto ante el primer<sup>92</sup> como el segundo miembro<sup>93</sup>; una minoría con subjuntivo<sup>94</sup>— frente a otros como el simple añadido de información<sup>95</sup> y/o la puntualización<sup>96</sup> (solo en 6 ocasiones, entre B1 y B2 desde 1 muestra del portugués y el resto del inglés). En adición, en 8 ocasiones se usa de forma incorrecta<sup>97</sup>. Formalmente, predomina su uso entre enunciados (solo en 2 casos entre oraciones<sup>98</sup>), bastante equilibrado entre mayúscula y minúscula, si bien solo aparece ante el segundo miembro en 20 muestras.

<sup>90</sup> Cabe señalar su ligero mayor empleo en el caso de los varones que de las mujeres, pero no significativo (712 casos por millón frente a 653, respectivamente). Muy destacable resulta, no obstante, su uso nulo en el registro oral frente al escrito (donde aparece en 675 casos por millón). Tampoco aparece en los resultados de estudiantes con árabe, chino, holandés o italiano; en otras cuenta con una sola aparición (francés, portugués y alemán). De hecho, sus muestras por millón resultan muchísimo más bajas que con *pero*: el máximo se corresponde con 967 casos por millón en los estudiantes griegos. Se da desde los trece hasta los sesenta de forma prácticamente continuada y presenta frecuencias similares en todos los temas, aunque sus dos frecuencias más altas coinciden con textos argumentativos. Parece, además, usarse en mayor proporción en los estadios iniciales e intermedios del aprendizaje de la lengua.

<sup>91</sup> Los varones se imponen por poco a las mujeres (432 casos por millón frente a 410). En alemán, se recoge una frecuencia normalizada de 327 casos por millón (8 apariciones), encontrándose en el ecuador de las respectivas a las otras lenguas (entre los 210 casos por millón del griego —contrario a CEDEL2— y los 670 del chino mandarín). Además, se observa un empleo significativamente superior en el caso de los hombres sobre las mujeres (457 casos por millón frente a 222, respectivamente) y solo aparece a partir de A2 (con 218 casos por millón). En este sentido, sufre grandes variaciones: desde 496 casos por millón en B1 hasta 996 en C1, pasando por una fuerte depresión proporcional en B2 (112 casos por millón).

<sup>92</sup> *Aunque mis intereses académicos están primariamente en psicología, entiendo la importancia de la lengua en los programas muy conectado con la gente y trabaja con todos tipos de personas de la sociedad* (CAES, B2, inglés).

<sup>93</sup> *Mucha gente todavía fuma aunque saben bien el riesgo* (...) (CAES, B2, inglés).

<sup>94</sup> *Aunque fuese bilingüe en italiano, simulé que no hablaba ni entendía el italiano* (CAES, B1, francés). Se dividen entre B1 (5) y B2 (3), en concreto, entre francés (4) e inglés (4).

<sup>95</sup> *Era la primera vez que he estado en Berlín y me gusto. Mi amigo con quien viaje había vivido allí hace unos 30 años como estudiante y pudo mostrarme los edificios emblemáticos. Aunque, claro había habido muchas cambias durante estos años* (CEDEL2, B2, inglés).

<sup>96</sup> *En adición, la gente aquí es de muchos colores y de muchos lugares, aunque son muchos nativos Texasos. Español puede escuchar en muchas partes de Texas* (CEDEL2, B1, inglés).

<sup>97</sup> Bien porque sobra (B1, francés), bien porque se usa como *pero*, *sin embargo* o *no obstante*, lo cual se percibe tanto en la puntuación como en la posición (lo que hace pensar en una equivalencia con el inglés *though*). Estos últimos ejemplos se dividen desde el B1 (5) y el B2 (2) con lengua materna inglés.

<sup>98</sup> *Hoy te escribo esta carta para hacerte saber que aunque haya pasado mucho tiempo desde que hablamos por última vez, aún sigo considerándote un gran amigo* (CAES, B1, francés).

En el CAES actualizado también predominan estos ejemplos entre enunciados (tanto en el primer como en el segundo miembro), si bien se recoge 1 muestra entre párrafos<sup>99</sup> y abunda con indicativo (solo 2 se combinan con subjuntivo, una de C1 y otra de B1). En todos los casos se muestra concesión<sup>100</sup> (tanto ligada a un obstáculo como de forma más general), sin tendencia a la anulación de los miembros. De hecho, en un caso se observa perfectamente la diferencia entre contraargumentación opositiva y la concesiva a través del contraste entre los conectores *pero* y *aunque*<sup>101</sup>, en C1.

Finalmente, en nuestro corpus personal, solo lo encontramos en 10 ocasiones, todas con valor concesivo y ante el primer miembro (tras algún tipo de punto y el primer miembro, en general, seguido de coma). Solo en dos aparece pospuesto<sup>102</sup>, pero, aún sí, con indicativo no se percibe el valor adversativo descrito en los estudios para nativos<sup>103</sup>. De hecho, predomina este modo verbal<sup>104</sup>. En general tiende a mantenerse una buena ortografía salvo en un caso (*aúnque*), posiblemente por analogía con *aún*.

Participante	N.º de apariciones	En relación con contraargumentativos	En relación con conectores	En relación con enunciados
1	1	11,11%	0,97%	0,64%
2	5	25%	4,5%	2,17%
3				
4	1	7,69%	1,96%	0,66%
5	1	25%	2,78%	1,1%
6				
7	2	10%	1,29%	0,67%
8				
<b>PROMEDIO</b>	1,25	9,85%	1,44%	0,66%

Tabla 74. Encuesta de ELE: *aunque*

<sup>99</sup> Esta película trata de los sueños, que todos los tenemos, y es una cosa buena tenerlos y no deberíamos esconerlos.

*Aunque* no siempre es posible cumplirlos (CAES actualizado, C1, alemán).

<sup>100</sup> Estoy escribiendo a ustedes porque durante mi último viaje de Alemania a España, el 16 de septiembre 2018 a las 10 .00, con Lufthansa se perdió mi maleta y hasta ahora no recibí ninguna información de su lado, *aunque* le había escritos varios mensajes (CAES actualizado, B1, alemán).

<sup>101</sup> También la película ha sido nominada al premio para la mejor película, *pero* finalmente *Moonglight* gana este premio, *aunque* durante unos segundos *LaLaLand* fue la ganadora de dicho premio, porque las personas que leyeron el papel anunciaron el premio para Emma Stone que juega en dicha película (CAES actualizado, C1, alemán).

<sup>102</sup> Pro ejemplo no tienes las mismas chances obtener una buena educación, *aunque* hayas estudiado tanto como otros (participante 5, texto 5).

<sup>103</sup> Creo que hoy – y es un aspeto que no tenía en cuanta cuando era más joven - yo sé que ser famoso en general tiene un gran precio y 2no querría cambiar mi vida con un futbolista. *Aunque* viviría en una gran casa..(participante 2, texto 1).

<sup>104</sup> (...) si hay solamente hombres en puestos de director, esto crea la falsa imagen de que las mujeres no son capaces de asumir tanta responsabilidad. *Aunque* esto no podría estar más lejos de la realidad, así aumenta la desigualdad entre hombres y mujeres y se daña la percepción de la mujer en la sociedad (participante 1, texto 4).

### 5.2.3 *SINO*

Según CEDEL2, en su uso por nivel se observa un crecimiento casi exponencial<sup>105</sup>, con clara preferencia por los superiores. Similarmente, en el CAES actualizado, si bien ya aparece en A2 (96 casos por millón), realmente toma fuerza en B2 (621 casos por millón), aunque disminuye ligeramente en C1 (486 casos por millón)<sup>106</sup>.

En conjunto, en CEDEL2 y CAES (sin actualizar) sus valores pueden dividirse en corrección (22) —negación descriptiva (11) o polémica (11)— y adición (19). Solo en tres muestras parece utilizarse como sustitución de *pero* (B1, inglés, donde estas unidades coinciden)<sup>107</sup>, en otra de *salvo* (B2, inglés)<sup>108</sup> y otra, sin primer miembro explícito (B1, portugués)<sup>109</sup>. Igualmente, se han detectado otros contextos erróneos: uno por *si no* (B2, portugués), otro simplemente por *no* (B1, francés), otro sin negación previa (B2, francés) y el último por posiblemente algo similar a *o* (B2, francés).

Su valor descriptivo-correctivo aparece correctamente en 8 casos<sup>110</sup>; en otros 2, se observa un mal empleo de *que* (B2, portugués y C2, alemán) y otro sin negación previa (B2, inglés). Por su parte, la corrección polémica<sup>111</sup> se da de forma correcta en 7 muestras (1 de B1; el resto de B2) repartidas entre francés (3) e inglés (4). Igualmente, hay que añadir dos casos con mal uso de *que* (B2, francés; B2, inglés), otro prepositivo (B2, inglés) y otro por *pero sí* (B1, holandés).

<sup>105</sup> Parece emplearse ligeramente más en mujeres (219 casos por millón frente a 192) y se usa más en el registro escrito (213 frente a 132); con todo, se emplea en (mucha) menor proporción que los anteriores, quizá también porque su significado resulta más restringido. Salvo en francés (sin apariciones), se emplea en el resto de las lenguas, si bien en varias ocasiones con una aparición (chino, holandés, portugués, ruso), dos (alemán e italiano) o tres (árabe). De hecho, su frecuencia normalizada máxima se da en griego con 562 casos por millón. En alemán solo cuenta con 124 casos por millón. Su valor parece mayor cuantos menos meses de estancia en el extranjero y cuantos menos años de estudio. Se usa, sobre todo, a partir de los 15 años hasta más o menos los 70 de forma relativamente continuada y se emplea en todo tipo de textos, a pesar de que su valor máximo se halla en un discurso argumentativo.

<sup>106</sup> Se emplea de forma ligeramente superior en mujeres (270 casos por millón frente a 210) y aparece con hablantes de todas lenguas, aunque en distinta proporción. Para la lengua alemana, contamos con 613 casos por millón (15 apariciones), lo que la convierte en la segunda con mayor frecuencia. Se usa de forma clara más en las mujeres (665 casos por millón frente a 549) y aparece desde A2 (218 casos por millón). No obstante, se observa su punto álgido en B2 (1.123 casos por millón) en relación al C1 (664 casos por millón) e, incluso y sobre todo, a su contrapartida del nivel B, el B1 (331 casos por millón).

<sup>107</sup> *En el futuro cuando me graduo creo que quiero vivir en uno otro país sino a lo mismo tiempo quiero ganar dinero antes de salgo* (CEDEL2, B1, inglés).

<sup>108</sup> *La historia d Romeo y Julieta te puede gustar más o menos. A mí no me apasiona pero sin dudas la veo interesante. Pero no era Luhrmann el director más adecuado para un proyecto de este calibre. No hay nada especial en ella sino sus dos actores principales* (CEDEL2, B2, inglés).

<sup>109</sup> *A todos, me pareció acreditaban en mi broma como si fuese una verdad; no fue sino mamá quien, mirándola muy atentamente, me dijo (...)* (CAES, B1, portugués).

<sup>110</sup> *Ahora, tomamos la misma gente, pero yo no estoy borracha sino que estoy fumando* (CAES, B2, francés).

<sup>111</sup> *Si podría, me gustaria ser un pez. Este verano, una meta para mi fue que nade cada dia. No lo realice, pero me divierte tratando a realizarlo. A mi me gusta nadar mucho, y entonces quiso nadar cada dia- no para ejercicio, sino para sentir mejor* (CEDEL2, B2, inglés).

Finalmente, en sus usos aditivos, distinguimos aquellos con estructura correcta (14)<sup>112</sup> y en los que falta o se usa mal *que* (4)<sup>113</sup> u otras preposiciones (1 en CAES, B2, inglés). Igualmente, se suele mostrar entre sintagmas (39), sobre todo, en estos valores aditivos. Además, se escribe siempre en minúsculas salvo en un caso (B2, portugués).

Similarmente estas tendencias se repiten en el CAES: solo en dos casos aparece entre enunciados (adición correctiva en indicativo<sup>114</sup>) y solo se documentan ejemplos en minúsculas. Igualmente, se registra *sino* en las dos mismas agrupaciones: los propiamente correctivos (6)<sup>115</sup> y aquellos con valor final aditivo (8)<sup>116</sup>. Predomina la llamada de atención y su carácter cohesivo y continuativo.

Finalmente, en nuestras propias investigaciones, su frecuencia es algo baja<sup>117</sup>:

Participante	N.º de apariciones	En relación con contraargumentativos	En relación con conectores	En relación con enunciados
1	5	55,56%	4,85%	3,18%
2				
3	2	22,22%	2,5%	1,68%
4	1	7,69%	1,96%	0,66%
5	1	25%	2,78%	1,1%
6	2	25%	2,63%	1,63%
7	3	15%	1,94%	1%
8	3	18,75%	2,7%	1,25%
<b>PROMEDIO</b>	2,125	21,15%	2,42%	1,31%

Tabla 75. Encuesta de ELE: *sino*

Así, casi el 60% (10) muestran su variante aditiva, mientras que el resto realizan una corrección; normalmente en segmentos menores a la oración. Solo se recogen tres casos con *que* explícito; en otro tachado y en otro no lo lleva pero debería. Además, suele escribirse con coma anterior, siempre en minúscula y con negación explícita<sup>118</sup>.

<sup>112</sup> Repartidos entre B1 (1) y B2 (13) en inglés (6), griego (5), portugués (2) y francés (1). Por ejemplo: *Me imagino que habrá mucha gente a quien le molestaría una proscripción del fumar en los lugares públicos, pero ya es hora de ponerla en lugar. Porque no es sólo una cuestión de si mismo sino de toda la gente que se rodea* (CAES, B2, inglés).

<sup>113</sup> De B2, repartidos igualmente entre griego (1), inglés (2) y portugués (1).

<sup>114</sup> Se observan usos erróneos (4).

<sup>115</sup> *Pero cuando Furtängler murió en los años cincuentas, la orquesta no eligió a Celibidache como nuevo director, sino Herbert von Karajan* (CAES actualizado, A2, alemán).

<sup>116</sup> *No me interesan solo los resultados de la arqueología sino también los métodos - y ¿quien mejor que tu para contarmelos?* (CAES actualizado, B1, alemán). Se recoge igualmente la estructura *no solo... pero también* en una misma muestra con *sino* (CAES actualizado, B1, alemán).

<sup>117</sup> Solo sobrepasa el 3%, casi el 5% y el 50%, respectivamente, en el participante 1, el único que habla italiano y catalán, por tanto, quizás se trate de una influencia de estas lenguas.

<sup>118</sup> Interesante resulta un comentario del participante 7 ante una corrección: “¿Por qué no se puede decir "pero" en este caso? Pensaba que tanto "pero" como "sino" podían utilizarse. (NICHT NUR wegen der magischen Überraschung am Ende, SONDERN AUCH wegen..)”; ante el siguiente comentario (inicialmente con pero): “No sólo por su sorpresa mágica al fin, sino también por su arco de tensión y los diferentes personajes”. Esto demuestra la importancia de su explicación en ELE.



### 5.2.4 SIN EMBARGO

Según CEDEL2, *sin embargo* se da en todos los niveles, pero sobre todo a partir de B2 se siente su presencia con fuerza<sup>119</sup>. Similarmente, en el CAES actualizado aparece en todos los niveles, aunque con vigor ya en B1 (con 468 casos por millón frente a los 11 de A1 y 181 de A2), en ascenso hasta el C1 (677 casos por millón; 582 para B2)<sup>120</sup>.

En CEDEL2 y CAES sin actualizar, se desataca su predominancia en mayúsculas y en posición inicial ante el segundo miembro<sup>121</sup>. Sus valores se dividen en: contraargumentación —y contraste— (17), concesión (14) y continuación discursiva (17). Además, se recoge una muestra con cierto valor restrictivo<sup>122</sup> y otra que parece tratarse de un uso desviado<sup>123</sup>.

Por su parte, en las muestras de contraargumentación contrastiva, cabe señalar una subdivisión entre las que se da con (2)<sup>124</sup> o sin (14)<sup>125</sup> concesión, en diferentes lenguas y niveles<sup>126</sup>. Ahora bien, la concesión también puede aparecer de forma autónoma, aunque diversa<sup>127</sup>: a través de la voluntad de continuidad discursiva (5)<sup>128</sup>, de

<sup>119</sup> Se usa ligeramente más en el caso de las mujeres que de los hombres (467 casos por millón frente a 514, respectivamente), si bien solamente en registros escritos (484 casos por millón). Muy destacable resulta su uso por lengua materna: se percibe un elevado valor en las lenguas asiáticas (2.058 casos por millón en los hablantes chinos y 1.128 en el de los japoneses) mientras que en otras como la alemana la proporción es mucho menor (433 casos por millón). Se recoge en casi todas las edades de forma prácticamente continuada. Aparece igualmente en todo tipo de textos, a pesar de que sus dos frecuencias normalizadas superiores se muestran en discursos de carácter argumentativo, y, como sucede con *sino*, se recoge sobre todo en los primeros años de estudio de español (hasta los 29) para desaparecer posteriormente. También se encasilla hasta 39 meses de estancia en el extranjero de forma continuada para volverse salteada y menos frecuente.

<sup>120</sup> Se registra un mayor número en hombres, pero no significativo (376 casos por millón frente a 339). Aparece en hablantes de todas las lenguas con grandes diferencias: desde los 138 casos por millón del árabe hasta los 846 del polaco. Para el alemán, cuenta con 409 casos por millón (10 muestras), lo que lo convierte en la cuarta lengua por frecuencia de las 11 recogidas (tras polaco, chino mandarín —521 casos por millón— y japonés —454 casos por millón). Se usa, como *sino*, más en hombres, pero con diferencia significativa (549 casos por millón frente a 296).

<sup>121</sup> Encontramos un ejemplo con posposición y tres intercalados.

<sup>122</sup> *Había una fiesta dónde los jugadores firmaría algo para los fans.*

*Sin embargo, era prohibido de entrar si tuviera menos de 21 años* (CAES, B1, inglés).

<sup>123</sup> *El niño salió la casa. El miro en el árbol, pero no fue la rana. El niño encontró una roca y de repente, un ciervo se sorprendo el niño. El niño se cae en un lago. Sin embargo, el niño miro a su derecha, y allí fue la rana con su esposa y sus niños* (CEDEL2, B1, inglés).

<sup>124</sup> *Soy una cliente habitual de su compañía aérea que tomo muy a menudo para volver a mi país nativo.*

*Suelo estar muy contenta del servicio ofrecido por su compañía.*

*Sin embargo, me permito escribirle para señalarle lo que me ocurrió la semana pasada* (CAES, B1, francés).

<sup>125</sup> *Sí vivimos en un país rico que está entre las grandes economías mundiales sin embargo, no vemos los beneficios de todo esto para la sociedad* (CAES, B2, portugués).

<sup>126</sup> Estas pertenecen a B1 (5) y B2 (11) entre inglés (10), francés (3) y portugués (3).

<sup>127</sup> Los niveles se corresponden con B1 (4), B2 (5), C1 (4) y C2 (1), entre diversas lenguas: inglés (6), francés (3), holandés (1) y alemán (4). Estas últimas se corresponden con un C1 (3) y un C2 (1).

<sup>128</sup> *Tengo un nuevo número de teléfono, es 608 234 100.*

*Sin embargo, la mejor manera de nos poner en contacto es a través de correo electrónico* (CAES, B1, inglés).

la noción de obstáculo (2)<sup>129</sup> e, incluso, de la ruptura de expectativas (7)<sup>130</sup>. Solo se ha recogido un ejemplo en el que, si bien se puede sobreentender contraargumentación contextual, no se muestra de forma clara<sup>131</sup>. De hecho, se recogen muestras con este valor continuativo, si bien con matices variados<sup>132</sup>.

Similarmente, en el CAES actualizado se usa en contextos variados que se ligan en mayor o menor medida a la contraargumentación. Sobresalen, no obstante, indicando un cambio o una introducción de un tema<sup>133</sup>. De hecho, solo en dos casos se percibe un valor concesivo o relativo al obstáculo<sup>134</sup>. Además, siempre se coloca al inicio del segundo miembro y, si bien predomina entre párrafos, tres ejemplos muestran su combinación entre enunciados<sup>135</sup>. Del mismo modo, siempre se combina con indicativo y la fuerza argumentativa predomina sobre el segundo miembro, a pesar de que la informativa varía entre balanza<sup>136</sup> y este segundo miembro<sup>137</sup> según el contexto. También se balancea entre la anulación<sup>138</sup> y la persistencia de las inferencias de ambas

<sup>129</sup> Charles empieza a correr. El hombre, sin embargo, lo sigue (CEDEL2, C1, holandés).

<sup>130</sup> La iglesia ha apoyado el matrimonio heterosexual para muchos años y esta institución que tiene un gran influye en las vidas de tantas personas, cree que este es la situación ideal para criar los niños y mejorar la relación entre los dos sexos. Sin embargo, la introducción del divorcio nos muestra que el matrimonio ya no existe como un sacramento y que los cambios en la sociedad pueden influir la iglesia (CEDEL2, B2, inglés).

<sup>131</sup> Tengo el interese de conocer mas el castellano porque en mi trabajo me hace falta tener conecimiento de lengua , ya que la maioria de los sítios adonde me voy para tomar las fotos tienen como lengua practicante el castellano y ya no puedo mas seguir así , me entero muy poco con él y sin embargo como és mi trabajo y si cometo algun error muy grave hay riesgo de perder lo (CAES, B2, portugués).

<sup>132</sup> Se diferencian con cierto valor contraargumentativo (6), sin contraargumentación aparente (8) y en las que se aprecia una cierta voluntad de llamar la atención (3). Los niveles entre los que se sitúan son el B1 (7), el B2 (3), el C1 (4) y el C2 (3). Por su parte, las lenguas que se recogen son inglés (9), holandés (4), portugués (1) y alemán (3), esta última, con muestras de C1 (2) y C2 (1). Como ejemplo:

*Hace mucho tiempo que nos vemos. ¿Todavía tienes ese trabjo en la oficina? (...)*

Sin embargo, tengo que pedirte algo. Mi abuela acaba de morir. Necesito que me prestes dinero para hacer un viaje a Inglaterra (CAES, B1, inglés).

<sup>133</sup> ¿Y qué triste es, que no quiero entrar a un bar, porque me cuesta respirar por todo el humo, que mi ropa huele hasta la semana siguiente y tengo que lavar toda mi ropa solo para deshacerme ese olor tan penetrante?

Sin embargo me gusta ir a un bar, entonces me pregunto: por qué tengo que ser yo la persona que solo tiene la decisión de entrar o no entrar? (CAES actualizado, B2, alemán).

<sup>134</sup> A veces se puede ser muy difícil ponerse en contacto con colegas nuevos. En realidad sólo tienes que estar abierto y tienes que buscar las comunicaciones con tus colegas. Entonces tu problema va a resolver muy rapidamente y puedes encontrar nuevos amigos.

Pero sin embargo yo puedo comprender tu situación y yo puedo comprender que no es muy fácil ser sentirse aceptado en un nuevo medio ambiente (CAES actualizado, B1, alemán).

<sup>135</sup> Es un vol directo, sin embargo mi maleta no llegó conmigo (CAES actualizado, B1, alemán).

<sup>136</sup> Según una encuesta fuma 43% de la población alemana. Esta tasa refleja un desarrollo negativo en la sociedad de Alemania.

Sin embargo, tenemos que tener en cuenta que la tasa indica que menos jóvenes fuman en comparación con los adultos de 30-50 años (CAES actualizado, B2, alemán).

<sup>137</sup> De mi vista de hoy mi conocimiento del español era bastante pobre.

Sin embargo, por lo menos los Guatemaltecos y los Mexicanos no me consideraban como gringo (CAES actualizado, B2, alemán).

<sup>138</sup> Ya he leído mucho del programa, sin embargo tengo algunas preguntas (CAES actualiz., B2, alemán).

partes discursivas<sup>139</sup>, eso sí, en ninguno de los casos se elimina la veracidad de lo expresado con respecto a la realidad que promueven.

Finalmente, en lo que respecta a nuestro muestreo, destacamos que *sin embargo* se trata del conector semántico más empleado de los tres analizados<sup>140</sup>:

Participante	N.º de apariciones	En relación con contraargumentativos	En relación con conectores	En relación con enunciados
1				
2	5	25%	4,59%	2,17%
3				
4	3	23,08%	5,88%	1,99%
5	1	25%	2,78%	1,10%
6				
7	2	10%	1,29%	0,67%
8	2	12,5%	1,8%	0,83%
<b>PROMEDIO</b>	1,625	11,95%	2,04%	0,85%

Tabla 76. Encuesta de ELE: *sin embargo*

En lo que respecta a sus valores en contexto, cabe señalar que estos varían entre la concesión (predominante)<sup>141</sup> y la contraargumentación<sup>142</sup>, la cual puede acompañar a la primera. Solo en un caso, se observa cierto contraste<sup>143</sup>; así como en dos ocasiones, valor continuativo-aditivo, a veces con difícil inserción contextual<sup>144</sup>. Formalmente, en general, aparece tras punto (o, por lo menos, tras pausa), colocado entre los miembros que une. Asimismo, señalamos que no siempre, aunque frecuentemente, se coloca igualmente una coma tras él.

<sup>139</sup> *En total fumar es una mala manera, especialmente en lugares cerradas.*

*Sin embargo* hay gente que tiene una adicción o que eligen de fumar, en este caso es una buena idea de demarcar lugares afuera, donde la gente pueden fumar sin enojar a otro gente (CAES actualizado, B2, alemán).

<sup>140</sup> Curiosamente, no se emplea en participantes con estudios de filología.

<sup>141</sup> *Lo que me verdaderamente da tristeza es que las soluciones sean concocidas desde hace muchos años y que sea tan difícil tomarlas. Claro, cada uno puede hacer algo como, por ejemplo, evitar vuelos, separar la basura, comprar productos locales... Sin embargo, dudo que el efecto de dichas medidas todavía pueda detener el cambio climatico irreversible* (participante 2, texto 4).

<sup>142</sup> *Les quiero contar de la tradición del Krampus en el pueblo de mi abuela en el sur de la provincia de Burgenland en Austria. Lamentablemente no tengo informacion ni sobre el origen, ni por donde practican esa tradición en particular. Sin embargo me pareció tan extraña desde hace mi infancia que nunca lo olvidé* (participante 5, texto 4).

<sup>143</sup> *Creo que un viaje así gusta a toda la gente que quiera descubrir algo y que sea flexible. Sin embargo, no creo que un viaje a muchos lugares diferentes sea optimal para familias con niños porque pueda ser un poco estresante* (participante 2, texto 13).

<sup>144</sup> *Me sorprendió que hubiera tantos turistas en los parques, sin embargo podría ver muchos animales* (participante 4, texto 4).

### 5.2.5 *NO OBSTANTE*

Para *no obstante*, las estadísticas de CEDEL2 resultan mucho menos alentadoras<sup>145</sup>. Se muestra solo a partir de B1 (10 casos por millón) y va ganando fuerza hasta el C2 (105 casos por millón). No obstante, en el CAES actualizado aparece en todos los niveles, con fuerza, eso sí, en B1 (57 casos por millón) y, sobre todo, en B2 (130 casos por millón), con tendencia ascendente hasta C1 (165 casos por millón)<sup>146</sup>.

De acuerdo a su valor, hallamos solo concesión (5), concesión contrastiva (7) y concesión contraargumentativa —a veces, cierto contraste— (17). Igualmente, este añade nueva información, generalmente con llamada de atención (18)<sup>147</sup>. Por su parte, los propiamente concesivos pertenecen a B1 (1) y C1 (4) entre inglés (3) y portugués (2)<sup>148</sup>. Incluso, se recoge una muestra seguida de subjuntivo<sup>149</sup>, que puede considerarse un indicio de su unión con *aunque*. Se acompaña de contraargumentación (y contraste), en general, por contexto (2 de A2, 2 de B1, 6 de B2, 6 de C1, 1 de C2)<sup>150</sup>.

<sup>145</sup> Aunque se usa entre hombres y mujeres, los primeros presentan su empleo en 57 casos por millón, frente a las segundas, en 49. No aparece en el medio oral y en el escrito, en total, cuenta con 52 casos por millón. No se recoge ninguna muestra en árabe, holandés, francés, italiano, portugués y ruso. En alemán (con 62 casos por millón), chino o japonés cuenta con una sola aparición. La lengua con un mayor número de ejemplos es el inglés (29), pero aun así la frecuencia normalizada sigue siendo baja (52 casos por millón). De hecho, de nuevo vuelve a ser el griego el idioma materno con la frecuencia más elevada (94 casos por millón), en este contexto, en el caso europeo (el chino cuenta con 229 casos por millón). Se recoge con fuerza en textos argumentativos. Sobre todo, se da entre personas que llevan entre 20 y 24 años estudiando español. Su fuerza de acuerdo con estudiantes con estancias en el extranjero se presenta extremadamente intermitente, si bien permanece estable hasta los 14 meses; similarmente sucede con los años de exposición al español, aunque en este caso se observa una mayor regularidad. Se empieza a usar a partir de los 18 años, cuando los aprendientes ya alcanzan cierta madurez, pero luego su empleo aparece igualmente saltado.

<sup>146</sup> Las mujeres lo utilizan en ligera mayor proporción (63 casos por millón frente a los 59). Además, se usa en todas las lenguas, si bien en general la frecuencia normalizada es baja (entre 13 casos por millón del árabe y 74 del chino mandarín), de hecho, solo destaca en el polaco con 336 casos por millón. Para el alemán, contamos con una sola aparición con frecuencia normalizada de 41 casos por millón en B2 (lo que representa 112 casos por millón) y se realiza por una mujer (74 casos por millón).

<sup>147</sup> *Me gusta particularmente Sevilla y Santiago de Compostela. Son diferente de Valencia. Santiago de Compostela es una ciudad muy tranquila. Tiene las murallas de granito, las calles estrechas y la música celta. Los edificios son muy, muy antiguos y históricos, y las casas parecen muy acogedores. Sevilla es mas abierto con los edificios grandes y la música alegre. Algunas calles son anchas pero otras son pequeñas y curvas con patios bonitos. Es una ciudad demasiada turistica.*

*No obstante, preferimos nuestro barrio en Valencia. Para resumir - España, y Valencia en concreto, son ¡lugares estupendos!* (CEDEL2, B2, inglés).

<sup>148</sup> *Otro sueño mío es enseñar mi propia lengua a los extranjeros, entonces tengo muchas ganas de pasar el año en extranjero y ganar de la experiencia. La enseñanza es una posibilidad de lo que haré como un puesto en el futuro pero actualmente no estoy seguro. No obstante quiero trabajar con las lenguas y podría ser que trabaje en el extranjero* (CEDEL2, C1, inglés).

<sup>149</sup> *En el primero día en la ciudad, no hizo bien tiempo. Desgraciadamente hay un poco lluvia y nublado. No obstante nosotros salgamos este noche en la ciudad* (CEDEL2, B1, inglés).

<sup>150</sup> *Cuando volvimos, notamos que había iguanas en todos partes alrededor del hotel. Algunos de ellos son un verde oscuro y no eran tan lindos, no obstante algunos tenían un verde brillante y eran sumamente preciosos* (CEDEL2, C1, inglés).

También adquiere valor continuativo(-aditivo), con (6)<sup>151</sup> o sin (6)<sup>152</sup> tintes de contraargumentativos —en general con cierta llamada de atención— en diferentes lenguas<sup>153</sup>. Igualmente, puede variar entre el valor contraargumentativo fuerte (similar a *pero, sin embargo*)<sup>154</sup> y la simple puntualización de un hecho<sup>155</sup>.

En adición, resaltamos que *no obstante* siempre aparece entre segmentos iguales o superiores al enunciado, así como parece relativamente interiorizado ortográfica (entre pausas o, por lo menos, con pausa inicial), si bien predomina su uso con mayúscula inicial. De hecho, así se muestra en la única muestra del CAES actualizado, donde se emplea para añadir información, sin realmente contraargumentar<sup>156</sup>.

En lo que respecta a nuestros registros propios, solo se ha encontrado un caso, ahora bien, con uso preposicional<sup>157</sup>, sin pausas y valor concesivo<sup>158</sup>.

---

<sup>151</sup> *Es la razón principal que me motiva y me deja escribir a usted esta carta, si es posible claro, ya que muchos de mis amigas han estudiado ahí y me contaron que sus niveles han mejorado y se encuentran hoy perfectamente capaces de hablar, analizar y escribir en español, no obstante, de lo que dudo es si verdaderamente hay una posibilidad de ayuda para los estudiantes extranjeros tal como las becas (...)* (CAES, B2, francés).

<sup>152</sup> *La inmigración es un tema muy pertinente. Es importante recordar que los inmigrantes no son solamente los inmigrantes sino los seres humanos con derechos. Además, cada año, los británicos y los españoles emigran al extranjero. Es esencial que incitemos una política de libertad de circulación entre todos los países del mundo para apoyar la diversidad en la sociedad. No obstante, es evidente todavía que debemos intentar a solucionar este problema para asegurar la seguridad económica de los países afectados y para mejorar la calidad de vida de las personas individuales que se ven afectadas* (CEDEL2, C1, inglés).

<sup>153</sup> Las lenguas maternas ligadas a ellos son el portugués (1), el francés (4), el griego (1), el inglés (3) y el chino (3), entre B1 (2) —ambos con claro carácter contraargumentativo-contrastivo—, B2 (6) y C1 (4). Incluso, con este uso se han detectado casos en los que podría eliminarse el conector (C1, inglés), sustituirse por otro aditivo como *además* (B1, chino) u otro contraargumentativo como *pero* o *sin embargo* (C1, chino) o, incluso, en los que se incluye una puntualización (2 casos: C1, árabe; B2, chino).

<sup>154</sup> *La mujer le pilló y le volvió el bebé. Chaplin estaba muy avergonzado. por lo tanto decidió a dejar el bebé donde lo encontró, no obstante, justamente un policía le pilló, por eso, llevó el bebé en sus brazos y escapó hacia otra calle (...)* (CEDEL2, C1, chino).

<sup>155</sup> *A mi modo de ver las parejas gay tienen que tener el derecho de casarse. En general, deben tener la libertad de hacer todo lo que quieren y que es agradable para ellas. No obstante, cuando digo todo, lo que quiero decir es todo cuanto se refiere a sus mismos* (CEDEL2, B2, griego).

<sup>156</sup> *Sin embargo, tenemos que tener en cuenta que la tasa indica que menos jóvenes fuman en comparación con los adultos de 30-50 años.*

*No obstante, el humo producido por fumar molesta a la mayoría de las personas* (CAES actualizado, B2, alemán).

<sup>157</sup> Su frecuencia de uso para este participante en relación con los conectores contraargumentativos es del 11,11%; de acuerdo al conjunto de conectores, del 1,25%, y ligado a los enunciados, del 0,84%. No se realizan promedios por la falta de muestras.

Además, cabe señalar que se trata del único participante con una segunda lengua materna: el tailandés, y que solo esta persona ha realizado estudios de filología románica con una lengua extranjera diferente a la de los demás: el portugués (junto con francés, pero este lo hablan otros estudiantes encuestados). Por tanto, quizá se deba a la influencia de este último, donde también existe esta combinación con ambos valores, o simplemente a sus estudios más propiamente lingüísticos. También se trata del único participante que ha rellenado el cuestionario lingüístico, descrito en los apartados siguientes. En él, se comprueba que conoce con gran acierto el uso de todos estos conectores.

<sup>158</sup> *Son argumentos poderosos, pero no faltan otros aún más convincentes en favor del movimiento promovida por la actriz Alyssa Milano que no obstante las críticas intenta de mostrar la magnitud de violencia contra las mujeres de manera pública* (participante 3, texto 1).

### 5.2.6 EN CAMBIO

Finalmente, para *en cambio* las perspectivas de uso son incluso más bajas que para *no obstante*. En CEDEL2, aparece en A2 y sus puntos de mayor esplendor son el B2 (34 casos por millón) y el C2 (39 casos por millón)<sup>159</sup>. Por su parte, en CAES se recoge en todos los niveles, si bien con más fuerza a partir de B1 (38 casos por millón) y mantiene estabilidad relativamente ascendente (40 casos por millón en B2 y 43 en C1)<sup>160</sup>.

Con todo, se destaca ya no solo escasez de muestras<sup>161</sup>, sino también su percepción y sus usos incorrectos. De hecho, 7 se corresponden con *a cambio*, en mayúscula (3)<sup>162</sup> y en minúscula (4)<sup>163</sup>, así como en distintos niveles (4 en B1, 2 en C1, 1 en C2) y diversas lenguas: inglés (2), italiano (2), francés (1), japonés (1) y polaco (1). En adición, en 9 casos se acerca a *en vez de* o *en lugar de*<sup>164</sup>, junto a valores aditivos o consecutivos<sup>165</sup>. También se elimina su conexidad<sup>166</sup> o estructura<sup>167</sup> en diversos niveles (3 de A2, 1 de B1, 4 de B2 y 1 de C1) y lenguas (1 griego, 4 inglés, 2 árabe, 1 japonés,

<sup>159</sup> Se emplea entre mujeres y hombres, sin diferencia significativa (25 casos por millón frente a 26), pero en muy baja proporción. No aparece en el medio oral y en el escrito solo representa 26 casos por millón. Por tanto, no extraña que en hablantes con lenguas maternas concretas no aparezca, como el árabe, el chino, el holandés, el japonés, el portugués y el ruso. En otras, aparece solo una vez (como es el caso del alemán, con una frecuencia normalizada de 62 casos por millón; también en griego e italiano) o dos (como en francés, donde muestra la mayor proporción: 246 casos por millón). En inglés se recoge más veces (14) pero en una frecuencia normalizada inferior (25 casos por millón). Se recoge en todo tipo de textos, aunque su mayor frecuencia normalizada se da en un discurso argumentativo (170 casos por millón). Se presenta, además, de forma continuada en los primeros años del estudio del español, si bien sobre todo entre los 25 y los 29 (con un parón entre los 20 y 24). A partir de 30 años de estudio, desaparece. Se usa igualmente con relativa frecuencia hasta los 39 meses de estancia en el extranjero (alcanzando su máximo entre los 30 y los 34), para luego desvanecerse de nuevo. Asimismo, solo se muestra en hablantes a partir de 10 años de exposición a la lengua y hasta los 39, mientras que por primera vez aparece en un discurso de un estudiante de 17 años. Por tanto, se intuye una cierta madurez (su mayor frecuencia se da entre 39 y 42 años).

<sup>160</sup> Se percibe una diferencia significativa de más del doble en su uso entre sexos: las mujeres lo usan en 33 casos por millón frente a los 15 de los hombres. Con todo, es cierto que no aparece en todas las lenguas maternas, entre ellas, el alemán (tampoco en inglés ni en ruso). En el resto de idiomas, su presencia resulta baja igual (desde los 21 casos por millón del chino mandarín hasta los 86 del italiano).

<sup>161</sup> Recordamos que para este conector solo hemos recuperado 19 muestras de CEDEL2 y 25 de CAES, ambas representando la totalidad de resultados obtenidos en su búsqueda. Véase el capítulo 1.

<sup>162</sup> *Me podría hacer de guía turística y mostrarme los monumentos y sitios típicos de la ciudad. En cambio si quieres puedo consejarte buenisimas series televisivas y mantenerte entrenada con el español* (CAES, B1, italiano).

<sup>163</sup> *Mi clase estaba sobre Jack the Ripper, el hombre que mataba muchas mujeres quien tenían sexo en cambio por dinero* (CEDEL2, B1, inglés).

<sup>164</sup> *Con la nueva ley la gente en inglaterra, por ejemplo, o en irlande, no se van tanto a los bares. Se quedan en las casas con amigos en cambio de un bar* (CEDEL2, B2, inglés).

<sup>165</sup> *En segundo lugar, en sitios publicos también hay niños muy pequeños y personas mayores que, estando cerca de los fumadores, pueden sufrir los daños del humo.*

*Creo que, en cambio, hay que proteger a las personas más debiles* (CAES, B2, italiano).

<sup>166</sup> *puedo saber la duracion y cuanto cuesta el curso allí . en cambio hare posibilidad de becas y de residencia universitaria* (CAES, B2, árabe).

<sup>167</sup> *Creo que este viaje fue uno de los mejores de mi vada , en cambio del viaje en Holanda , en que lo he pasado fatal* (CAES, A1, griego).

1 italiano y 1 polaco). Igualmente, hallamos un valor con sentido prepositivo<sup>168</sup>. Por tanto, solo contamos con 27 ejemplos similares a los expresados en los corpus nativos.

Ahora bien, en 8 no se percibe ningún contraste, sino valor contraargumentativo solamente similar a *pero*<sup>169</sup>, *sin embargo* o *no obstante*<sup>170</sup>, casi todos con mayúscula inicial. Sobre todo, estos se muestran en niveles intermedios (3 de B1 y 3 de B2) y en lenguas maternas variadas (3 inglés, 1 francés, 1 italiano y 3 japonés). Por el contrario, en 12 el carácter contrastivo existe y, además, resulta en la mayoría predominante<sup>171</sup>. Los niveles varían desde A1 (1), los intermedios (1 de B1, 6 de B2) y C1-C2 (dos en cada uno). Las lenguas se dividen entre francés (3), inglés (4), chino (2), polaco (1), griego (1) y árabe (1).

No obstante, 7 ejemplos muestran carácter contrastivo claramente<sup>172</sup>, sin anulación de miembros y con comparación predominante. Incluso, se percibe avance argumentativo<sup>173</sup>. Los niveles varían: A2 (2), B2 (1), C1 (2) y C2 (2); las lenguas se dividen entre alemán, inglés, francés, portugués, árabe, polaco y japonés.

Finalmente, resulta interesante destacar que esta unidad tiende a su posición entre dos miembros discursivos iguales o superiores al enunciado y, asimismo, que sus consideraciones ortográficas varían desde la no puntuación hasta la pausa anterior y posterior, de la clase que corresponda. Además, no se han podido tomar muestras adicionales del CAES en su versión actualizada y en nuestro muestreo personal solo se ha encontrado en dos textos del participante 8, siempre contrastivo y en el segundo miembro, si bien en una de las ocasiones aparece dentro del mismo y no al comienzo.

<sup>168</sup> *Hoy día, hay un mundo en cambio. Hay un mundo que tiene problemas, gente mala, plases sin gobiernos, demasiados armas* (CEDEL2, C1, inglés).

<sup>169</sup> *Como no sabe de posibilidad de compras y algo ruta de ventas, me gustaría pedirte un ayuda , porque tienes muchas experiencias de trabajar en la compañía de negocios en esos paises.*

*Si pueda recibir mi pedido y contacteme por e-mail a mi direccion de carta electrónica.*

*En cambio, si no sabe bien o tenga muy ocupado, podoría presentarme alguien que conozca bien de estas información* (CAES, B1, japonés).

<sup>170</sup> *Estaba contenta porque los azafatos de su conpañía eran muy buenos y cuidadosos. De hecho, cuando mi niña se echó a llorar, le cuidaron y al final dejó de llorar. Como setía que les molestera a los demás, eso me hizo tranquilizar.*

*En cambio, también había un problema. Es que mi maleta se perdió y hasta una semana más tarde no lo recuperó* (CAES, B1, japonés).

<sup>171</sup> *Aparte de esto, tengo una cualidad muy valorable: Soy una persona muy puntual puesto que el tiempo es la vida. Es decir puedes cambiar o impedir muchas cosas, en cambio sería imposible que volvieras al pasado. Por eso debemos aprovechar cada minuto* (CAES, B2, chino).

<sup>172</sup> *Cuando la madre se da cuenta, hay una discusión y Chaplin tiene que llevarse al bebé otra vez. Decide regresar al sitio donde lo ha encontrado y lo pone en el suelo. Sin embargo, un guardia observa esto. Por eso, Chaplin vuelve a recogerlo del suelo y lo lleva consigo hasta encontrar a un hombre más viejo al que se lo da. En seguida, se va corriendo y se esconde en una sala al lado del lugar donde ha encontrado al bebé. El hombre viejo, en cambio, no sabe qué hacer con el bebé; de ahí que lo ponga en un cochecito delante de una tienda al pasar por este y se eche a huir* (CEDEL2, C2, alemán).

<sup>173</sup> *Se podría decir que al tener espacios especialmente para los fumadores, se respetan a los otros, sin costar a la economía de los bares o restaurantes.*

*En cambio, los negocios de la noche no abrían espacios para no fumadores y la mayoría de la gente no podía disfrutar de los bares* (CAES, B2, francés).

## 5.2.7 CUESTIONARIO LINGÜÍSTICO EN ELE

---

*A diferente método y diferente profesor le puede corresponder diferente nivel de aprendizaje.*

López García & Veyrat Rigat (2012)

A pesar de que se realizó un pilotaje del cuestionario lingüístico en estudiantes de ELE con la intención de adaptarlo a los participantes de nuestro estudio, lo cierto es que solo un estudiante lo cumplimentó. Por lo tanto, resumimos a continuación las respuestas tanto de tal pilotaje, como el del alumno en cuestión separadamente por considerarlas relevantes, igualmente, para nuestras conclusiones y nuestra investigación.

### 5.2.7.1 PILOTAJE

---

En resumidas cuentas, los aprendientes de ELE coinciden en bastante medida con el grupo de control nativo. No obstante, se percibe mayor preferencia por *pero* y *aunque*, el primero con bastante diferencia frente al segundo. *Sin embargo* recibe también cierta atención, mientras que los demás se usan en un porcentaje bastante bajo<sup>174</sup>.

Un gran problema observado se corresponde con la falta de explicaciones sobre las diferencias entre los conectores contraargumentativos: de las siete veces que se indica la existencia de sentidos desiguales, solo en tres casos se realiza una descripción más o menos satisfactoria de los mismos. Además, en relación con esto, nos llama la atención, al igual que con el grupo de control nativo, el gran empeño y dedicación en las preguntas de distractores frente a los contraargumentativas. Quizá esto se deba a que los participantes poseen una noción más clara entre los conectores aditivos y consecutivos, mientras que los pertenecientes a la contraargumentación se presentan en su cabeza como unidades bastante similares en las que se diferencian solo algunas perspectivas (como *pero* de *aunque* y estos de *sino*), lo que apoya la necesidad de una propuesta didáctica que especifique sus características principales.

A modo de tabla, se resumen las respuestas del bloque 1<sup>175</sup>:

---

<sup>174</sup> Ahora bien, debe tenerse en cuenta que los contextos de uso de *sino* resultan muy concretos.

<sup>175</sup> PR = pregunta; P = *pero*; A = *aunque*; S(Q) = *sino (que)*; SE = *sin embargo*; NO = *no obstante*; EC = *en cambio*; NN = no sabe / no contesta; NI = ninguna de las opciones. En amarillo se marcan las casillas



PR	P	A	S(Q)	SE	NO	EC	NN	NI
1	2	1						1
2	1							
3	3	1		1	1			
4								
5	2			2	1	2		1
6							2	1
7								
8	3	1	3	2	1	1		
9								
10		3						
11	2							1
12								
13	3	2		3	2			
14								
15	2	3						
16								
17	3	3		1				
18			1					2
19		2						
20	1							2
Total: 69	22 (31,9%)	16 (23,2%)	4 (5,8%)	9 (13%)	5 (7,2%)	3 (4,3%)	2 (3%)	8 (11,6%)

Tabla 77. Bloque 1: respuestas del pilotaje a los conectores contraargumentativos

A continuación, se presentan las traducciones ofrecidas del objeto de estudio:

PR	P	A	S(Q)	SE	NO	EC
1	<i>aber</i>	<i>auch wenn</i>				
2	<i>aber... trotzdem</i>					
3	<i>aber</i>	<i>obwohl</i>		<i>trotz allem</i>	<i>nichtsdestotrotz</i>	
5	<i>aber</i>			<i>trotzdem (dennoch)</i>	<i>dennoch (trotzdem)</i>	<i>während... aber im Gegensatz</i>
8	<i>aber</i>	<i>aber</i>	<i>sondern</i>	<i>nichtsdestotrotz (jedoch)</i>	<i>nichtsdestotrotz (jedoch) (auch wenn)</i>	<i>aber</i>
10		<i>obwohl auch wenn</i>				
11	<i>aber</i>					
13	<i>aber</i>	<i>obwohl</i>		<i>trotzdem (aber) (jedoch) (trotz allem)</i>	<i>jedoch (trotz allem) (trotzdem)</i>	
15	<i>aber</i>	<i>obwohl auch wenn</i>				
17	<i>aber</i>	<i>obwohl auch wenn</i>		<i>jedoch</i>		
18			<i>wenn nicht du</i>			
19		<i>obwohl</i>				
20	<i>aber</i>					

Tabla 78. Bloque 1: traducciones del pilotaje a los conectores contraargumentativos

de pregunta con distractor. Los porcentajes se redondean a partir de 5 al alza. Las abreviaciones se repiten en las tablas posteriores.

Para empezar, solo en la pregunta 5 se ofrecen correspondencias de *en cambio* diferentes al resto de conectores y, de hecho, solo una de ellas posee sentido realmente contrastivo (*während*). No obstante, siempre aparece un elemento contraargumentativo (*aber*) o, incluso, opositivo (*im Gegensatz*).

La diferencia entre *obwohl* y *auch wenn* no puede explicarse, ni siquiera en relación con el modo verbal. Incluso, *aunque* llega a traducirse por *aber* sin distinción.

Por su parte, *pero* aparece bastante estable en torno a *aber*, también en su valor enfático (solo en un ejemplo no pensado como contraargumentativo se le añade como acompañamiento *trotzdem*, posiblemente para introducirlo en la situación de habla concreta, tan adecuada para *pero*, como muestra igualmente el grupo de control).

El valor de *sino* cambia en contexto correctivo y exceptivo, así como las traducciones de *sin embargo* y *no obstante* resultan inestables y, en gran parte de los casos, intercambiables, a pesar de que el primero parezca tender también a la adversación de *pero* y el segundo, a la concesión de *aunque*.

Finalmente, en el bloque 2 se observa, en primer lugar y de forma general, las carencias en torno a la puntuación (ya no solo con los conectores contraargumentativos, sino en conjunto). El valor de *pero* parece claro, salvo en su variante enfática, similar a lo que sucede con *sino* en contexto exceptivo (si bien el correctivo se observa correctamente). El carácter concesivo de *aunque* se percibe puntualmente, pero no se consigue crear un enunciado coherente solo con las palabras proporcionadas. De hecho, esta concesión también latente en *no obstante* no se percibe a primera vista por los estudiantes (tampoco lo hace siempre su carácter conectivo). Por el contrario, sorprendentemente el contraste de *en cambio* se identifica, no sin aparente dificultad.

En consecuencia, y de forma global, se afirma que todavía queda mucho camino por recorrer en el aprendizaje de los conectores contraargumentativos, sobre todo, en lo que respecta a los senderos que se apartan de las vías principales de *pero* y *aunque*.

5.2.7.2 ESTUDIANTE(S) PARTICIPANTE(S)

Finalmente, se describen los datos del único participante voluntario de ELE de la LMU que rellenó el cuestionario.

Como se observa en la tabla, en el bloque 1 se tiende a la adversación: predomina *pero* y, posteriormente, *sin embargo* y *no obstante*. Ahora bien, la selección de unidades se halla bastante equilibrada frente al pilotaje, y se acerca con mayor fuerza al grupo nativo. Esto se observa, por ejemplo, en la frecuencia de uso de *pero*<sup>176</sup>, *sin embargo*, *no obstante* y *en cambio*. Con todo, diverge para la concesión (*aunque*) y la corrección (*sino*)<sup>177</sup>.

Resultan también interesantes las traducciones<sup>178</sup>:

PR	P	A	S(Q)	SE	NO	EC	NN	NI
1		1				1	1	
2								
3		1						
4								
5		1			1	1		
6								1
7								
8				1		1		
9				1				
10			1		1			
11		1			1			
12								
13		1			1	1	1	
14								
15		1	1					
16								
17								1
18				1				1
19								
20								1
<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>3</b>
<b>25</b>	<b>24,00%</b>	<b>8,00%</b>	<b>12,00%</b>	<b>16,00%</b>	<b>16,00%</b>	<b>8,00%</b>	<b>4,00%</b>	<b>12,00%</b>

Tabla 79. Bloque 1: respuestas de ELE

P	A	S(Q)	SE	NO	EC
<i>aber trotzdem</i>	<i>obwohl</i>	<i>sondern</i>	<i>trotzdem</i>	<i>allerdings trotzdem</i>	<i>wiederum dennoch</i>

Tabla 80. Bloque 1: traducciones del pilotaje a los conectores contraargumentativos

Para el bloque 2, únicamente destacamos que no siempre se incluyen conectores en los enunciados finales (posiblemente, debido al cansancio). Solo se recogen *no obstante* (aunque de forma poco clara y en su versión preposicional)<sup>179</sup> y *pero*, este en contexto contraargumentativo<sup>180</sup> (contrastivo)<sup>181</sup> y, de forma errónea (en comparación con las muestras de nativos), en un contexto de *sino*<sup>182</sup>.

<sup>176</sup> Con todo, no se percibe la fuerza informativa de *pero* que produce restricciones, en la pregunta 17; de hecho, se señala la no necesidad de colocar un conector. Tampoco se nota este valor en la pregunta 20.

<sup>177</sup> Ahora bien, en la pregunta 10 (pensada para *aunque*) y en la 15 (donde se puede entender su valor «restrictivo»), el estudiante selecciona de forma similar a los nativos (si bien en la 10 marca *sin embargo* y eso implica una falta de consciencia en cuanto a su posición en el enunciado). Asimismo, elige *sino* en la pregunta 18, que no fue entendida como tal por la mayoría del pilotaje, y sufrió el mismo error que los nativos en la pregunta 9 en torno a esta unidad.

<sup>178</sup> En la pregunta 1, *pero* se iguala a *aber*, *no obstante* a *allerdings* y *en cambio* a *wiederum*. En la 5, todas las opciones (*pero*, *sin embargo*, *no obstante*) se equiparan a *trotzdem*, lo que implica la consciencia de un cierto impedimento (*pero* no contraste, noción pensada la pregunta). En la 8, *sino* se traduce por *sondern* y *en cambio* por *dennoch*; en la 10, *aunque* por *obwohl* y *sin embargo* por *trotzdem*; esto último se mantiene en la 11 (*pero-aber*). Tal relación (*pero-aber* y *aunque-obwohl*) permanece en la 15.

<sup>179</sup> *No quiero ir de compras no obstante tu hermana hará.*

<sup>180</sup> *No aprobó el examen pero había estudiado mucho.*

<sup>181</sup> *María estudia inglés como una asignatura opcional pero Juan estudia inglés obligatoria.*

<sup>182</sup> *Ayer nadie pero Manuel venía al concierto.*

### 5.3 BALANCE Y CONCLUSIONES PARCIALES (IV)

*La escritura es la temporalización del pensamiento en la espacialidad de la página, y los dispositivos de la conexión marcan este recorrido.*  
Cucatto (2009)

En conclusión, los conectores contraargumentativos aparecen con relativa frecuencia en el aula de ELE, pero normalmente con valores prototípicos y no con toda su paleta significativa. Esto se observa en las respuestas del pilotaje y del participante voluntario frente a las respuestas de los nativos. En este sentido, se evidencia la necesidad de crear una propuesta didáctica que desarrolle de forma concisa pero amplia los valores de estos elementos lingüísticos, de modo que puedan ser comprendidos y utilizados por los estudiantes en una gran diversidad de contextos, dado que no hemos encontrado ningún manual que los cubra con amplitud. A modo de resumen, exponemos las informaciones recogidas en la tabla de la página siguiente. Para su interpretación, se propone:

- ✓ = lo describe
- ~ = lo describe parcialmente
- = no lo describe
- \* = otras expresiones relacionadas
- azul = lo describe en otro nivel distinto del asignado en el *PCIC* (2007)
- (+ modos) = diferenciación de usos según el modo verbal al que acompañan

Figura 35. Símbolos de tabla descriptiva de manuales y gramáticas

Asimismo, se indica entre paréntesis el nivel/volumen de la primera vez que aparece un elemento lingüístico (revítese la descripción correspondiente). Finalmente, cabe descifrar las siglas elegidas para cada manual o gramática:

NC = línea <i>El nuevo curso</i>	AE = línea <i>Agencia ELE</i>
RN = <i>Rápido neu</i>	DE = <i>Destino ERASMUS 2</i>
SG = <i>Spanische Grammatik für Schule und Beruf</i>	AI = línea <i>Aula Internacional</i>
GB = <i>Gramática básica del estudiante de español</i>	GR = <i>Gramática de referencia para la enseñanza de español</i>
CP = línea <i>Caminos plus</i>	PV = <i>Punto de vista</i>
CL = <i>Colegas 1</i>	SM = <i>Spanische Grammatik für Mittel- und Oberstufe</i>
AD = línea <i>¡Adelante!</i>	SU = línea <i>Sueña</i>
AB = <i>Abanico</i>	UE = línea <i>Universo.ele</i>
CG = línea de <i>Cuadernos de gramática española</i>	
EA = línea <i>ELE Actual</i>	

Figura 36. Siglas elegidas para manuales o gramáticas de ELE

OBRA	pero	aunque	sino	sin embargo	no obstante	en cambio	Traducción	Descripción		Otros comentarios
								Formal	Sem.-prag.	
NC	✓ (A2)	✓	✓ (A2)	✓	-	✓ (A2)	~ (solo en A2)	-	(muy general)	Por primera vez en A2, donde se entremezclan los conectores y conjunciones. Tampoco esto parece claro en B1, junto con la semántica y la pragmática.
RN	✓	✓ (+ modos)	✓ (A1-B1)	-	-	-	~ (no para <i>sino</i> )	~ (posicional; alianza de <i>sino</i> )	✓	Comparación <i>pero-aunque</i> con la argumentación y la informatividad.
SG	✓	✓ (+ modos)	~*	✓	✓	✓	✓	~ (tipos de oración)	(muy general)	<i>Sino</i> en estructura «aditiva» en oposición o exclusión. Diferente traducción para <i>sin embargo</i> y <i>no obstante</i> .
GB	✓	-	✓ (A1-B1)	-	-	-	-	-	✓	Ausencia de concesivas. Explicaciones visuales.
CP	✓	✓ (+ modos)	✓ (A1-B1)	✓	-	✓ (A1-B1)	✓	-	✓	Solo a partir de A2. <i>Sino</i> tanto contraargumentativo como en estructura «aditiva».
CL	✓	-	-	✓ (A1)	-	✓ (A1)	-	-	~ (muy general)	Solo A1.
AD	✓*	✓ (+ modos)	-	✓	✓ (B1+)	✓ (A1)	~	-	~ (muy general)	Importancia de los apéndice gramaticales. Misma traducción para <i>sin embargo</i> y <i>no obstante</i> .
AB	✓ (B2)	✓ (B2) (+ modos)	-	✓ (B2)	-	✓	-	-	✓	Solo B2, por lo que se desconoce si su inclusión se podría haber realizado antes.
CG	✓	✓	✓ (A1-B1)	-	-	-	-	~ (posicional)	✓	Se describen como unidad (calco de material). Distingución formal entre las unidades.
EA	✓ (B1)	✓ (B2) (+ modos)	✓*	✓	✓*	✓	-	-	~ (muy general)	Sin análisis de A1-2. <i>Sino</i> y <i>no obstante</i> descriptos solos y en combinación.
AE	✓ (B1.1)	✓ (B1.1) (+ modos; B2.1/2)	-	✓ (B1.1)	✓ (B1.1)	✓ (B1.2)	-	~ (ortografía)	✓	Sin análisis de A1-2. Indicaciones de registro. Generalidad semántico-pragmática depende del volumen.
DE	✓* (B1-B2)	✓ (+ modos)	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	Comparación concesiva <i>pero-aunque</i> . Sin diferenciación entre <i>sin embargo</i> y <i>no obstante</i> .
AI	✓*	✓ (+ modos; B2.1)	✓ (A1)	✓	-	-	-	-	~ (depende de la unidad)	Repetición de conectores y descripciones a lo largo de la línea.
GR	✓	✓ (+ modos)	✓ (A1-B1)	✓	✓ (A1-B1)	✓ (A1-B1)	-	✓	✓	Adicional: valores, argumentación, informatividad, combinaciones, contexto, estructura, registro, etc.
PV	✓ (B2)	✓ (+ modos; B2)	✓	✓ (B2)	-	✓	-	-	~ (muy general)	Solo B2, por lo que se desconoce si su inclusión se podría haber realizado antes.
SM	✓*	✓ (+ modos)	✓*	✓	✓	✓	✓	~ (relación)	~ (muy general)	Sin nivel como el <i>MCEr</i> (2002). Sin diferencia entre <i>sin embargo</i> y <i>no obstante</i> . Dos tipos de <i>sin embargo</i> .
SU	✓ (B1)	✓ (+ modos)	✓ (B1)	✓	-	-	-	-	✓	Sin A1-2. En B2 solo se trabaja con <i>aunque</i> y los modos verbales.
UE	✓	✓ (+ modos)	✓	✓ (A1)	✓	✓ (A2)	~ (depende del volumen)	-	✓	Sin contraste claro entre unidades.

Tabla 81. Análisis de gramáticas y manuales de ELE

En conclusión, los materiales más completos son, en realidad, gramáticas, si bien la *Gramática básica del estudiante de español* (2005) resulta un tanto incompleta, junto a *Cuadernos de gramática española* (2011, 2012). De los manuales, el más riguroso resulta *Destino ERASMUS 2* (2013), salvo por la falta de diferenciación entre *sin embargo* y *no obstante*. Se señala, además, la relativa completud de *Universo.ele* (2015a, 2015b, 2016, 2018), empleado en los grupos de nuestras muestras, lo que podría dar pie a esperar un relativo buen empleo de estas unidades.

En general, las traducciones resultan las más castigadas —por la falta de especialización de los manuales hacia un grupo de estudiantes determinado—, junto a la de la descripción formal de los elementos. Por el contrario, se tiende a describir los conectores semántico-pragmáticamente, si bien sobre todo general y superficialmente. Con todo, la unidad más olvidada resulta *no obstante* (8), acompañada algo más de lejos por *en cambio* (12) y *sino (que)* (14, una solo en combinación «aditiva»). En cambio, siempre se contempla *pero*; solo no se recoge *aunque* dos veces y *sin embargo*, tres.

Estos desajustes se reflejan en la descripción semántico-pragmática de los mismos. En este sentido, como se observa en las siguientes tablas<sup>183</sup>, *pero* se trata de la unidad más estudiada, la que más aparece y, además, lo hace con un mayor número de usos: contraargumentativos y discursivos. *Aunque* permanece prácticamente en la concesión. Otro tipo de valores más adversativos o discursivos apenas se contemplan. *Sino (que)* parece bastante claro dentro de la corrección y/o la exclusión, si bien se le adjudican esporádicamente valores opositivos y/o de carácter contraargumentativo, entre otros. Además, en tres manuales se describe su relación con la adición discursiva. Por su parte, los contextos de *sin embargo* resultan variados y no se limitan a la contraargumentación; de hecho, destaca su presencia en la estructuración y continuación del discurso. También se tiene en cuenta su noción contrastiva y de restricción. Por el contrario, *no obstante* se describe en menor proporción, en ocasiones a la sombra del conector anterior y, por tanto, ligado en mayor medida a la contraargumentación. Es más, su naturaleza concesiva no se refleja y se mantiene restringido a la oposición. Por último, *en cambio* se encasilla prácticamente de forma unánime dentro del contraste, si bien este en la mayoría de los casos se contempla como contraargumentación.

---

<sup>183</sup> En ellas, se indica con una marca de verificación el aspecto que se recoge como tal y con una línea curva aquellos que aparecen pero no del todo descritos como se definen en la tabla. En rosa se señalizan las características consideradas propias de esa unidad y en morado las que aparecen en los corpus no de forma abundante.

<b>PERO</b>	Contraarg. opositiva	Contraarg. general	Contraarg. contrastiva	Contraarg. concesiva	Restricción, limitación discursiva	Adición (nuevo comentario)	Giro argumentativo, cambio de tema	Intensificación, énfasis	Otros	Validación de condiciones de verdad, compatibilidad	Excepción	Corrección (exclusiva)
NC		✓										
RN	✓	~	~									
SG	✓				~							~
GB			✓									
CP		✓	~									
CL			✓									
AD	✓								✓			
AB												
CG	✓		~									
EA					✓		~		✓			
AE			✓		~		~		✓			
DE		~		~					✓			
AI	✓			~			~		✓			
GR		✓			✓				✓			
PV												
SM	✓		~						✓			
SU					✓					✓		
UE	✓				~		~		✓			

Tabla 82. Comparación de valores semántico-pragmáticos de *pero* en materiales de ELE y corpus

<b>AUNQUE</b>	Contraste concesivo	Concesión	Contraarg. concesiva	Validación de las condiciones de verdad, compatibilidad	Restricción, limitación discursiva	Adición (nuevo comentario)	Giro argumentativo, cambio de tema	Intensificación, énfasis
NC	~							
RN		~	~					
SG		✓						
GB								
CP		✓						
CL								
AD		✓						
AB		✓						
CG	~							
EA		✓	~					
AE	~	✓			~		~	
DE		✓						
AI	~	✓					~	
GR		✓	~					
PV		✓						
SM		✓						
SU	✓	✓						
UE		✓						

Tabla 83. Comparación de valores semántico-pragmáticos de *aunque* en materiales de ELE y corpus

<b>SINO (que)</b>	Excepción	Corrección (exclusiva)	Otros	Adición (nuevo comentario)	Intensificación, énfasis	Contraarg. opositiva
NC						~
RN		✓				
SG				~		
GB						
CP		✓		✓		~
CL						
AD						
AB						
CG						~
EA		✓	✓			
AE						
DE		~				
AI		✓				✓
GR		✓	✓	✓		
PV						
SM			✓	✓		✓
SU		✓				
UE						

Tabla 84. Comparación de valores semántico-pragmáticos de *sino* en materiales de ELE y corpus

<b>SIN EMBARGO</b>	Contraarg. general	Contraarg. contrastiva	Contraste concesivo	Concesión	Contraarg. concesiva	Restricción, limitación discursiva	Adición (nuevo comentario)	Contraarg. opositiva	Contraste	Validación de condiciones de verdad, compatibilidad	Giro argumentativo, cambio de tema	Intensificación, énfasis
NC	✓											
RN												
SG						~		✓				
GB												
CP	✓										✓	
CL		✓										
AD									✓		✓	
AB		✓										
CG												
EA	✓	✓										
AE		✓			~	~					~	
DE	~											
AI									✓		~	
GR	✓				~	✓				✓		
PV								✓			~	
SM		✓			~			✓				
SU						✓				✓		
UE						✓					~	

Tabla 85. Comparación de valores semántico-pragmáticos de *sin embargo* en materiales de ELE y corpus

<b>NO OBSTANTE</b>	Contraarg. general	Contraarg. contrastiva	Contraste concesivo	Concesión	Contraarg. concesiva	Validación de condiciones de verdad, compatibilidad	Restricción, limitación discursiva	Intensificación, énfasis	Otros	Contraarg. opositiva	Contraste
NC											
RN											
SG							~			✓	
GB											
CP											
CL											
AD										✓	
AB											
CG											
EA		✓								✓	
AE	✓								✓		
DE	~										
AI											
GR	✓				~		✓				
PV									✓	✓	
SM		✓								✓	
SU											
UE									✓		

Tabla 86. Comparación de valores semántico-pragmáticos de *no obstante* en materiales de ELE y corpus

<b>EN CAMBIO</b>	Contraarg. contrastiva	Contraste	Validación de condiciones de verdad, compatibilidad	Adición (nuevo comentario)	Giro argumentativo, cambio de tema	Concesión	Restricción, limitación discursiva	Corrección (exclusiva)
NC	~							
RN								
SG	~						~	
GB								
CP	~	✓						
CL	✓							
AD		✓						
AB	✓	✓						
CG								
EA	✓							
AE	~							
DE	✓							
AI								
GR		✓						
PV	~							
SM	~							
SU								
UE					~			

Tabla 87. Comparación de valores semántico-pragmáticos de *en cambio* en materiales de ELE y corpus



En conclusión, se afirma que no todos los manuales siguen los postulados del *MCER* (2002) —que propone para el usuario independiente (B1 y B2) un uso limitado (pero variado) de mecanismos de cohesión— y, sobre todo, del *PCIC* (2007), en concreto, en lo relativo a los conectores contraargumentativos seleccionados, sus características semántico-pragmáticas y el nivel de aparición.

Esta enseñanza incompleta posee reflejo en el discurso de los estudiantes de ELE. Así, en lo que respecta a las muestras de los corpus en línea, *pero* tiende a emplearse desde la contraargumentación, si bien es cierto que puede ser entendido como mera ruptura discursiva (con o sin trasfondo contraargumentativo). Igualmente, aparece algún otro de sus usos, como el aditivo, aunque de forma minoritaria. En este sentido, sus valores enfáticos evidencian su falta. Se debe, asimismo, incidir en cuestiones ortográficas e, incluso, de alcance, diferenciándolo de otras como *sino*.

Para *aunque*, se debe, por una parte, incidir en sus valores según el modo verbal, su puntuación y ortografía, incluso en relación con otros elementos como *aun* y *aún*. Del mismo modo, creemos necesario repasar su movilidad (y sus posibles matices contextuales), así como hacer hincapié en sus valores más allá de la concesión.

Igualmente, resulta importante contar con la aparición de *sino* entre sintagmas prepositivos (y la necesidad de repetir la preposición correspondiente), su combinación con *que*, así como en su falsa sinonimia gráfica con *si no* e, incluso, su comparativa semántico-pragmática con *pero*, lo que se apoya en la falta de correspondencias exactas traducibles al alemán. Quizá también se podrían comentar sus valores como sustantivos. Igualmente, sería recomendable practicar los contextos con y sin negación previa, así como otros valores, si bien menos extendidos, como el cercano a *salvo*. En cuanto a la adición, hay que describir la posición y/o posible aparición de las diversas partes en ambos miembros, así como comentar la acentuación de *solo*.

Por su parte, los corpus en línea nos muestran la necesidad de explicar de forma precisa la puntuación ligada a *sin embargo*. También hay que incidir en su posible combinación con elementos menores al enunciado, y repasar su movilidad dentro del segundo miembro. Del mismo modo, se deberían explicar mejor sus posibles matices contextuales y clarificar sus fuerzas en los planos argumentativo e informativo.

Para *no obstante*, la movilidad no está clara para los estudiantes, si bien su valor semántico-pragmático general parece bien interiorizado en relación con la concesión y a la (consecuente) adición de información, a pesar de que se use en menor medida que otros como *sin embargo*, *aunque* o *pero*. Igualmente, la ortografía parece más asentada que para la unidad anterior. Ahora bien, casi siempre aparece entre enunciados o

párrafos, sin considerar su alcance en elementos menores. Quizás podrían resaltarse sus valores preposicionales, como mero apunte de su existencia.

Finalmente, en lo que respecta al empleo en ELE de *en cambio*, destacamos que no se trata de un conector que goza de gran presencia. Por tanto, creemos necesaria su mejor descripción en el aula, dado que, aunque en menor medida que las unidades anteriores, sigue empleándose en el discurso nativo. Para ello, creemos conveniente incidir en los valores de *en cambio* como sintagma nominal y como conector. Además, debe recalcarse su contenido contrastivo, que con frecuencia se halla en contextos que pueden ser entendidos como contraargumentativos (por matices contextuales).

Estos valores se repiten en mayor o menor medida en nuestro muestreo propio. De hecho, de nuestros resultados debe destacarse la falta de conectores en estudiantes germanoparlantes. Además, varios aparecen (con frecuencia) en estadios del aprendizaje más tardíos que los propuestos por el *PCIC* (2007). Esto nos lleva a defender una mayor investigación no solo teórica, sino también práctica en torno a estas unidades lingüísticas, sobre todo, de los conectores semánticos. Igualmente, creemos necesario su mayor explotación didáctica para elevar su frecuencia de uso en los textos de estudiantes extranjeros, así como su mejor comprensión significativa y de sentido.

En resumen, todavía queda mucho que avanzar en la descripción de estos conectores y, por ello, proponemos nuestra propuesta didáctica, descrita a continuación.

## CAPÍTULO 6

### PROPUESTA DIDÁCTICA

*Si tuviéramos que diagnosticar con rigor si un texto académico o profesional ha sido construido por un escritor experto, una de las características que estudiaríamos con especial atención sería, sin duda, el nivel de calidad en el uso de los conectores.*

Montolío Durán (2018)

#### 6.1 CARACTERÍSTICAS GENERALES

---

*El ámbito que se extiende ante nosotros es muy amplio, mucho más que el análisis de la periferia, y nos exige tomar criterios más dúctiles, en un enfoque multidisciplinar que va estableciendo fronteras flexibles entre unos paradigmas y otros.*

Fuentes Rodríguez (2019)

Ampliando las informaciones expuestas en el capítulo 1, esta parte de nuestro estudio tiene por objetivo describir de forma pormenorizada los recursos necesarios para llevar a cabo la aplicación de nuestra secuencia didáctica, que, como ya se ha comentado, no ha podido probarse por falta de acceso a una muestra de alumnos suficientemente amplia y representativa como para obtener resultados fiables, a lo que se suman motivos temporales relacionados con la finalización de la tesis doctoral.

A continuación, se exponen el pretest, la secuencia didáctica (en sus tres partes diferenciadas) y el postest en versión ampliada y reducida. No se explica, por el contrario, el resumen gramatical<sup>1</sup>, que simplemente condensa las informaciones más importantes sobre la unidad, si bien de forma gráfica (sobre todo, a través de tablas) para ayudar a los estudiantes a retener de manera condensada las informaciones presentadas. También con ello se pretende que los datos expuestos resulten más manejables a los discentes para poder facilitar su aplicación en su uso diario del español<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Véase en Anexo 19.

<sup>2</sup> En la propuesta didáctica se encuentran conceptos ciertamente lingüísticos porque, entre otros, se pensó para estudiantes de filologías románicas. De este modo, el docente debe adaptar el contenido a su grupo.

## 6.2 PRETEST

---

*Siendo la lengua el medio de que se valen los hombres para comunicarse unos a otros cuanto saben, piensan u sienten, no puede menos que ser grande la utilidad de la Gramática, ya para hablar de manera que se comprenda bien lo que decimos (sea de viva voz o por escrito), ya para fijar con exactitud el sentido de lo que otros han dicho.*

Bello (1847)

Como se indicó en el capítulo 1, cada versión del pretest (así como del postest) posee una finalidad distinta: la ampliada se dirige más hacia los estudiantes (activación de conocimientos, reconocimiento del conocimiento previo sobre los conectores, etc.) y la reducida, hacia el docente (por ejemplo, para la comprobación científica de la efectividad de las actividades planteadas). La primera<sup>3</sup>, por tanto, está pensada para una media hora de clase mientras que la segunda<sup>4</sup> se restringe a unos quince minutos. Además, con la primera queda claro que el foco de estudio se concentra en los conectores; en cambio, con la segunda el centro de atención se desvía intencionalmente por medio de distractores para mantener la validez científica del posible experimento docente.




Para ambas, se recomienda que se lleven a cabo como mínimo en una sesión de clase anterior (por ejemplo, en el caso de Alemania, la semana previa, bien en el aula, bien como deberes). Para la variante extendida, esto ayuda a los estudiantes a prepararse mentalmente (y, quizás, a estudiar por su cuenta) antes de la sesión intensiva; para la acortada, el distanciamiento temporal permite que los resultados de un posible estudio resulten más fiables y, en consecuencia, más aceptados por la comunidad científica.

En lo que respecta a la versión ampliada, esta consta de cinco ejercicios. Si bien todos se pueden realizar en papel, también se proporciona la posibilidad de emplear los siguientes recursos en línea: Mentimeter, Google Forms y Word (a través de Google Drive). Finalmente, se propone una reflexión individual (y colectiva, si hubiese tiempo suficiente) sobre lo recordado y/o aprendido en la sesión.

---

<sup>3</sup> Véase Anexo 15.

<sup>4</sup> Véase Anexo 16.

OBJETIVO PRINCIPAL	TIEMPO ESTIMADO	RECURSOS	ORGANIZACIÓN DEL AULA	OTROS COMENTARIOS
<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: flex-start;"> <div style="width: 20%;">  <p>También se puede acceder en este enlace:  <a href="https://www.menti.com/ali2mfd23ep9">https://www.menti.com/ali2mfd23ep9</a></p> </div> <div style="width: 80%;"> <p><b>1</b> Lee el texto en alemán y responde a las siguientes preguntas:</p> <p>a) ¿Te parece que hay algo «extraño» en él? Explica tu respuesta.</p> <hr/> <hr/> <p>b) ¿Crees que se podría mejorar? Explica tu respuesta.</p> <hr/> <hr/> </div> </div> <div style="background-color: #fce4ec; padding: 10px; margin-top: 10px;">  <p>Nach dem Vorstellungsgespräch war der Chef nicht sehr zufrieden. Herr Garcia konnte Sprachen, schien nicht sehr verantwortungsbewusst zu sein. Das Gespräch verlief folgendermaßen:</p> <p>-Und sagen Sie mir, Herr García, warum haben Sie Spanisch gelernt?          -Weil es mir gefällt, auch weil es eine nützliche Sprache für meine Arbeit ist.          -Gibt es in Ihrer Familie noch andere Personen, die Spanisch können?          -Nein. Mein Vater ist ein professioneller Geiger, meine Schwester studiert Medizin. Als ich jung war, wollte ich meinem Vater nie von meiner Leidenschaft für Spanisch erzählen; ich dachte, es wäre schlimmer, wenn ich nichts sagen würde. So habe ich mein Studium nicht abgebrochen, nur aufgeschoben. Damals habe ich ein Studium der Betriebswirtschaftslehre begonnen, meine Eltern hielten das für keine gute Idee, weil ich schlecht in Mathematik bin. Ich habe es beendet.          -Das kann ich sehen. Deine Noten sind nicht sehr gut..          -Sie sind nicht sehr gut, ich denke, dass meine Berufserfahrung für das Unternehmen sehr nützlich sein wird. Gute Noten sind wichtig für einen gut bezahlten Job in der Zukunft. Ich denke, es ist wichtig, etwas Praxis zu haben.</p> <p>Diese Bemerkung beeindruckte ihn, nicht so sehr wie bei anderen Gelegenheiten. Es gab etwas an Herrn Garcia, das ihm nicht gefiel. Es war nicht das, was er sagte, die Art, wie er es sagte. Niemand konnte ihm bei seiner Entscheidung helfen, ihn einzustellen, nur er selbst. Er wollte nicht einmal darüber nachdenken, was für eine Unentschlossenheit!</p>  </div>				
<p>Darse cuenta de la importancia de los conectores en alemán.                  Activación de conocimientos y reflexión metalingüística en la lengua materna para su posterior trasvase a ELE.</p>	<p>6 minutos de realización y 2 de corrección.</p>	<p>Papel, Mentimeter. Texto en alemán.</p>	<p>Los estudiantes están sentados en su lugar habitual. Trabajo individual (en silencio) con corrección grupal final.</p>	<p>Los alumnos rápidos pueden ayudar a los compañeros. También puede reservarse la opción de Mentimeter solo para los más rápidos y con «los más lentos» solo se comentan los resultados posteriormente, en caso de un curso presencial.</p>





**3 Ahora lee el mismo texto traducido al español. Intenta traducir las palabras anteriores e inclúyelas en los huecos. Puedes escribir más de una posibilidad. En caso de que pienses que no se necesita escribir nada, márcalo con un guion (-).**

Después de la entrevista de trabajo, el jefe no estaba muy contento. El señor García sabía idiomas, \_\_\_\_\_ parecía poco responsable. Esta fue la conversación:

-Y dime, señor García, ¿por qué estudió usted español?

-Porque me gusta, \_\_\_\_\_ también porque es una lengua útil para mi trabajo.

-¿Hay más personas en su familia que sepan español?

-No. Mi padre es violinista profesional, \_\_\_\_\_ mi hermana estudia medicina.

De hecho, de joven nunca quería hablar con mi padre de mi pasión por el español; \_\_\_\_\_ pensé que peores traería consigo no decir nada. Así, no cancelé mis estudios, \_\_\_\_\_ los retrasé. En ese tiempo empecé la carrera de dirección de empresas, \_\_\_\_\_ mis padres no pensaban que era buena idea porque soy malo en matemáticas. \_\_\_\_\_ la terminé.

-Ya lo veo. Sus notas no son muy buenas...

-No son demasiado altas, \_\_\_\_\_ creo que mi experiencia laboral sería de gran utilidad para la empresa. Las calificaciones elevadas son importantes para tener un trabajo bien pagado en el futuro. \_\_\_\_\_ Pienso que resulta esencial contar con cierta práctica.

Este comentario le impresionó, \_\_\_\_\_ no tanto como en otras ocasiones. Había algo en el señor García que no le gustaba. No era lo que decía, \_\_\_\_\_ cómo lo decía.

Nadie podía ayudarle a decidirse sobre su contratación, \_\_\_\_\_ solo él. No quería ni pensarlo, \_\_\_\_\_ ¡qué indecisión!

Puede realizarse en su versión digital: <https://forms.gle/UT9ZRWdYmXC9Z18L6>



<p>Activar la traducción entre ambas lenguas; aplicación de la reflexión metalingüística anterior.</p>	<p>6 minutos de realización y 2 de corrección.</p>	<p>Papel, Google Forms. Texto en alemán y espacio en blanco para completar.</p>	<p>Puede hacerse una versión grupal general o en pequeños grupos de modo que se rompa el ritmo de trabajo individual y se empiece a hacer la clase interesante una vez que se han activado ya conocimientos previos.</p>	<p>Como defendemos una visión contrastiva, se les puede dejar acceso a diccionarios para realizar esta tarea. En este caso, se debe reservar mayor tiempo para la discusión.</p>
--	--	---	--	--



4 Lee las siguientes palabras en español. ¿Las conoces? En caso afirmativo («sí»), describe brevemente su significado. Puedes usar una traducción.

Después, pon tus ideas en común con tus compañeros en Google Drive:

[https://docs.google.com/document/d/1Pz8CFLq\\_vkm9b4TejiOv0HPVU8vJUZWrqtS9Qc5s-kg/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1Pz8CFLq_vkm9b4TejiOv0HPVU8vJUZWrqtS9Qc5s-kg/edit?usp=sharing)



Activar los conocimientos sobre los conectores objeto de estudio en español.	3 minutos de realización y 2 de corrección.	Papel, Word (en Drive). Tabla para rellenar.	Trabajo en pequeños grupos con corrección grupal.	Se puede realizar en clase solo con la pizarra. También es buena idea hacer salir a los estudiantes a escribir sus respuestas grupales. Por eso, se puede igualmente encargar a cada grupo uno o dos conectores (si tenemos seis o tres grupos).
--	---	---	---	--



5 Revisa los comentarios de tus compañeros. Después, completa el texto anterior incluyendo las palabras anteriores. Puedes seleccionar más de una opción.

Después de la entrevista de trabajo, el jefe no estaba muy contento. El señor García sabía idiomas, \_\_\_\_\_ parecía poco responsable. Esta fue la conversación:

-Y dime, señor García, ¿por qué estudió usted español?

-Porque me gusta, \_\_\_\_\_ también porque es una lengua útil para mi trabajo.

-¿Hay más personas en su familia que sepan español?

-No. Mi padre es violinista profesional, \_\_\_\_\_ mi hermana estudia medicina.

De hecho, de joven nunca quería hablar con mi padre de mi pasión por el español; \_\_\_\_\_ pensé que peores traería consigo no decir nada. Así, no cancelé mis estudios, \_\_\_\_\_ los retrasé. En ese tiempo empecé la carrera de dirección de empresas, \_\_\_\_\_ mis padres no pensaban que era buena idea porque soy malo en matemáticas. \_\_\_\_\_ la terminé.

-Ya lo veo. Sus notas no son muy buenas...

-No son demasiado altas, \_\_\_\_\_ creo que mi experiencia laboral sería de gran utilidad para la empresa. Las calificaciones elevadas son importantes para tener un trabajo bien pagado en el futuro. \_\_\_\_\_ Pienso que resulta esencial contar con cierta práctica.

Este comentario le impresionó, \_\_\_\_\_ no tanto como en otras ocasiones. Había algo en el señor García que no le gustaba. No era lo que decía, \_\_\_\_\_ cómo lo decía.

Nadie podía ayudarle a decidirse sobre su contratación, \_\_\_\_\_ solo él. No quería ni pensarlo, \_\_\_\_\_ ¡qué indecisión!

Puede realizarse en su versión digital: <https://forms.gle/C7qqhojH1WNe52Hx6>



Aplicar los (nuevos) conocimientos sobre los conectores objeto de estudio.	5 minutos de realización (con corrección incluida).	Papel, Google Forms. Texto en español y espacio en blanco para completar.	Se puede realizar como actividad grupal, de viva voz, en la clase general.	El docente debe decidir si detenerse más o menos o no en la selección de los conectores puesto que se explicarán a continuación.
--	---	---	--	--



<b>¡Reflexiona sobre tus respuestas de los ejercicios 2, 3 y 5!</b>				
Tomar autoconciencia de lo aprendido y/o recordado.	2 minutos.	Voz.	Actividad grupal general.	Se puede preguntar directamente a los estudiantes o dejar que hablen libremente.

Tabla 88. Descripción del pretest ampliado

La estimación temporal de la tabla anterior así como las formas de trabajo deben ser adaptadas por el docente al grupo en el que se imparte la sesión. En este trabajo, solo exponemos una idea general de cómo podrían llevarse a cabo las actividades propuestas debido a que no se pudieron poner en práctica con un grupo o varios de modo concreto y, por tanto, no podemos conocer con resultados concretos qué forma funciona mejor o peor y por qué.

Relevante resulta que en las actividades se trabaja siempre con el mismo texto (traducido al español o al alemán, con o sin conectores), de modo que los estudiantes puedan activar su sentido de la traducción y se den cuenta de la importancia de los conectores no solo en la lengua extranjera, sino también (y primero de todo) en la materna. Esto puede verse desarrollado secuencialmente a través de los objetivos principales.

Similarmente, en la versión reducida se toma el texto de la actividad 5 y se crean, junto a los conectores, más huecos relativos a otras clases de palabras para que el alumno los complete, bien en papel, bien a través de Google Forms. De esta forma, se pretende «despistar» sobre qué es realmente lo que vamos a aprender en la siguiente lección (o a estudiar en nuestra investigación lingüística), pues se puede entender como un repaso general de conocimientos de español.

En esta variante acortada, el trabajo sería individual (en silencio). Con todo, si hay estudiantes que terminan pronto y no se emplea este pretest como un experimento lingüístico, puede darse el caso de que estos se reúnan en parejas o grupos pequeños y contrasten sus respuestas. Del mismo modo, puede llevarse a cabo esta actividad en estos pequeños grupos si los datos no van a utilizarse más allá del aula.

No se necesitan más de quince minutos para su realización, pero debe tenerse en cuenta que en este tiempo no se incluye la corrección en caso de que quiera realizarse en la clase (en caso de que se quisieran proporcionar respuestas, estas se pueden, por ejemplo, subir al Moodle institucional, si bien no suelen ofrecerse en los experimentos lingüísticos). En relación con esta falta de respuestas, no se plantea tampoco una reflexión en el aula, pero puede llevarse a cabo si el docente lo considera oportuno en la forma apropiada para el grupo en concreto.

## 6.3 SECUENCIA DIDÁCTICA

*Para enseñar latín a Juan, no hay que saber latín, hay que conocer a Juan.*

Anónimo

Como la secuencia didáctica se divide en tres partes, comenzamos con la explicación de la primera. Para ello, como en las sucesivas, se presentan primero las actividades correspondientes a la versión ampliada de forma pormenorizada. Posteriormente, se describen las de la variante reducida, con las especificaciones que sean necesarias, si bien estas suelen ser adaptaciones de la forma más extensa.

Antes de ello, a continuación se muestran dos secuenciaciones con una duración de tiempo estimada y adaptable, primero de la reducida y, posteriormente, de la ampliada.

Primera parte	1 Nombrar conectores 2 Tipo de conectores (ejercicio) 3 Tipo de conectores (explicación) 4 Puntuar y regla general 5 (Re)colocar	1 min. 6 min. 2 min. 5 min. 7 min.	20 min.
Segunda parte	0 Contraargumentación: argumentación e informatividad. 1.1 <i>Pero</i> : ejercicio 1 1.2 <i>Pero</i> : ejercicio 2 1.3 <i>Pero</i> : resumen 2.1 <i>Aunque</i> : ejercicio 1 2.2 <i>Aunque</i> : ejercicios 2 y 3 2.3 <i>Aunque</i> : ejercicio 4 2.4 <i>Aunque</i> : información adicional, resumen 3.1 <i>Sin embargo</i> y <i>no obstante</i> : ejercicio 1 3.2 <i>Sin embargo</i> y <i>no obstante</i> : ejercicio 2 3.3 <i>Sin embargo</i> y <i>no obstante</i> : ejercicio 3 3.4 <i>Sin embargo</i> y <i>no obstante</i> : ejercicio 4, resumen, (información adicional) 4.1 <i>En cambio</i> : traducción (enunciado) 4.2 <i>En cambio</i> : traducciones (ampliación) 5.1 <i>Sino (que)</i> : ejercicios 1 y 2 5.2 <i>No solo... sino también</i> : explicación, ejercicio 5.3 <i>Sino (que)</i> : ejercicio 3, resumen 6' <i>Sino</i> vs. <i>pero</i> : ejercicio 1 7' <i>Sino</i> vs. <i>si no</i> : explicación (como deberes: enlace) 8' Entrega del resumen: lectura, dudas, comentarios, etc.	8 min. 2 min. 8 min. 1 min. 2 min. 7 min. 2 min. 2 min. 1 min. 5 min. 7 min. 3 min. 1 min. 4 min. 5 min. 2 min. 2 min. 4 min. 2 min. 2 min.	70 min.
Tercera parte (deberes)	1 Unir miembros de columnas 2 Recolocar conectores 3 Corregir errores (4 Ejercicio extra: traducir)	10 min. 5 min. 15 min. 15 min.	30 o 45 min.

Tabla 89. Progresión y temporalización estimada de la secuencia didáctica reducida

Primera parte	1 Nombrar conectores. 2 Tipo de conectores (ejercicio). 3 Tipo de conectores (explicación). 4 Signos de puntuación. 5 Puntuar y regla general. 6 (Re)colocar. 7 Casos especiales. 8 Conclusiones.	2 min. 5 min. 5 min. 2 min. 7 min. 7 min. 5 min. 2 min.	35 min.
Segunda parte	0.1 La contraargumentación: argumentación e informatividad. Ejercicio 1 0.2 La contraargumentación: argumentación e informatividad. Ejercicio 2 1.1 <i>Pero</i> : ejercicio 1 1.2 <i>Pero</i> : ejercicio 2 1.3 <i>Pero</i> : ejercicio 3 1.4 <i>Pero</i> : ejercicio 4, resumen 2.1 <i>Aunque</i> : ejercicio 1 2.2 <i>Aunque</i> : ejercicios 2 y 3 2.3 <i>Aunque</i> : ejercicio 4 2.4 <i>Aunque</i> : ejercicio 5 2.5 <i>Aunque</i> : ejercicio 6 2.6 <i>Aunque</i> : información adicional, resumen 2'.7' <i>Aunque vs. pero</i> 3.1 <i>Sin embargo y no obstante</i> : ejercicio 1 3.2 <i>Sin embargo y no obstante</i> : ejercicio 2 3.3 <i>Sin embargo y no obstante</i> : ejercicio 3 3.4 <i>Sin embargo y no obstante</i> : ejercicio 4 3.5 <i>Sin embargo y no obstante</i> : ejercicio 5, resumen 3'.6' <i>Sin embargo, no obstante</i> y su relación con <i>pero</i> y <i>aunque</i> 4.1 <i>En cambio</i> : ejercicio 1 4.2 <i>En cambio</i> : ejercicios 2 y 3 4.3 <i>En cambio</i> : resumen, información extra 5.1 <i>Sino (que)</i> : ejercicios 1 y 2 5.2 <i>Sino (que)</i> : ejercicio 3 5.3 <i>No solo... sino también</i> : explicación, ejercicio 5.4 <i>Sino (que)</i> : ejercicio 5, resumen 6'.1' <i>Sino vs. pero</i> : ejercicio 1 6'.2' <i>Sino vs. pero</i> : ejercicio 2 6'.3' <i>Sino vs. pero</i> : ejercicio 3, resumen 7' <i>Sino vs. si no</i> : explicación (uso como deberes para casa: enlace) 8' Reflexión: ¿qué he aprendido?, entrega de resumen, dudas, comentarios, etc.	7 min. 6 min. 2 min. 4 min. 10 min. 4 min. 2 min. 10 min. 2 min. 3 min. 2 min. 4 min. 10 min. 3 min. 3 min. 3 min. 5 min. 3 min. 8 min. 2 min. 8 min. 3 min. 7 min. 7 min. 7 min. 4 min. 2 min. 5 min. 4 min. 2 min. 3 min.	145 min.
Tercera parte (deberes)	1 Unir miembros de columnas 2 Texto colaborativo 3 Escribir enunciados y corregirlos 4 Recolocar conectores 5 Traducir 6 Corregir errores	10 min. 5 min. 13 min. 5 min. 12 min. 15 min.	60 min.

Tabla 90. Progresión y temporalización estimada de la secuencia didáctica ampliada<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Se marcan con un apóstrofe (') aquellas actividades que no están numeradas como tal en la propuesta didáctica pero que deberían siguiendo la linealidad y coherencia de la misma.

Igualmente, cabe señalar la existencia de diferentes modalidades de enseñanza que deben tenerse en cuenta en su aplicación. De este modo, pensamos que debería ser el docente el que adapte las actividades a su conveniencia y/o disponibilidad. En cualquier caso, siguiendo a Morillas Barrio (2016), la secuencia didáctica desarrollada se puede acomodar como mezcla de clases teóricas y prácticas, puesto que se han tratado de aunar ambos conceptos en una exposición intensa pero, en cierto modo, lúdica, que requiere también de la participación activa del alumnado. En este sentido, como ya se ha comentado, la versión ampliada se desarrolla, de hecho, desde la perspectiva de un seminario o taller, que pretende «construir conocimiento a través de la interacción y la actividad» (Morillas Barrio 2016:23). No obstante, en él también se incluye trabajo autónomo desde grupos (para aprender entre ellos) y el trabajo individual (para desarrollar el autoaprendizaje).

Del mismo modo, debido al objetivo funcional-comunicativa de la secuencia, creemos necesario promover como meta última el aprendizaje cooperativo (incluso si se incluyen actividades, en principio, de carácter individualista) a través de la interacción. De este modo, se favorece el intercambio de ideas y la discusión, se desarrolla una mente crítica y más objetiva a través de la reflexión discursiva, a la vez que se fomenta la autonomía del aprendizaje, la participación y la gestión en el aula (Pujolàs Maset 2009). Así, si bien el profesor mantiene parte de su autoridad (como guía), el alumno se vuelve más activo y productivo en su propio proceso de E-A<sup>6</sup>.


En cualquier caso, hacemos de nuevo hincapié en que, debido a la falta de puesta en práctica de esta secuencia didáctica, las actividades creadas solo se describen de forma general y que únicamente se aconseja su realización a través de distintas formas de trabajo (individual, parejas/grupos reducidos o clase general) sin referencias concretas. Por lo tanto, recae sobre el docente en cuestión la tarea de adaptarlas al grupo, a la enseñanza y al tiempo a disposición. De hecho, no se descarta que surjan problemas y/o cuestiones no previstas en su aplicación.

---


<sup>6</sup> Para conocer algunas de las técnicas cooperativas más empleadas, véase Pujolàs Maset (2009:12-27). No obstante, estas no se plantean en la descripción posterior de las actividades, puesto que estas se explican de forma general, si bien podrían perfectamente incluirse según el tipo de grupo y enseñanza disponibles.

### 6.3.1 PARTE 1: CUESTIONES FORMALES

Esta primera parte, como su nombre indica, se dedica a cuestiones formales (sobre todo, en relación con la escritura, la movilidad y la puntuación) y clasificadoras (conectores, tipos, relaciones sintácticas expresadas, etc.), así como transversalmente se pretenden promover otros objetivos de enseñanza, que se desarrollan paralelamente a continuación<sup>7</sup>:



1 En las lenguas existen palabras tan importantes como los CONECTORES.  
¿Cómo podemos definirlos? Nombra algunos ejemplos (en español).



VE A  
**menti.com**  
INTRODUCE EL  
CÓDIGO  
**3462 2853**  
0

---

---


---

---

<https://www.menti.com/al15zhzkbarm>

Presentación del contenido a trabajar y activación del contenido. El objetivo reside en clasificar las palabras con las que vamos a trabajar dentro de un conjunto superordinado a la vez que se fomenta la participación activa del estudiante y se facilita la transferencia de conocimientos, mejorando así la retención y la comprensión del contenido.

A parte de en papel, se puede completar en Mentimeter. Es posible realizar primero con trabajo individual o grupos pequeños y luego con discusión en clase o, directamente, con esta discusión en el grupo general.




2 ¡Genial! Dentro de este conjunto, también hay dos tipos básicos.  
¿Los conoces? Para ello, en grupos:

a) Lee el siguiente texto.

b) Marca los conectores que encuentres.

c) Ordénalos en dos categorías. Para ello, fijate en la forma, la puntuación, etc. Explica y argumenta tu respuesta en el Padlet.

<https://padlet.com/balvag05/tipos-de-conectores-4acml7s9n4hvtncx>



Hoy hace sol, pero María no quiere salir. Aunque su madre le ha dado dinero para irse de compras, no tiene ganas. Solo quiere recibir un mensaje de Pablo. Sin embargo, este nunca llega. Se pone cada vez más nerviosa; no obstante, aparenta estar tranquila cuando su madre se acerca. Su hermana mayor siempre pudo mentir mejor, en cambio, a ella le costaba mucho.




Categoría 1:	Categoría 2:
¿Por qué? _____	¿Por qué? _____

Informar (inductivamente). El estudiante comprende que dentro de los conectores existe una diferenciación (en este caso, formal). Para descubrirla, comparte sus conocimientos en parejas o pequeños grupos de forma inductiva (con un texto) y las comparte con la clase analógica o digitalmente (Padlet).

<sup>7</sup> Dado que varias de las actividades siguen el mismo formato, no consideramos conveniente repetir en todas ellas las ventajas y desventajas de su uso. Por lo tanto, en cada uno se resaltan únicamente las características principales con referencia a otros ejercicios concretos, en caso de que esto resulte oportuno. Las fuentes de las que se toman tales ventajas y desventajas se describen en el capítulo 1.

Los objetivos de esta actividad aúnan fomentar la participación, estimular el pensamiento crítico, facilitar la transferencia de conocimientos, mejorar la retención y la comprensión, promover la autonomía y el aprendizaje autorregulado, así como desarrollar habilidades de investigación y análisis. Además, el previo trabajo en parejas/grupos pequeños ofrece al estudiante compartir sus ideas de forma segura al recaer la responsabilidad de las respuestas sobre el conjunto y no de forma individual.

↔ 3 Compara tus respuestas grupales con la tabla siguiente y añade los conectores que pertenecen a cada categoría en la última fila:

CONECTORES	
Formales o <i>conjunciones</i>	Semánticos
<i>pero, aunque, sino</i>	<i>sin embargo, no obstante, en cambio</i>
Coordinación, subordinación 	Sin relación sintáctica. 
-sin movilidad.	-con cierta movilidad (entre pausas). 
_____	_____
_____	_____

El alumno comprueba sus respuestas y demuestra que lo ha entendido al colocar los conectores en la columna correcta. Puede hacerlo individualmente, en parejas/pequeños grupos o en el grupo general (que sería lo más rápido). Igualmente, se añade un enlace por el que el estudiante puede repasar los conceptos de coordinación, subordinación y yuxtaposición fuera del aula.

🗣️ 4 Como acabamos de comentar, la movilidad de los conectores afecta a las pausas al hablar, lo que se marca también en la escritura. Para ello, se usan signos de puntuación. ¿Conoces alguno?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



<https://www.menti.com/al79rwhgwmgh>

Activación de conocimientos en relación con las características anteriores. Se pretenden activar los conocimientos sobre los signos de puntuación. Cada alumno de manera individual puede realizarla a través de Mentimeter. Debe hacerse por parte del docente también un comentario posterior grupal.

✍️ 👥 5 A continuación, se presentan enunciados con conectores sin puntuar<sup>78</sup>. Puntúalos y compara tus respuestas con tus compañeros. Puedes guiarte por ejercicios anteriores o de tus propios conocimientos.



Después, podrás ver un resumen subido a Google Drive:

[https://docs.google.com/document/d/1DrtTb8Dk2a\\_Bj15wdi4d4sgJPo0OhByuIraEqaMvUXk/edit?usp=share\\_link](https://docs.google.com/document/d/1DrtTb8Dk2a_Bj15wdi4d4sgJPo0OhByuIraEqaMvUXk/edit?usp=share_link)

- ❖ No iré en avión sino en tren.
- ❖ Me gusta el helado pero no el de chocolate.
- ❖ Nunca estuve de acuerdo contigo sin embargo tengo que darte la razón en este caso.
- ❖ Venus es un planeta muy pequeño en cambio Júpiter es un gigante gaseoso.
- ❖ El helado estaba delicioso aunque era excesivamente caro.
- ❖ La merluza es el pez que más se pesca en esta zona no obstante no es parte fundamental de la dieta de la población de este lugar.

Con esta información, completa en grupo la regla general:

Los conectores formales \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Los conectores semánticos \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



<p>Aplicación y valoración del contenido. El alumno utiliza sus conocimientos previos sobre la puntuación, bien individualmente, bien en parejas/pequeños grupos, en relación con los conectores. Después, de forma inductiva, se redacta una regla general de puntuación según el tipo de conector. Todo ello se puede hacer en Word (Drive). Cabe hacer reflexionar sobre las diferencias con su lengua materna, puesto que el alemán no puntúa de la misma forma.</p>
<p> 6 Como ya hemos visto, los conectores semánticos se pueden mover. En grupos intenta reescribir los enunciados anteriores con el conector en otra posición. Presta atención a lo que sucede con la puntuación. También intenta hacer esto con el ejemplo con <i>aunque</i>. ¿Qué observas? Los resultados se recogen en el mismo documento de Drive que para la actividad 6.</p> <div data-bbox="347 604 1212 828" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> </div> 
<p>Aplicación y evaluación de lo aprendido. El estudiante toma consciencia de que algunos de los conectores se pueden mover, otros no, y que esto no sucede de la misma forma que en alemán. Se puede realizar la tarea individualmente o en parejas/pequeños grupos con corrección general</p>
<p><b>CASOS ESPECIALES</b></p>
<p>Solo de forma teórica, se presentan tres dificultades que se han observado en las muestras analizadas (uso de <i>que</i>, <i>aunque</i> con y sin verbo, <i>no obstante</i> en variante preposicional) pero no se plantean ejercicios. Pueden explicarse o dejarse como información adicional para el estudiante (por ejemplo, como deberes).</p>
<p><b>REFLEXIÓN FINAL</b></p>
<p>En uno o dos minutos, en el grupo general, conviene plantear un resumen de lo que se ha aprendido hasta el momento, recogiendo los puntos principales. No se ha creado una herramienta digital para ello porque puede hacerse en la pizarra y/o de viva voz, pero podría emplearse Mentimeter o Padlet, de resultar conveniente.</p>

Tabla 91. Secuencia didáctica ampliada: parte 1


Para la versión reducida, permanecen el ejercicio 1 (tomar conciencia de la naturaleza de los conectores), el 2 (la distinción entre los tipos de conectores) y el 3, a pesar de que este último pasa a usarse como mero comprobante del anterior, pues los conectores ya están colocados en sus respectivas columnas. Dada la importancia de la puntuación (sobre todo, por sus diferencias con su idioma materno en cuanto a competencia interlingüística), se mantiene el ejercicio 5 y la necesidad de crear la regla de puntuación de forma inductiva. Del mismo modo, la movilidad (y su comparación con el alemán) resulta clave, por lo que también se mantiene la actividad 6. Lamentablemente, se eliminan los casos especiales por falta de tiempo (si bien el docente puede ofrecer tal información como trabajo personal, si lo desea), así como la tarea explícita de reflexión. No obstante, esta última la puede realizar el docente en caso de que lo desee sin necesidad de que esté escrita en el documento.




### 6.3.2 PARTE 2: USO Y SIGNIFICADO

La parte 2 es considerablemente más amplia que la anterior y que la siguiente. De hecho, se puede subdividir según temáticas, a partir de las cuales la describimos a continuación. En general, nos movemos de lo concreto a lo abstracto, de lo conocido a lo desconocido.

En primer lugar, se introducen los conceptos de *contraargumentación*, *argumentación* e *informatividad*. Los ejercicios relacionados son los siguientes:



1 ¿Qué entiendes por *contraargumentación*? ¿Puedes dar ejemplos!




VEA  
menti.com  
INTRODUCE EL  
CÓDIGO  
3361 0401  
0

---

---


---


<https://www.menti.com/alde6dxt3jr1>



¿Y has oído alguna vez los conceptos de *argumentación* e *informatividad*? Escribe en el Padlet todo lo que se te ocurra sobre ellos: qué crees que significan, con qué otras palabras lo relacionas, etc.


<https://padlet.com/balvag05/mi-padlet-estiloso-a7g8msca0aoj1n5e>







Compara estos dos enunciados: ¿qué diferencias encuentras informativamente? ¿Y argumentativamente? Compáralo con tus compañeros.


<https://padlet.com/balvag05/qu-diferencias-observas-entre-los-dos-enunciados-d20hbswh94uc8tm4>




Llueve, pero saldremos a pasear. 	Aunque llueve, saldremos a pasear. 
<hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/>

Activación del conocimiento e informar (inductivamente). Al igual que sucedía con anterioridad al describir los conectores, a través de la participación activa y la transferencia de conocimientos (lo que mejora la retención y comprensión del contenido), se busca que el estudiante razone críticamente los conceptos metalingüísticos de *contraargumentación*, *argumentación* e *informatividad*. Finalmente, se pretende que los apliquen estos contenidos (posiblemente) nuevos desde el contraste y la comparación, ampliando también su conocimiento en la propia lengua meta.

Además de en papel, se pueden escribir las ideas en Mentimeter y en Padlet. La actividad se puede realizar primero con trabajo individual o grupos pequeños y, luego, con discusión en clase o, directamente, con esto último.






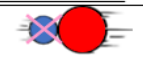



2 En grupo, observa la siguiente tabla. Intenta entender las descripciones y escribe un ejemplo donde corresponde. Usa conectores. Una recopilación final puedes verla en este documento de Google Drive:



<https://docs.google.com/document/d/1TVJA5xW4TDf0KiKpogQ-8Qgx-1oS461PpBJPrim-7Sk/edit?usp=sharing>




<p><b>Contraargumentación.</b> Los miembros llevan, de una forma u otra, a conclusiones diferentes.</p> 	<p><b>Contraste.</b> Comparación (frecuentemente con oposición por contexto). Se suelen aceptar ambas partes (están en equilibrio). No obstante, la fuerza informativa y argumentativa, por contexto, pueden estar en el segundo miembro. Ej.: _____</p>		
	<p><b>Adversatividad.</b> Se destaca el miembro fuerte argumentativa e informativamente, en general, el segundo. Ej.: _____</p>	<p><b>Refutación.</b> Contraste de ideas en el que un miembro corrige o anula de forma total o parcial al otro. Suele ser débil. Ej.: _____</p>	
		<p><b>Oposición.</b> Contraste de ideas más fuerte, sin llegar a convertirse en incompatibles. Ej.: _____</p>	
	<p><b>Exclusión.</b> Contraste por incompatibilidad. Es el máximo grado de oposición. Ej.: _____</p>		
	<p><b>Concesión.</b> El hablante reparte la fuerza informativa. Puede llegar a resaltar informativamente el argumento débil, pero solo en el primer segmento. Infiere el modo verbal. La argumentación depende de factores textuales. Ej.: _____</p>		


Informar (deductivamente) y aplicar los conocimientos (para su posterior evaluación). Esta tarea, pensada para grupos o parejas, demuestra que se comprende el contenido de la tabla en la medida en que se generan ejemplos adecuados. Esto promueve la creatividad y la competencia lingüístico-pragmática en español. Igual, se estimula la interacción, el intercambio de ideas y el pensamiento crítico. Para reducir el tiempo de la actividad, se puede otorgar a cada grupo una subsección de la contraargumentación. Puede emplearse Word (Drive).

Tabla 92. Secuencia didáctica ampliada: parte 2, contraargumentación general

De ellas, en la versión reducida se han dejado las dos primeras actividades del ejercicio 1, al que acompaña una descripción teórica de la argumentación y la informatividad en ambas variantes. Por lo tanto, no se profundiza en los tipos de contraargumentación, pero permanecen los conocimientos necesarios que nos sirven como herramientas para la descripción de los conectores.

Seguidamente, se comienza a trabajar directamente con los elementos lingüísticos concretos. El primero de ellos es el más utilizado por los estudiantes: **pero**. De este modo, se avanza de los más a los menos conocidos, así como se suceden en consonancia con su significado (que, en ocasiones, se entrelazan y comparan).






1 Observa el título del libro. ¿Para qué se usa *pero*?

¿Conoces otros usos de este conector?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



mentimeter.com  
1470 0368

<https://www.menti.com/alnmp6qumj37>

Activación del conocimiento. Como en los casos anteriores, los alumnos deben pensar por sí mismos y buscar en su propio conocimiento todo lo que saben sobre este conector, con las ventajas que eso implica para su aprendizaje, ya descritas en las tablas anteriores. Se propone igualmente el uso de Mentimeter.



2 Relaciona los valores de este conector con los siguientes enunciados:

(cierto) contraste restricción oposición adición



1. Llueve, pero no mucho.
2. Llueve, pero saldremos a pasear.
3. Para aprobar, hay que estudiar pero también ir a clase.
4. Pedro toca el violín, pero su madre es escritora.

_____
_____
_____

[https://es.educaplay.com/recursos-educativos/14689916-valores\\_de\\_pero.html](https://es.educaplay.com/recursos-educativos/14689916-valores_de_pero.html)

Informar (inductivamente) y aplicar el conocimiento. Una vez que los estudiantes han reflexionado sobre los valores de este conector, se les ofrece una nómina de ellos y se les pide relacionarlos con enunciados concretos. Esto no solo sirve para demostrar que los comprenden (semánticamente), sino también que entienden el contexto y sus implicaciones pragmáticas a través del razonamiento y del pensamiento crítico.

Se plantea como actividad individual, si bien puede adaptarse según las necesidades del docente. Se puede realizar también en versión digital desde Educaplay.



3 ¿Qué observas en el ejercicio anterior? ¿Cómo crees que funciona *pero* en la argumentación y en la informatividad? Ayúdate de las siguientes balanzas. El miembro de la izquierda representa el primer miembro de la construcción y el derecho, el segundo. Rodéalo con un círculo.



ARGUMENTACIÓN		
INFORMATIVIDAD		

<https://wordwall.net/es/recursos/55703288/pero>



En los ejemplos anteriores, intenta describir el porqué del uso de *pero* desde esta perspectiva (conclusión, información importante, ruptura de expectativas):

<https://docs.google.com/document/d/1dZr0vEkP7w0fzEruhO7yuMXEzU-xqPifEi39BMg2fb0/edit?usp=sharing>

1. Llueve, pero no mucho. –

---



---

2. Llueve, pero saldremos a pasear. –

---



---

3. Para aprobar, hay que estudiar pero también ir a clase. –

---



---

4. Pedro toca el violín, pero su madre es escritora. –

---



---



<p>Aplicación y evaluación del contenido. Por primera vez se le pide al estudiante relacionar lo anteriormente aprendido con una unidad que ya conoce pero que (posiblemente) nunca ha observado desde esta perspectiva. Para ello, debe partir de sus valores y de los ejemplos anteriores. Después, una vez corregida la actividad en la clase, debe demostrar haberla entendido aplicando los contenidos a nuevos ejemplos.</p> <p>Se trata de una tarea compleja que pensamos que puede llevar a dificultades. Por ello, se aconseja su tratamiento en parejas o grupos pequeños. Si se desea, también puede realizarse en el grupo general, pues los formatos digitales (Wordwall y Word, Drive) también lo permiten.</p>	
	<p>4 Estas son las traducciones que hemos encontrado para <i>pero</i>. ¿Puedes introducir alguna en el ejercicio 2? ¿Se te ocurre algún otro ejemplo?</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">             aber    jedoch    doch    indes    eigentlich    einfach    *sondern         </div> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <p style="text-align: center;"> <a href="https://www.menti.com/alnpako7zmrld">https://www.menti.com/alnpako7zmrld</a>  </p>
<p>Informar, aplicar y evaluar de manera contrastiva. Finalmente, se presentan las traducciones existentes para <i>pero</i> y se pide, por medio de reflexión interlingüística, pensar en otras posibles, con ejemplos incluidos. Tanto si se realiza individualmente como en parejas, esta actividad resulta extremadamente beneficiosa para los estudiantes porque sirve para comprender las diferencias entre lenguas (a la vez que se mejora su competencia lingüística y metalingüística), desarrollar sus habilidades de análisis y de resolución de problemas, así como se facilita la transferencia de habilidades.</p>	

Tabla 93. Secuencia didáctica ampliada: parte 2, *pero*

A continuación, como sucede en el caso de todos los conectores, se presenta un esquema aclaratorio de cada unidad desde los planos argumentativo e informativo en relación con sus valores en distintos contextos de uso, similares a los presentados en el capítulo 3. En este sentido, se entiende como decisión del docente si quiere detenerse en el aula a explicarlos, si prefiere que el alumno los revise en casa o si, por el contrario, decide omitirlos.

Antes de pasar al siguiente conector, cabe señalar que en la versión reducida solo permanecen el primer ejercicio y el tercero, con la esperanza de que los estudiantes mencionen suficientes valores de *pero* (dado que resulta ampliamente conocida por ellos) como para pasar directamente a su explicación en los planos argumentativo e informativo. Eso sí, para estos últimos no solo se mantiene la parte más teórica, sino también la aplicada. Igualmente, permanece el resumen final, como en el resto de las unidades.

En segundo lugar, se describe *aunque*, también conocido y empleado por los aprendientes y que, además, tiende a relacionarse con *pero*. En este caso, contamos con un mayor número de actividades porque, aun mínimamente, se debe explicar la diferencia

entre indicativo y subjuntivo. Ahora bien, esto trata de hacerse desde los mismos planos desde los que se explican los conectores para mantener así la coherencia descriptiva.

 **1** Observa las dos imágenes. ¿Qué crees que expresa *aunque* en ellas?




Aunque no llore,  
me duele.  
Aunque no te hable,  
te pienso.  
Aunque no te busque,  
te extraño.  
Aunque no lo diga,  
te quiero.

@Candidman

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_


\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



<https://padlet.com/balvag05/aunque-tbd32kr898hs21io>


Activar el conocimiento. Ya en las imágenes, a partir de las cuales el estudiante debe rebuscar entre sus conocimientos lo que conoce de esta unidad (como anteriormente), aparece la diferenciación de modos (indicativo, subjuntivo). Por tanto, si bien no se espera que el alumnado la perciba, sí que se puede ir dejando entrever. En este caso, las ideas individuales (o de los pequeños grupos) se pueden recolectar en Padlet (porque permite la opción de doble columna), en caso de que no se quiera/pueda hacer en la pizarra.

 **2** Fíjate un poco más en las imágenes anteriores. ¿Qué diferencias de significado percibes en el cambio de modo (indicativo vs. subjuntivo)? Completa esta información en el Padlet anterior y comenta tus ideas con tus compañeros. En conjunto, propón una regla para su uso. Para ello, intenta concentrarte en los planos argumentativo (conclusión) e informativo (información más importante).







INDICATIVO	SUBJUNTIVO
_____	_____
_____	_____
_____	_____
<b>Regla:</b>	
Con indicativo _____	
Con subjuntivo _____	

Informar (inductivamente). Justo a continuación, se introduce de manera inductiva y focalizada la diferenciación modal. De nuevo se propone trabajo inductivo, con las ventajas anteriormente descritas, así como la creación de una regla propia que fomenta no solo su capacidad de razonamiento y de pensamiento crítico, entre otros, sino también la competencia interlingüística (pues en alemán no existe el modo subjuntivo y estos matices deben expresarse de diversas formas).


La primera parte puede hacerse individualmente o en parejas/grupos, pero se aconseja, en cualquier caso, trabajar con la clase general, porque este es un tema normalmente complicado para hablantes germanoparlantes.

 **3** Compara vuestras conclusiones anteriores con la tabla y completa la información. Después, escribe en grupo un ejemplo para cada uno de los casos. Se proporciona uno por modo como modelo.

<https://docs.google.com/document/d/1SM71h1qOXF3hC2LIUPAfHt88-tQcGRW8ZJ0XfOk-BSU/edit?usp=sharing>

INDICATIVO	SUBJUNTIVO
Acción experimentada. <i>Aunque hago los deberes todos los días, suspenderé el examen.</i> 	Acción no experimentada. <i>Aunque haga los deberes todos los días, suspenderé el examen.</i> 
 Afirma o está de acuerdo con lo dicho. _____ _____	 No indica acuerdo con lo dicho. _____ _____
Ofrecer datos nuevos. _____ 	No ofrece datos nuevos o le resultan indiferentes. _____ 


Informar (deductivamente) y aplicar el contenido. Como con los conectores, el alumno compara sus respuestas y las evalúa (análisis de errores). Además, al igual que con los ejercicios de la contraargumentación, el estudiante debe demostrar la comprensión del contenido de las reglas al redactar un ejemplo. Para facilitar el trabajo (y si el tiempo es ajustado), se recomienda dividir la clase en cuatro parejas/grupos y que cada uno escriba un ejemplo para cada regla. Luego pueden adjuntarlos en el Word (o hacerlo el docente, para dejar constancia de su aprendizaje).

 **4** ¿Cómo traduces *aunque* en los ejemplos anteriores en alemán? ¿Se te ocurre alguna otra traducción posible o has oído de ellas?


\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



<https://www.menti.com/al456fvq7zz>




Informar, aplicar el contenido y evaluar contrastivamente. De nuevo, proponemos una actividad de traducción, con las ventajas que estas ofrecen, ya explicadas anteriormente con *pero*. Ahora bien, en este caso resultan de especial interés por la diferenciación modal. Puede realizarse en la clase general, incluso, con apoyo de Mentimeter.

 **5** ¡Ahora dale la vuelta! Observa los dos enunciados siguientes. ¿Qué sucede? ¿Qué cambios observas en comparación con los ejemplos del ejercicio 3? <https://www.menti.com/al2sipeij8tr>

<i>Suspenderé(,) aunque hago los deberes todos los días.</i>	<i>Suspenderé aunque haga los deberes todos los días.</i>

  ¿Observas algún cambio en sus posibles traducciones?



Aplicar el contenido y reflexionar. Este juego con la lengua no solo promueve el razonamiento y la competencia interlingüística, sino también la conciencia pragmática y contextual, unida a características formales del discurso. Puede darse la posibilidad de que el alumnado no perciba la diferencia, pues en su lengua materna la expresarían mayoritariamente por otros medios. De

darse este caso, conviene empezar directamente con las posibles traducciones y trabajar en parejas/grupos, si se desea, a través de Mentimeter.



6 ¿Cómo describes entonces *aunque* desde los planos argumentativo e informativo?



PLANO ARGUMENTATIVO	PLANO INFORMATIVO

<https://docs.google.com/document/d/1L0a18YJaCjId5Se7DDUPmvWZIZpuSOMjFdXMXyX6A80/edit?usp=sharing>

Aplicar el contenido y evaluar lo aprendido en relación con lo anterior. Como actividad final, se pide desarrollar su propia teoría sobre el funcionamiento de *aunque* en los planos argumentativo e informativo. Posiblemente, esto resulte complicado de forma individual porque se ha trabajado con muchos cambios de significado (modo, movilidad). Así, resulta recomendable el trabajo en la clase principal o en pequeños grupos de forma colaborativa, entre otros, a través de Word (Drive).

Tabla 94. Secuencia didáctica ampliada: parte 2, *aunque*

Finalmente, la sección dedicada a *aunque* termina, antes del resumen global, con un apartado teórico de información adicional. Esta se relaciona tanto con factores formales (interposición) como semántico-pragmáticos (en relación con los valores «aditivos» que hemos constatado en los corpus y en la encuesta lingüística con una posible explicación desde los planos tratados).

En la versión reducida, se mantienen las primeras actividades. En cambio, se elimina la relacionada con la traducción y la movilidad. La primera, porque realmente el docente en sus explicaciones se haya visto en la obligación de ir ofreciendo correspondencias en alemán para su mejor comprensión y la segunda, porque para B2 (siguiendo el *PCIC*, 2007) no se considera una información tan relevante como las demás. Permanece, eso sí, esta movilidad en la información adicional (donde se puede mencionar que se antepone y se pospone también), de modo que el alumnado conoce al menos que existe esta posibilidad, si bien no trabaja con diferencias de significado y sentido concreto.

A continuación, también para recapitular y recopilar las informaciones aprendidas hasta el momento, se presenta un apartado comparativo entre *pero* y *aunque*. No obstante, cabe señalar que este, por motivos de tiempo, se elimina por completo de la versión reducida, a pesar de que lo consideramos adecuado para asentar los conocimientos y también para «tomarse una pausa» de nueva información.

**1 Observa los enunciados e intenta describir las diferencias entre los dos conectores, sobre todo, desde la argumentación (conclusión) y la informatividad (información importante).**

	Conclusión	Información importante	Otros comentarios
<i>Aunque llueve, salimos a pasear. Aunque llueva, salimos a pasear.</i>			
<i>Llueve, pero salimos a pasear. Llueve, aunque salimos a pasear</i>			
<i>Salimos a pasear, aunque llueve. Salimos a pasear aunque llueve. Salimos a pasear aunque llueva.</i>			

<https://docs.google.com/document/d/1Z-RUoO7CRToeVW32PEhTlaaD3t2hWL-EdqCZH48Op84/edit?usp=sharing>

**Pregunta extra: ¿cuándo colocamos coma y cuándo no con *aunque*?**

<https://www.menti.com/alu8bffcqph6>

En anteposición: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

En posposición: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Informar (inductivamente) y aplicar los conocimientos previos.** Este ejercicio, pensado también como repaso de lo visto anteriormente, permite al alumno identificar los patrones y las estructuras gramaticales que ya conoce para ponerlas en contraste y mejorar su competencia no solo metalingüística, sino también interlingüística y en el propio español desde la comparación y contrastividad. Así, se promueve además su atención y su capacidad de concentración, a la vez que se estimula el pensamiento crítico y analítico.

El medio propuesto es Word (Drive), pero consideramos que la pizarra resultaría de gran utilidad para explicar las diferencias entre las construcciones. Por lo tanto, la actividad la recomendamos realizarse en grupos (quizás tres o seis) y que cada uno analice una construcción para, posteriormente, compartir sus conclusiones con el grupo general.

Finalmente, se añade una pregunta extra que relaciona la movilidad de *aunque* y su significado contextual con su puntuación<sup>8</sup>.

**2 Reflexiona. ¿Suceden estos cambios en alemán?**

<https://www.menti.com/alsfw6mnbpx>

**Para concluir, volvemos a cerrar con un apartado de traducción, con las ventajas ya explicadas que este trae consigo al aula de lenguas.** Este puede realizarse en Mentimeter de forma individual o grupal, o, simplemente, en el aula general.

Tabla 95. Secuencia didáctica ampliada: parte 2, *aunque* vs. *pero*

Seguidamente, se trabaja de forma conjunta con *sin embargo* y *no obstante*, debido a su proximidad semántico-pragmática, así como a su frecuente confusión y equiparación incluso por parte de los hablantes nativos. Asimismo, pensamos que la

<sup>8</sup> Este apartado tampoco se hubiera podido mantener en la versión reducida, de haberse dejado esta sección, porque igualmente se eliminó la explicación explícita de la movilidad.



segunda se trata de un elemento lingüístico desconocido en gran medida por los estudiantes, de modo que su introducción a través de otro conector conocido puede ayudar a su aprendizaje posterior (aunque puedan darse transferencias entre ellos, lo cual, como acabamos de comentar, también sucede entre los hispanohablantes).

**1 ¿Conoces los conectores *sin embargo* y *no obstante*? De ser así, ¿se te ocurren traducciones posibles en alemán?**



1 ¿Conoces los conectores *sin embargo* y *no obstante*? De ser así, ¿se te ocurren traducciones posibles en alemán?

<https://www.menti.com/a19vwk4iaszf>



VE A  
menti.com  
INTRODUCE EL  
CÓDIGO  
16619756  
0

Activación del contenido y contraste lingüístico. Dada la similitud de los dos conectores, en este caso no solo se pide al estudiante buscar entre sus conocimientos qué sabe del uno y del otro, sino ponerlos en relación a través de sus traducciones. Como para el alumnado posiblemente *no obstante* sea desconocido, el docente debe plantearse cómo lidiar con este problema, por ejemplo, dedicando un tiempo muy breve en el conjunto grupal de la clase a la actividad 1 (con o sin Mentimeter, como se propone) y pasando directamente a la 2.

En cualquier caso, tanto con este ejercicio como con los siguientes, se pretenden remarcar la claridad de las diferencias entre los conectores, identificando sus similitudes y diferencias de forma específica, ampliando sus conocimientos a través de una perspectiva más amplia de la lengua. Además, se busca mejorar la capacidad comparativa del alumnado, así como su competencia metalingüística e interlingüística.



2 Otras traducciones posibles sí se diferencian. Observa la siguiente tabla y, en consecuencia, escribe qué matices crees que tiene cada conector.



<i>Sin embargo</i>	<i>No obstante</i>
<i>aber, andererseits, dagegen, allein, freilich</i>	<i>trotz, (dessen) ungeachtet, allenfalls, allerdings</i>
<b>Matices:</b> _____ _____ _____	<b>Matices:</b> _____ _____ _____

<https://docs.google.com/document/d/10ka3Bedd1BhZ82hadKrmDmjSoLz7yzRYJeg9xTZUxiY/edit?usp=sharing>

Informar (inductivamente), aplicar los conocimientos previos y contraste lingüístico. Con esta actividad, se busca romper las expectativas anteriores del estudiante a través de la comparación dentro de la misma lengua y entre idiomas distintos. Por lo tanto, puede servir como corrección del ejercicio anterior. Se puede realizar por grupos/parejas, en las que a cada uno se les asigna uno de los conectores y trabajan sobre ellos para su posterior presentación en la clase general (a través, por ejemplo, del Word en Drive).

A parte de las ventajas interlingüísticas y metalingüísticas ya comentadas de un ejercicio comparativo de estas características, esta actividad favorece el pensamiento crítico y reflexivo a través del trasvase de lenguas y de la reflexión no solo en su lengua materna (alemán), sino también en un idioma extranjero.





**3 Ahora completa la información correspondiente a cada uno. Más de una opción es posible.**



El hablante se compromete con lo expresado. / Concesión (verdadero obstáculo) / Concesión / Adversación / Adversación (más débil) / Matiza una oposición sin cuestionar la verdad de los miembros. / Destaca la información más importante. / No cambia frecuentemente de tema, aunque es posible. / Añade un nuevo tema. / Cierta énfasis.

[https://es.educaplay.com/recursos-educativos/14748809-sin\\_embargo\\_y\\_no\\_obstante.html](https://es.educaplay.com/recursos-educativos/14748809-sin_embargo_y_no_obstante.html)

Sin embargo	No obstante

Informar (inductivamente) en relación con lo anterior. Después del proceso anterior, el estudiante cuenta con las herramientas necesarias (obtenidas a través de la traducción) para trabajar en exclusiva con la lengua meta (el español). Por tanto, en primera instancia, se les pide ordenar los valores con cada uno de los conectores de forma abstracta, lo que deberán aplicar y comprobar en la actividad siguiente. Por ello, se puede realizar este ejercicio en el conjunto global de la clase. Se propone, además, su variante con Educaplay. El problema reside en que esta aplicación no permite seleccionar más de una opción posible, de modo que las variantes de las respuestas deberían comentarse, en cualquier caso, en el grupo general. No obstante, es la única aplicación de las utilizadas que permite un formato similar al del papel.



**4 ¡Fija los nuevos conocimientos! Une el valor correspondiente con el ejemplo adecuado. Más de una opción es posible.**





<p>A. El hablante se compromete con lo expresado.</p> <p>B. Concesión (verdadero obstáculo)</p> <p>C. Concesión</p> <p>D. Adversación</p> <p>E. Adversación (más débil)</p> <p>F. Matiza una oposición sin cuestionar la verdad de los miembros.</p> <p>G. Destaca la información más importante.</p> <p>H. No cambia frecuentemente de tema, aunque es posible.</p> <p>I. Añade un nuevo tema.</p> <p>J. Cierta énfasis.</p>	<p>1. No sabe saltar, no sabe correr y, sin embargo, es el mejor jugador de la historia. _____</p> <p>_____</p> <p>2. Luis es feo, no obstante, les gusta mucho a las chicas.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>3. En cuanto al tema del tabaco, quiero destacar que no soy fumador, ligón, banquero, político o, hasta ahora, conocido estafador de hacienda. No obstante, tengo una implicación en esta guerra muy personal. _____</p> <p>_____</p> <p>4. Voy a estar en Sevilla el próximo fin de semana para visitar mis primos. Puedo verte para tomar un café , charlar , y obtener el libro. Tengo un nuevo número de teléfono: (...). Sin embargo, la mejor manera de nos poner en contacto es con el correo electrónico. _____</p> <p>_____</p>
---	---

<https://es.educaplay.com/recursos-educativos/14749013-ejemplos.html>

A continuación, el alumnado debe aplicar sus respuestas a enunciados concretos, lo que demuestra no solo que entienden los significados (en parte, por su capacidad metalingüística),


sino también el contexto de uso, con las ventajas que esto supone, descritas para actividades anteriores. Por tanto, podría incluso usarse como corrección del ejercicio anterior. Se puede realizar en el conjunto de la clase, en grupos pequeños/parejas o de forma individual, dependiendo del tiempo disponible. De nuevo, se propone Educaplay, con los mismos problemas (y ventajas) que se enuncian en el caso anterior.


**5** En relación con los ejemplos anteriores, ¿cómo crees que funcionan estos conectores en la argumentación (conclusión) y la informatividad (información más importante)?
 



<https://www.menti.com/al1h8iimjcc6>

Plano argumentativo: \_\_\_\_\_

Plano informativo: \_\_\_\_\_

Pregunta extra: ¿cómo es la puntuación relacionada con estos conectores?
 

<https://www.menti.com/alu7k1zhixqr>

<https://www.menti.com/alpqffbzweca>



Informar (inductivamente), aplicar y reflexionar. Finalmente, se termina, como con los conectores ya descritos, con su visión desde los planos argumentativo e informativo, para lo que se propone el uso de Mentimeter. De esta forma, se consigue una coherencia descriptiva entre los elementos lingüísticos objeto de estudio, promoviendo la reflexión, el pensamiento crítico y la conciencia metalingüística.

Igualmente, se propone una pregunta extra relacionada con la puntuación, que conlleva una ligazón de los conocimientos vistos en la primera parte de la secuencia (pues ambos son conectores semánticos). Esto implica una clasificación mental por parte del alumno.

Tabla 96. Secuencia didáctica ampliada: parte 2, sin embargo y no obstante

Para la versión reducida, se elimina la actividad 3 porque sus conocimientos se trabajan de forma práctica en el ejercicio 4. De este modo, si bien la parte reflexiva se difumina, permanece el contenido importante de la lección. Igualmente, en ambos casos se añade, como con los conectores anteriores, un resumen gráfico de las dos unidades.

Debido a la confusión y al trasvase de contextos entre estos dos conectores semánticos con los dos formales anteriores por parte de los hispanohablantes, se introduce un apartado breve en el que se comparan los cuatro, de forma similar a cómo se compararon anteriormente *pero* y *aunque* (es decir, desde la argumentación y la informatividad).

Primero, se propone una actividad práctica en la que se recogen los contenidos aprendidos hasta el momento, de modo que el estudiante los repasa y los fija. Esta puede realizarse en grupos pequeños o parejas, donde cada uno recibe uno de los conectores y

luego los presenta al resto de la clase (o sube sus conclusiones en el Word propuesto). Después, se añade información adicional relativa a ciertas diferencias entre los conectores formales y los semánticos en cuanto a contenido y otras nociones ligadas al registro y a la confusión de estos elementos lingüísticos. Estos datos extra son, de hecho, los que permanecen en la versión reducida.

Seguidamente, se presenta *en cambio*. Dado que este conector no resulta muy usado tampoco en nativos y que su contexto de uso tiende a ser bastante específico (de comparación), se proponen solo tres actividades.

   <p><b>1</b> Observa el siguiente texto en español. ¿Cómo lo traduces al alemán?</p> <p><a href="https://www.menti.com/al5ch5329tzr">https://www.menti.com/al5ch5329tzr</a></p>  <p><i>Mi padre es violinista, en cambio, mi hermana toca la guitarra.</i></p>												
<p>Activación del conocimiento. A partir de un enunciado dado, el estudiante debe inducir el valor de <i>en cambio</i> a través de su traducción al alemán, que puede subir a Mentimeter. De nuevo, juega un papel importante la traducción. Esta tarea puede realizarse individualmente, con su posterior comentario en la clase general.</p>												
  <p><b>2</b> Las traducciones que nosotros hemos encontrado son: <i>hingegen, dagegen, dafür, dahin, stattdessen, ander(er)seits.</i></p> <p>¿Qué características crees que tiene este conector en la argumentación y en la informatividad? Como con <i>pero</i>, ayúdate de las balanzas.</p> <table border="1" data-bbox="371 1099 1225 1312"> <tr> <th colspan="3">ARGUMENTACIÓN</th> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <th colspan="3">INFORMATIVIDAD</th> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p><a href="https://wordwall.net/es/resource/55927220/valores-de-en-cambio">https://wordwall.net/es/resource/55927220/valores-de-en-cambio</a></p> 	ARGUMENTACIÓN						INFORMATIVIDAD					
ARGUMENTACIÓN												
												
INFORMATIVIDAD												
												
<p>Informar, aplicar y evaluar. En este caso, no es el alumno el que tiene que buscar las traducciones, sino que, para aligerar el trabajo (y el tiempo), se le proporcionan directamente las correspondencias en alemán. Lo que sí debe llevar a cabo el estudiante es la ardua tarea de traspasar sus conocimientos (implícitos) del alemán hacia el español, en concreto, a los planos argumentativo e informativo. Para ello, se facilita un Wordwall con las respuestas que se esperan como correctas. Este se puede trabajar de forma individual, en parejas/grupos pequeños o, incluso, en la clase general. De nuevo, se busca estimular la capacidad metalingüística e interlingüística del alumnado, mejorar su competencia en la lengua meta a través de la reflexión y el pensamiento crítico, además de su capacidad para la resolución de problemas y su competencia comparativa y contrastiva.</p>												
 <p><b>3</b> ¡Fija los contenidos! Crea al menos un ejemplo con <i>en cambio</i>.</p> 												
<p>Aplicar. En este caso, se pretende comprobar que el estudiante ha aprendido el conocimiento anterior y que sabe aplicarlo. Para ello, se propone la creación de al menos un enunciado con <i>en cambio</i>, que pueden agruparse en Mentimeter. Por ello, se considera esta actividad como trabajo individual con la posterior corrección grupal.</p>												

Tabla 97. Secuencia didáctica ampliada: parte 2, *en cambio*

En la versión reducida se elimina únicamente este último ejercicio práctico, debido, en primer lugar, a su poca frecuencia y, segundo, a que el conector se puede practicar posteriormente en la parte 3. Además, pensamos que su valor queda suficientemente claro a través de las traducciones propuestas. Igualmente, se elimina un comentario teórico sobre su diferenciación de *en cambio* como sintagma nominal (no conectivo), pero se mantiene el resumen de usos.

Finalmente, terminamos por el último de los conectores objeto de estudio: *sino* (*que*). Este se incluye en último lugar por sus particularidades formales y, sobre todo, semántico-pragmáticas, que, además, se ponen en relación con lo visto anteriormente.



↔ 1 Observa los siguientes enunciados en español. Después, únelos con la palabra alemana correspondiente al conector subrayado<sup>9</sup>. Más de una traducción es posible. Incluso, no necesitas usar todas las traducciones propuestas.



*aber obwohl sondern außer hingegen nur dennoch lediglich trotzdem allein*

[https://es.educaplay.com/recursos-educativos/14750454-valores de sino que.html](https://es.educaplay.com/recursos-educativos/14750454-valores-de-sino-que.html)

1. En realidad, los primeros tres meses de mis vacaciones el año pasado no fueron vacaciones, sino trabajo. \_\_\_\_\_
2. No voy a recordar todos los días del viaje, sino que explicaré mis pensamientos sobre mis sitios favoritos. \_\_\_\_\_
3. Al llegar a casa de mi madre, les presenté la foto a todos de la familia diciéndoles que se trataba de una foto de mi abuelo. Me pareció que todos tomaban mi broma como si fuese una verdad; no fue sino mamá quien me dijo: ¿Piensas que me engañas, hijo? Conozco muy bien tu carita, ¡eres tú! \_\_\_\_\_
4. Sobre los dos actores principales, están bastante bien. La historia de Romeo y Julieta te puede gustar más o menos. A mí no me apasiona pero, sin duda, la considero interesante. Pero no era Luhrmann el director más adecuado para un proyecto de este calibre. No hay nada especial en ella sino sus dos actores principales. \_\_\_\_\_







¿Recuerdas cuándo se usa *sino* y cuándo *sino que*? ¡Lo hemos visto en la primera parte de este taller! ¿También recuerdas con qué se usa SIEMPRE este conector?

Informar (inductivamente) y aplicar. De nuevo, trabajamos los valores en español desde la traducción al alemán. Esto se debe a la gran variedad de significado de esta unidad, de la cual se quiere dar consciencia al alumnado a través de muestras reales. Del mismo modo, se busca recapitular los conocimientos de la información adicional ofrecida en la primera parte en cuanto a su combinación con *que*<sup>9</sup>. La primera parte puede realizarse en Educaplay, pero, como ya se ha indicado, este no contempla posibles variantes no contempladas en la confección de la actividad. Se puede realizar de forma individual o, incluso, parejas/pequeños grupos.

Con este tipo de ejercicios, se pretende, como ya se ha explicado, promover el pensamiento crítico, la capacidad de resolución de problemas, la competencia metalingüística e interlingüística (comparativa y contrastiva) y mejorar su competencia en español.

<sup>9</sup> Esta recapitulación se mantiene en la versión reducida, pero ahora como introducción de contenidos y/o repaso de lo que el alumnado debería ya conocer sobre esta unidad.

	<p><b>2 Ahora escribe el número del texto anterior con su valor.</b></p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 70%; padding: 2px;">Excluye, deja algo fuera. Señala una excepción (a una regla general).</td> <td style="width: 30%;"></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Corrige una información anterior (directa o indirecta).</td> <td></td> </tr> </table> <p style="text-align: center; font-size: small;"> <a href="https://es.educaplay.com/recursos-educativos/14750664-valores_de_sino_que.html">https://es.educaplay.com/recursos-educativos/14750664-valores_de_sino_que.html</a> </p>	Excluye, deja algo fuera. Señala una excepción (a una regla general).		Corrige una información anterior (directa o indirecta).		
Excluye, deja algo fuera. Señala una excepción (a una regla general).						
Corrige una información anterior (directa o indirecta).						
<p>Informar (inductivamente). Una vez se han desarrollado los valores (de manera implícita y un tanto inconsciente), se pide de manera explícita y consciente reflexionar sobre ellos en relación con los textos reales del ejercicio anterior. Se puede realizar en el grupo general.</p> <p>De esta forma, se promueve el diálogo y el intercambio de ideas, así como se desarrollan las competencias individuales del alumno en relación con la lengua meta, como se ha explicado ya en ejercicios similares.</p>						
	<p><b>3 ¡Fija los contenidos! <i>Sino (que)</i> es un conector que parece fácil, pero trae muchos problemas. A continuación, se muestran 6 textos<sup>s1</sup> con errores en el funcionamiento de <i>sino (que)</i>: puntuación, ortografía, estructura, etc. Corrige el error y escribe el valor correspondiente: corrección (C) o exclusión (E). Si haces la versión en línea, puedes copiar y pegar tus respuestas en este Word:</b></p> <p style="font-size: small;"> <a href="https://docs.google.com/document/d/1_IRI32fmvNKsGWcgSBBSGX8lkoXhZrKjXPF3QZV6A/edit?usp=sharing">https://docs.google.com/document/d/1_IRI32fmvNKsGWcgSBBSGX8lkoXhZrKjXPF3QZV6A/edit?usp=sharing</a> </p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desde siempre me han gustado la literatura y la historia de los países latinoamericanos, que constituyen para mí unos de los elementos fundamentales de la cultura de un pueblo sino de un continente. _____</li> <li>2. No creo que la solución al problema sea castigar a los fumadores haciendo el tabaco ilegal sino que de acompañarlos y tratar la adicción por lo que es: una enfermedad. _____</li> <li>3. Podemos percibir que la regla no es tan ilógica y que sigue la teoría de libertad en sociedad, que no es completa, sino que limitada por la libertad de los demás. _____</li> <li>4. Eso provocó gran desagrado entre los que fuman, que se sintieron sin el derecho de hacer algo que les gusta. Sin embargo, para los que no fuman fue una victoria porque esta ley no es apenas una ley que prohíbe algo que molesta a una parte de los individuos. Sino una ley que se relaciona con cuestiones de la salud pública de un país. _____</li> <li>5. Para encender su cerillo se quita sus guantes y luego ya no se los pone sino los tira en un bote de basura a su lado. _____</li> <li>6. La playa es grande, pero no es de arena sino piedras pequeñas, por lo que es un poca incómoda cuando andas sin zapatos. _____</li> </ol> <p><b>Extra:</b> En lugares abiertos tampoco me gusta que fumen a mi lado, pero creo que en este caso creo que el derecho debe continuar, sino los fumantes solo podrían fumar en casa, lo que es inimaginable. <i>¿Puedes adivinarlo? ¡Lo vamos a ver más adelante!</i> _____</p>					
<p>Aplicar y evaluar. En la línea del análisis de errores, se propone este ejercicio, con el cual también se intenta promover la motivación del alumno al presentar enunciados incorrectos de otros aprendientes de ELE a través de la empatía con lo expresado («yo podría haber cometido esos mismos fallos»). Se puede realizar en parejas/grupos o de forma individual.</p> <p>Se pretende que el estudiante sea capaz de identificar, reforzar e interiorizar los valores y formas ya aprendidos para evitar errar de esa manera en el futuro. De esta forma, se ajustan y mejoran las estrategias de aprendizaje a través de la reflexión (autoconciencia lingüística), el pensamiento crítico y la capacidad de resolución de problemas, entre otros.</p>						
<p>Se introduce un apartado teórico con los valores aditivos de este conector en la estructura <i>no solo... sino también</i>, y similares. Como en las muestras recogidas se ha observado que no</p>						

existen mayores complicaciones para su uso, se ha desarrollado solo una actividad al respecto (explicada a continuación). Sí que se incluye, no obstante, en Mentimeter la posibilidad de escribir su traducción o traducciones posibles al alemán, de modo que quede aún más claro para el alumno a qué estructura nos referimos (pues existe en su lengua materna).



4 ¡Fija los contenidos! Corrige los errores en estos 4 textos reales. Si haces la versión en línea, puedes copiar y pegar tus respuestas en este



Word: [https://docs.google.com/document/d/1pXHZs39Ht5O1t\\_FO0ssbjKYeLpcit263pRbR6jARlw/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1pXHZs39Ht5O1t_FO0ssbjKYeLpcit263pRbR6jARlw/edit?usp=sharing)

1. Podemos decir que la prohibición de fumar en lugares públicos genera una gran ventaja a los gobiernos, pero no solamente a estos sino que a las personas también, pues existirían menos fumadores pasivos.
2. Es un peligro para todo el cuerpo no solamente del fumador, sino las personas en el mismo ambiente.
3. Me gustaría conocer, no sólo mis raíces en América latina, sino en España también .
4. La vida allí es diferente a Grecia. Los alemanes no son tan amables como los griegos y una característica de ellos es que no solo son siempre puntuales, sino no trabajan sin un programa.







Aplicar. De nuevo, se pide corregir errores, pero esta vez para la estructura aditiva. Se repiten, por tanto, las especificaciones propuestas para la actividad 3.



5 En cualquier caso, *sino (que)* mantiene su valor de corrección.



Así, se corrige la conclusión que se espera escuchar, de forma directa o indirecta. ¿Cómo marcas esta corrección en la argumentación y en la informatividad?

ARGUMENTACIÓN		
		
INFORMATIVIDAD		
		

<https://wordwall.net/es/resource/55933965/valores-de-sino-que>

Informar (inductivamente), aplicar y evaluar. Finalmente, como en los otros conectores, se propone un apartado para que el alumno demuestre su capacidad más abstracta de la lengua al desarrollar el funcionamiento de esta unidad en los planos argumentativo e informativo. Se puede realizar en el grupo general o de forma individual a través de Wordwall.



Tabla 98. Secuencia didáctica ampliada: parte 2, *sino (que)*

En la versión reducida, se eliminan los ejercicios 3 y 4 porque se propone uno similar en la parte práctica (si bien con todos los conectores en su conjunto). Lo demás, se mantiene (incluso la explicación gramatical sobre la estructura *no solo... sino también*), así como el resumen de sus valores.

Para concluir, debido a la dificultad que se observa en discentes germanoparlantes para diferenciar entre *pero* y *sino*, se crea una pequeña secuencia de actividades que recoge y compara las características esenciales de los dos conectores de modo que se mejore su adquisición y se clarifique su distinción. Esta comienza con una breve




introducción teórica sobre la disparidad de estos elementos lingüísticos y termina con un resumen a modo de tabla de ambos. Entre ellos, se insertan tres actividades.



**1 ¿Recuerdas las posibles traducciones de *pero* y *sino* en alemán?**
  
<https://www.menti.com/alpz9k7bnwzh>

<i>Pero</i>	<i>Sino (que)</i>

Reactivar los conocimientos previos. Con esta actividad, el estudiante repasa el conocimiento aprendido a través de la traducción. De esta forma se permite asociar cada conector a posibles correspondencias en alemán, sobre todo, en un aprendizaje contextual (que se viene desarrollando a lo largo de toda la secuencia), atendiendo a las similitudes y diferencias tanto entre los conectores en español como con sus traducciones en alemán.

Se puede realizar en grupos, entre los que se reparten los conectores y luego se ponen en común. En este sentido, también se podría dividir la clase en parejas, cada parte trabaja con un conector y, luego, se comentan los resultados, si bien se debe realizar finalmente una revisión en la clase general (por ejemplo, a través de Mentimeter).


**2 Con ayuda de las traducciones anteriores y de los siguientes ejemplos, escribe las posibles diferencias entre *pero* y *sino*. Puedes ayudarte también de la argumentación y de la informatividad.**
  
<https://docs.google.com/document/d/1ZmYkJo7gfzHVTA-BHucRSP5mOek8cg6PiAyuLcJ6tYA/edit?usp=sharing>



Tomado de Alonso Raya et al. (2005:228): *Gramática básica del estudiante de español*

- |  |  |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>No es guapo, pero sí listo.</i></li> <li>2. <i>No es listo, pero tiene buen corazón.</i></li> <li>3. <i>No voy a recordar todos los días del viaje pero explicaré mis pensamientos sobre mis sitios favoritos.</i></li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>No es guapo, sino listo.</i></li> <li>2. <i>No es listo, sino tonto.</i></li> <li>3. <i>No voy a recordar todos los días del viaje sino que explicaré mis pensamientos sobre mis sitios favoritos.</i></li> </ol> |
|--|--|

<i>Pero</i>	<i>Sino (que)</i>

Informar (inductivamente). Tanto desde las traducciones, como desde muestras de lengua y una imagen, el estudiante debe inducir las diferencias entre ambos conectores. Esta actividad resultaría más efectiva en grupos para aliviar el trabajo individual. Las ventajas en el aprendizaje que proporciona la inducción de contenidos ya se han explicado anteriormente. Como corrección, puede verse seguidamente el resumen final.



**3 ¡Fija los contenidos! Corrige los textos siguientes, explicando brevemente por qué, y escribe un ejemplo con *pero* y otro con *sino* (*que*) donde se perciban sus diferencias.**



1. Los olivos se llamaban "guarrigues", el gazpacho era "pisaladière", el morado venía sino del tomillo pero de la lavanda. \_\_\_\_\_
2. Una noche, mientras mis vecinos estaban de vacaciones, vi una luz en la ventana de su casa. Pensé que se habían olvidado algo, sino no vi su coche. \_\_\_\_\_
3. *Pero*: \_\_\_\_\_
4. *Sino (que)*: \_\_\_\_\_

[https://docs.google.com/document/d/1Uz4nIQ3ikU35uP\\_GgHgJqtqXUU10w9JjvxT-bWXmheo/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1Uz4nIQ3ikU35uP_GgHgJqtqXUU10w9JjvxT-bWXmheo/edit?usp=sharing)

Aplicar (y evaluar). Una vez que se ha razonado y reflexionado críticamente sobre los valores de ambos conectores, se pide al alumno que corrija textos reales de otros estudiantes y que explique el porqué del error. Esto no solo aumenta su motivación y atención, sino que desarrolla todas las capacidades descritas anteriormente para los ejercicios de correcciones de errores en *sino (que)*.

Tabla 99. Secuencia didáctica ampliada: parte 2, *sino* vs. *pero*

Por motivos de tiempo, en la versión reducida solo permanece el ejercicio 2<sup>10</sup>. Se elimina, por tanto, la traducción explícita de los elementos. No obstante, creemos que el alumno la está llevando a cabo igualmente de manera interiorizada y, si el docente lo desea, puede igualmente realizar esta actividad paralelamente de forma oral en el grupo general. También se descarta el ejercicio de corrección pues este reaparece en la parte 3.

Finalmente, en ambas variantes aparece una breve comparación teórica entre *sino* y *si no*, pues resulta común su confusión en la escritura, ya no solo en ELE sino también entre nativos. De hecho, se adjuntan imágenes tomadas de internet (memes<sup>11</sup>) en el que la escritura de ambos se entremezcla. De este modo, se pretende llamar la atención del alumnado y aumentar su motivación hacia el tema tratado. De forma adicional, se propone un enlace existente para practicar en línea las diferencias entre *pero*, *sino* y *si no*.

La versión ampliada, además, concluye con una reflexión explícita de los contenidos explicados en la lección. No obstante, esta también se puede llevar a cabo en la variante reducida, si el docente lo cree oportuno y dispone de medios (temporales y materiales) para ello, antes de pasar a la parte práctica.


<sup>10</sup> Esta podría eliminarse de la secuencia didáctica (reducida) por completo en caso de que no se tuviera tiempo para tal comparación. Por ello, también se ha dejado para el final.

<sup>11</sup> «Imagen, vídeo o texto, por lo general distorsionado con fines caricaturescos, que se difunde principalmente a través de internet» (DRAE, consultado a 30 de junio de 2023).



### 6.3.3 PARTE 3: LA PRÁCTICA HACE AL MAESTRO


Finalmente, esta parte se ha pensado para practicar lo aprendido, bien en el aula, bien fuera de ella (como deberes). Por tanto, la versión ampliada y la reducida son muy parecidas: solo se eliminan las actividades 2 y 3. La primera se descarta por el tiempo que supone crear un escrito colaborativo, así como por la necesidad intrínseca de los demás para poder realizar el ejercicio, similarmente a lo que sucede con la segunda. Por su parte, el 5 se torna en extra porque a lo largo de la práctica ya se ha trabajado en mayor o menor medida con la traducción, de modo que se otorga la opción al estudiante de profundizar en este sentido o no. Así, en todos ellos se aplica el contenido aprendido (y se evalúa su grado de adquisición).




**1 Une un miembro de la columna de la izquierda con otro de la derecha e inserta el conector adecuado<sup>33</sup>. Puede haber más de una posibilidad según lo que se quiera expresar, por lo que debes marcar donde está la fuerza argumentativa e informativa en cada caso. Además, añade la puntuación necesaria. Puedes subir tus respuestas al siguiente documento de Word:**

[https://docs.google.com/document/d/1ok6G3I28X\\_n7nPkB87CoEe4YX91ZqagI4XihVTcuNA/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1ok6G3I28X_n7nPkB87CoEe4YX91ZqagI4XihVTcuNA/edit?usp=sharing)

1. No iré en tren.	A. No el que es de chocolate
2. Me gusta el helado.	B. El árbitro dictaminó que fue falta
3. La jugada fue legal.	C. Júpiter es un gigante gaseoso.
4. Nunca estuve de acuerdo contigo.	D. En avión
5. Venus es un planeta muy pequeño.	E. El problema sigue siendo una cuestión apremiante.
6. La cantidad de avisos respecto al cambio climático ha aumentado.	F. Tengo que darte la razón en este caso.



De forma más o menos dirigida, se pretende que el estudiante razone el porqué de la selección de un conector u otro, teniendo en cuenta que existen varias opciones correctas. Dado que se plantea este bloque como posibles deberes, en general se entiende que el estudiante debe realizar la actividad de forma individual. No obstante, en clase se podría también proponer como ejercicio en parejas o pequeños grupos con corrección general. Se aconseja recoger todas las posibilidades en Word (Drive) para obtener una visión general de todos los conectores a modo de repaso global.




**2 Crea en grupos de forma colaborativa un texto donde aparezcan los seis conectores que hemos aprendido 😊 Puedes usar este Menti para escribir uno detrás del otro de forma colaborativa:**

<https://www.menti.com/al7anardpiat>

**Si no, también podéis emplear libremente este documento de Word:**

<https://docs.google.com/document/d/1Cq90SXp5PUZF6rTsaICMLIuqRwiqRUdCTF19uVNH4vg/edit?usp=sharing>

Espacio para tus ideas:



El estudiante fija en colaboración con los demás el conocimiento aprendido. Se ha pensado para aumentar la motivación en equipo, a pesar de las dificultades que supone realizar una tarea de este tipo en pequeños grupos, ya sea presencial, ya sea (sobre todo) en línea. Esto tiene que ver, principalmente, con la coordinación (y gestión del tiempo), la falta de participación (distribución equitativa de las tareas), compromiso y/o comunicación, o las diferencias de opinión. Por ello, se recomiendan parejas.

De cualquier modo, se inserta porque sirve, además de para fomentar el trabajo en equipo y la colaboración entre los miembros del grupo, para practicar el uso adecuado de conectores mejorando la coherencia y fluidez del texto, desarrollar habilidades de escritura y expresión escrita en español, estimular la creatividad y la capacidad de argumentación al elaborar el contenido del texto, promover la comunicación efectiva y la discusión constructiva entre los miembros del grupo al seleccionar y justificar el uso de cada conector, así como fomentar la revisión y edición conjunta del texto para mejorar su calidad y coherencia global.



3 Escribe uno o dos enunciados empleando un conector de forma errónea. Después, tus compañeros intentarán dar una versión corregida, explicando por qué no era correcta la versión inicial.



<https://www.menti.com/alf7uyzyro7n>

Espacio para tus ideas:

En este ejercicio se plantea el procesamiento de información de modo inverso: el alumno no tiene que haber comprendido lo que resulta correcto, sino también lo que está mal. Se busca un cambio de perspectiva que eleve la atención y la motivación del estudiante: este debe identificar y corregir el uso incorrecto de conectores en los enunciados, además de razonar y reflexionar sobre el valor correcto en relación con el contexto y el significado.

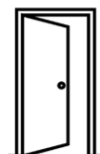
Igualmente, se fomenta la participación activa de los compañeros al intentar corregir las versiones erróneas, se mejora la comprensión de los diferentes roles y funciones de los conectores en la estructura de los enunciados, se promueve la discusión y el intercambio de ideas entre los participantes para llegar a una versión corregida y fundamentada, se refuerza el aprendizaje de los conectores a través de la práctica y la retroalimentación constructiva, así como se desarrolla la habilidad de comunicar de manera clara y efectiva utilizando conectores adecuados, a pesar de las dificultades del trabajo en grupo anteriormente descritas. No obstante, de realizarse, se aconseja su supervisión y comentario por parte del docente en el propio Word (Drive) de trabajo.



4 Los conectores de este texto se han movido! Colócalos en la posición adecuada: [https://es.educaplay.com/recursos-educativos/14758442-completa\\_el\\_texto.html](https://es.educaplay.com/recursos-educativos/14758442-completa_el_texto.html)



En cambio \_\_\_\_\_ el día no estaba para salir a correr, María decidió ponerse las deportivas y abrocharse el chubasquero. Aunque \_\_\_\_\_, todo parecía indicar que se debía quedar en casa. No solo no encontraba sus cascos para escuchar música, **no obstante** \_\_\_\_\_ tampoco sabía dónde tenía el móvil.



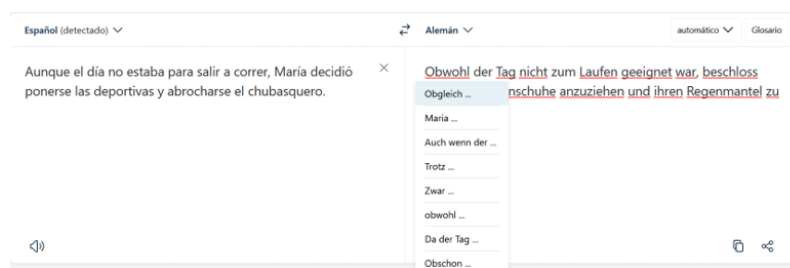
De pronto, oyó un ruido en la cocina. Tenía miedo, **sino que** \_\_\_\_\_ decidió acercarse. **Sin embargo** \_\_\_\_\_, le temblaban las manos. Su madre siempre le había dicho que debía cerrar bien la puerta de al lado de la nevera. **Pero** \_\_\_\_\_, ella siempre la dejaba abierta para que corriera el aire. Bajó despacio las escaleras del dúplex, sin saber qué iba a encontrarse...

Ya en papel, ya en Educaplay, el estudiante debe entender el contexto semántico-pragmático de cada conector para su colocación correcta. En clase, se podría también proponer en parejas o grupos. En este caso, el problema de la aplicación en línea reside, de nuevo, en que no se puede ofrecer más de una solución correcta, por lo que el docente debería comentar igualmente los resultados en el grupo general (o subir una explicación a Moodle con espacio para comentarios de los estudiantes), pues también la idea de este ejercicio reside en que el alumnado comprenda la variabilidad según el contexto y la intención del hablante.

De hecho, esta actividad se propone porque sirve, además, para desarrollar habilidades de comprensión lectora al analizar el contexto y el significado de las palabras, mejorar la capacidad de identificar y aplicar la estructura y la gramática adecuadas en un texto, además de fomentar el pensamiento crítico y la toma de decisiones al evaluar las opciones y de determinar la posición más adecuada para cada palabra. Asimismo, si se realiza de forma grupal, promueve la colaboración y el trabajo en equipo al discutir y debatir sobre las ubicaciones de las palabras en el texto y proporciona retroalimentación constructiva para mejorar la escritura y la organización del texto.



5 Traduce el texto anterior al alemán. En primer lugar, si puedes, hazlo solo. Después, puedes comparar tu versión con la plataforma DeepL (<https://www.deepl.com/translator>). Esta te permite obtener varias posibilidades de traducción diferentes pinchando sobre la palabra que te interesa traducir:



¡Juega con la lengua! ¿Qué posibilidades te ofrece el traductor? ¿El sentido es el mismo en alemán al cambiar de conector? ¿Qué crees que sucede en español si cambias el conector en alemán?, etc. Comparte tus ideas:



<https://docs.google.com/document/d/1Pxrm6lkfN5LY41ScUS61oSksZ6xuF9ZGaeRPCIA-0Q/edit?usp=sharing>

Con esta actividad, el estudiante practica y mejora sus habilidades de traducción del español al alemán, así como observa las diferentes posibilidades de trasvase entre ambos idiomas. Por ello, se propone la plataforma DeepL —que ofrece varias opciones de correspondencias, como se observa en la imagen insertada—, aunque pueden añadirse otras. Con ello, se estimula la reflexión y el análisis sobre las diferencias y similitudes entre los idiomas español y alemán, además de que se pueden compartir ideas y reflexiones sobre las implicaciones de cambiar los conectores en la traducción y de que se fomente la curiosidad y la exploración en el aprendizaje de lenguas extranjeras.



6 Corrige los siguientes textos de alumnos reales de español como lengua extranjera. En algún caso, puedes incluir otros conectores



no estudiados en esta unidad, pero que conoces. Puedes subir tus respuestas aquí:

[https://docs.google.com/document/d/1sCUSGg\\_7TmcGZBvFPOTGWv10QzQNSCA3gpb4WwDVzU/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1sCUSGg_7TmcGZBvFPOTGWv10QzQNSCA3gpb4WwDVzU/edit?usp=sharing)

1. Al final, se supo que el niño no era de la mujer pero de Chaplin.
2. ¿Como estás, amiga? ¿Cómo es tu nuevo trabajo? ¿Te gusta este jefe más? ¿Espero que sí! ¿Y cómo es tu esposa Jennifer? ¿Y tus hijos? Mándame fotos de tu con tu familia, ¡por favor! Necesito ver a tu nuevo pero también :)

3. Entonces, fuimos a la playa. ¡Qué paraíso! Las olas eran muy grandes. Yo casi me ahogué. Jajá. Yo y mi amiga tenemos solamente veinte años, por lo que beber es ilegal en los Estados Unidos. En las Bahamas, aunque, es legal para personas con dieciocho años. Compramos mucho alcohol esa noche.
4. Me gusta a ir al río cerca de mi casa y leo abajo los árboles. La primavera y el otoño son las temporadas más bonitas, aunque.
5. Finalmente, digo que, mientras mi región es muy interesante y divertida, no puedo ver muchos otros lugares en este mundo. Así, quizás encontraré otra región como Texas si un día consigo viajar. Aunque, yo suponga que esto no es probable.
6. En el futuro, cuando me gradúe, creo que quiero vivir en uno otro país sino al mismo tiempo quiero ganar dinero antes de salir.
7. La comida es algo de gran importancia cuando se habla de la inmigración porque mucho de la comida en Inglaterra viene del extranjero. No solo la comida viene del extranjero, sino también muchos de los restaurantes son extranjeros.
8. ¿Cómo estás? Hace mucho tiempo que nos vemos. ¿Todavía tienes ese trabajo en la oficina? Por mi parte, no he encontrado ningún trabajo. Sin embargo, tengo que pedirte algo. Mi abuela acaba de morir. Necesito que me prestes dinero para hacer un viaje a Inglaterra.
9. Estoy en el segundo año de estudio en la Universidad de Washington en Seattle. Ahora mi deseo es continuar mis estudios en un programa de posgrado. Pienso que su programa es lo único que tiene todo que quiero en una experiencia de posgrado. Cuando esté allí, planeo tomar más clases de español, de negocios y de cultura española. Sin embargo, tengo mucho interés en su programa y quiero saber todo sobre ello.
10. Me gustan particularmente Sevilla y Santiago de Compostela. Son diferentes de Valencia. Santiago de Compostela es una ciudad muy tranquila. Sevilla es más abierta, con edificios grandes y música alegre. Es una ciudad demasiada turística. No obstante, preferimos nuestro barrio en Valencia.
11. Cuando llegué a Madrid a las 2 de la madrugada no encontré mi equipaje. En aquel momento estaba muy cansado y mi jefe me pidió mis documentos, pero se perdió mi equipaje, no tenía otro medio donde buscarlos. No obstante, en el aeropuerto no había ninguna persona que me ayudara.
12. Un bar es un sitio donde la gente se van para gozar: hablar, beber, fumar, todo juntos y fuera de la casa. Con la nueva ley la gente en Inglaterra, por ejemplo, o en Irlanda, no va tanto a los bares. Se queda en las casas con amigos en cambio de un bar.
13. Mi clase iba sobre Jack the Ripper, el hombre que mató a muchas mujeres con quienes tenía sexo en cambio de dinero.

En primer lugar, se busca motivar al alumno al presentar textos reales de otros aprendientes de ELE. Además, se pretende reforzar y mejorar la comprensión y el dominio de los conectores, desarrollar habilidades de análisis y de pensamiento crítico, fomentar la atención al detalle y estimular la autonomía en el aprendizaje al identificar y corregir errores que podrían ser propios. Se emplea Word (Drive), pero también puede usarse solo el papel. Se piensa como trabajo individual, pero podría realizarse en pequeños grupos con corrección grupal.

Tabla 100. Secuencia didáctica ampliada: parte 3

## 6.4 POSTEST

---

*Testing is a universal feature of social life.*

McNamara (2014)



Finalmente, para el postest también tenemos dos versiones y, en este caso ambos podrían servir tanto a los estudiantes como al docente para conocer la mejora o no en sus conocimientos de español. No obstante, es cierto que la variante reducida posee un formato comparable al pretest acortado, lo que lo convierte en más adecuado para la investigación lingüística, así como contiene distractoras de los conectores para mejorar la fiabilidad del posible experimento, por lo que el foco se halla difuminado.

Así, en esta versión reducida se toma un texto (adaptado) de la web y se dejan espacios en blanco a completar con distintas clases de palabras. Las especificaciones para su puesta en práctica deben asemejarse, en caso de llevar a cabo un experimento lingüístico, todo lo posible a las del pretest reducido (tiempo, recursos, organización del aula, etc.). De este modo, se busca poder cotejar los datos y establecer paralelismos de forma más científica (sobre todo, verificable y fiable, entre otros) que con el postest ampliado. De hecho, se recomendaría realizar la versión corta siempre en el aula (para controlar que los alumnos no cuentan con ayuda externa) mientras que la extensa, si bien puede ponerse en práctica también en clase, podría llegar a completarse íntegramente desde casa (en vivo o diferido), adaptada a las necesidades del grupo.

Ahora bien, se aconseja que cualquiera de sus variantes no se realice en la misma sesión que la secuencia didáctica para dejar tiempo al asentamiento de los conocimientos en la interlengua del estudiante. En este sentido, creemos que pueden o bien mandarse como deberes, o bien llevarse a cabo en el aula en la próxima sesión (como en el caso anterior, para Alemania eso significa normalmente en la semana siguiente).

Paralelamente planteamos al final del postest la evaluación de la secuencia didáctica, que puede realizarse desde casa; por el contrario, no así la reflexión final, que pensamos que debe llevarse a cabo en el aula, de ser posible, tras la misma sesión que la secuencia didáctica (de no ser posible, al comienzo de la siguiente).

Para concluir este apartado, describimos las diferentes partes de la versión ampliada, pensada para 30-60 minutos (dependiendo de si la actividad 1 se realiza en el aula o como deberes), si bien se presenta flexible y adaptable:

OBJETIVO PRINCIPAL	TIEMPO ESTIMADO	RECURSOS	ORGANIZACIÓN DEL AULA	OTROS COMENTARIOS
<p> <b>1 Lee el siguiente texto y escribe un resumen (150-200 palabras) de las ventajas y desventajas de la teleadicción empleando, al menos una vez, todos los conectores estudiados. También puedes incluir tu opinión. Para todo ello, ten en cuenta:</b></p> <p>a) La puntuación (comas, puntos) y la ortografía (mayúsculas, minúsculas) adecuadas.  b) Para <i>sino</i>, añade <i>que</i> cuando sea necesario.  c) Con <i>aunque</i>, comprueba el uso de indicativo y subjuntivo.</p> <p><b>¡Siéntete libre de jugar con el español! No existe una sola respuesta correcta para esta actividad, por lo que atrevete y diviértete usando los conocimientos aprendidos en este taller. Puedes enviar tu texto en versión digital a los correos que se incluyen al final de este documento o escribir tu versión en papel.</b></p> <div style="text-align: right;"></div> <div style="background-color: #fce4ec; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p><b>TELEADICCIÓN EN ASCENSO</b></p> <p>Cada español pasa una media de 239 minutos (o sea, cuatro horas) cada día de su vida delante del televisor. Así lo asegura el análisis de audiencias de 2011 elaborado por la firma Barlovento Comunicación y que presenta un <b>nuevo récord</b>. Cada año, los españoles muestran un mayor apego a la pequeña pantalla, especialmente ante un evento futbolístico -y suele haber muchos- capaz de reunir a millones de personas siguiendo el mismo balón. El récord lo marcó en 2011 el partido jugado el 3 de mayo por el Barcelona y el Real Madrid, acontecimiento que vieron a la vez más de 14 millones de telespectadores.</p> <p>Una primera conclusión del propio análisis es que los nuevos medios de comunicación -redes sociales e Internet en general- no solo no han restado audiencia a la televisión, sino que la retroalimentan. Una segunda conclusión mucho menos científica es que la vida del español es muy aburrida si se analiza su horario diario de lunes a viernes: ocho horas de cama, otras ocho de trabajo -pagado o no- y cuatro ante el televisor apenas si dejan tiempo para cualquier otra actividad que no sea el transporte diario y las comidas.</p> <p>Análisis precedentes al ahora publicado demuestran que los adolescentes que pasan más de tres horas diarias ante el televisor tienden a abandonar los estudios tras la secundaria y que pasar tanto tiempo frente a la pequeña pantalla es una adicción como otra cualquiera. Lo que da que pensar es si la teleadicción es una causa o el síntoma de un problema anterior que empuja a dejarse llevar por la programación con la conciencia intranquila por no disfrutar de otros placeres más activos. En cuatro horas, un ciudadano puede recorrer dos veces el trayecto Madrid-Córdoba y aún le sobraría tiempo. En cuatro horas se puede salvar un examen o jugar dos partidos de fútbol en vez de verlos.</p> <p>De lo que no cabe ninguna duda es que ver la televisión es garantía de sedentarismo y, una vez hecha la primera inversión en la compra del electrodoméstico, también de menor gasto. Tal como viene el año, la teleadicción puede rescatar el estrecho nivel de ahorro de las familias españolas.</p> <p style="text-align: right;"><b>Adaptado de El País, 3 ENE 2012</b>  Fuente: <a href="http://elpais.com/diario/2012/01/03/opinion/1325545203_850215.html">http://elpais.com/diario/2012/01/03/opinion/1325545203_850215.html</a></p> </div>				
Obtener una idea global de los conocimientos obtenidos a nivel tanto formal como semántico-pragmático. Aplicación del contenido aprendido.	30 minutos (sin corrección).	Papel, dispositivo electrónico. Texto en español (para resumir).	Trabajo individual. Podría intentarse trabajo grupal, pero no siempre resulta sencilla la escritura colaborativa a partir de un impulso inicial.	La corrección puede llevarse a cabo en el aula si hubiese tiempo, pero normalmente estas tareas se entregan al docente (en persona, por correo electrónico, por Moodle, etc.) y este realiza las correcciones oportunas en diferido. Si no hubiese tiempo, la redacción del texto podría llevarse a cabo también como deberes. De hecho, resulta preferible esta opción si en el grupo hay estudiantes muy rápidos y otros muy lentos. No obstante, la desventaja es que no se puede controlar que sean los estudiantes, sin ayuda, los que redacten el texto.






 <p><b>2 Ahora saca tu móvil y ¡juguemos a Wordwall! Con este ejercicio se quiere saber si has comprendido el <u>significado</u> de los conectores aprendidos, por lo que no se tienen en cuenta la puntuación (comas, puntos) ni la ortografía (mayúscula o minúscula inicial). Así, puedes concentrarte solo en el contexto de uso y en lo que expresan 😊</b></p> <p style="text-align: right;"></p> <p style="text-align: right;"><a href="https://wordwall.net/es/resource/55704461">https://wordwall.net/es/resource/55704461</a></p>																																																																																																																												
Comprobar de forma focalizada el conocimiento sobre conectores (sobre todo, a nivel semántico-pragmático).	30 minutos (con una corrección detallada, posiblemente 45 o más).	Wordwall.	Se recomienda el trabajo individual para comprobar realmente el progreso de cada alumno, pero todo depende de los objetivos del docente con la actividad.	Si bien está pensado solo para formato electrónico, se podrían imprimir las preguntas y ofrecerlas en papel. Con todo, debido al medio digital, podría realizarse también en casa.																																																																																																																								
 <p><b>3 ¡Ayúdanos! Rellena la encuesta de evaluación para poder mejorar. Recuerda que 1 es la puntuación más baja (mala) y 5, la más alta (buena).</b></p> <p style="text-align: right;"></p> <p style="text-align: center;">Versión en línea: <a href="https://forms.gle/g6dPkoujJLxDXj5z8">https://forms.gle/g6dPkoujJLxDXj5z8</a></p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th></th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> <th>No sabe, no contesta.</th> <th>Otros comentarios</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Las explicaciones han sido claras.</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Las explicaciones han sido dinámicas y entretenidas.</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>El vocabulario empleado tanto en las actividades como en las explicaciones era conocido y claro para mí.</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>La gramática empleada tanto en las actividades como en las explicaciones era conocida y clara para mí.</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Se han integrado de forma eficiente las nuevas tecnologías.</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>El taller ha sido interactivo e interesante.</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Conocía el tipo de explicación que se ha propuesto (fuerza argumentativa e informativa de los conectores).</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Siento que he aprendido los contenidos básicos del taller.</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Creo que he entendido casi todos los contenidos del taller.</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Los ejemplos han sido comprensibles y claros, por lo que me sirven para entender las explicaciones.</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>La duración del taller ha sido adecuada.</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Me ha gustado el taller y lo recomendaría a otros estudiantes.</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>El nivel del taller ha sido adecuado a mi nivel de español.</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>El taller ha cumplido mis expectativas.</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table> <p>Otros comentarios:</p> <p>_____</p> <p>_____</p>						1	2	3	4	5	No sabe, no contesta.	Otros comentarios	Las explicaciones han sido claras.								Las explicaciones han sido dinámicas y entretenidas.								El vocabulario empleado tanto en las actividades como en las explicaciones era conocido y claro para mí.								La gramática empleada tanto en las actividades como en las explicaciones era conocida y clara para mí.								Se han integrado de forma eficiente las nuevas tecnologías.								El taller ha sido interactivo e interesante.								Conocía el tipo de explicación que se ha propuesto (fuerza argumentativa e informativa de los conectores).								Siento que he aprendido los contenidos básicos del taller.								Creo que he entendido casi todos los contenidos del taller.								Los ejemplos han sido comprensibles y claros, por lo que me sirven para entender las explicaciones.								La duración del taller ha sido adecuada.								Me ha gustado el taller y lo recomendaría a otros estudiantes.								El nivel del taller ha sido adecuado a mi nivel de español.								El taller ha cumplido mis expectativas.							
	1	2	3	4	5	No sabe, no contesta.	Otros comentarios																																																																																																																					
Las explicaciones han sido claras.																																																																																																																												
Las explicaciones han sido dinámicas y entretenidas.																																																																																																																												
El vocabulario empleado tanto en las actividades como en las explicaciones era conocido y claro para mí.																																																																																																																												
La gramática empleada tanto en las actividades como en las explicaciones era conocida y clara para mí.																																																																																																																												
Se han integrado de forma eficiente las nuevas tecnologías.																																																																																																																												
El taller ha sido interactivo e interesante.																																																																																																																												
Conocía el tipo de explicación que se ha propuesto (fuerza argumentativa e informativa de los conectores).																																																																																																																												
Siento que he aprendido los contenidos básicos del taller.																																																																																																																												
Creo que he entendido casi todos los contenidos del taller.																																																																																																																												
Los ejemplos han sido comprensibles y claros, por lo que me sirven para entender las explicaciones.																																																																																																																												
La duración del taller ha sido adecuada.																																																																																																																												
Me ha gustado el taller y lo recomendaría a otros estudiantes.																																																																																																																												
El nivel del taller ha sido adecuado a mi nivel de español.																																																																																																																												
El taller ha cumplido mis expectativas.																																																																																																																												
(Encuesta de evaluación - deberes)																																																																																																																												
 <p><b>4 Finalmente, se te ofrecen unos últimos minutos para compartir con el grupo tu experiencia en este taller. ¡Muchas gracias por tu participación! 😊</b></p>																																																																																																																												
Tomar conciencia del progreso individual.	2 minutos.	Voz (correo electrónico).	Actividad grupal general. En caso de que se termine antes de lo previsto, puede primero realizarse una reflexión en pequeños grupos.	También puede abrirse un foro en Moodle para que se inscriban reflexiones o, incluso, a través de aplicaciones ya conocidas (Padlet, Mentimeter, etc.).																																																																																																																								

Tabla 101. Descripción del postest ampliado



## 6.5 BALANCE Y CONCLUSIONES PARCIALES (V)

---

*La producción escrita requiere de aprendizaje académico.*

De Santiago Guervós & Fernández González (2017)

El análisis de nuestra secuencia didáctica, centrada en los conectores del discurso de carácter contraargumentativo, revela varias conclusiones significativas, si bien algunas de ellas solo pueden conjeturarse, dada la falta de puesta en práctica de la misma.

En primer lugar, se cree posible el logro de los objetivos de aprendizaje establecidos, lo que implica la adquisición de los conocimientos, habilidades y competencias previstos en nuestra hipótesis inicial, tanto por parte del alumnado como del cuerpo docente e investigador.

Como puntos positivos, se destacan la promoción de la participación activa de los estudiantes a lo largo de toda la secuencia, que se deben involucrar discusiones, actividades prácticas y trabajos en grupo. Esto trata de conseguirse, además, por medio de la propuesta de muestras reales (en concreto, de otros aprendientes de ELE), así como desde el acercamiento a los conectores seleccionados desde su lengua materna. Se ofrece así un enfoque comparativo y contrastivo, posiblemente nuevo para muchos de los participantes, lo que pensamos que aumenta su compromiso y motivación.

Estos dos últimos tratan de promoverse también a lo largo de las actividades con formato inductivo, que indican que se han comprendido los conceptos y pueden transferirlos a diversos contextos. Esto evidencia un aprendizaje significativo. Además, para lograr este se proponen igualmente otras actividades de carácter transversal que promueve, al mismo tiempo, el desarrollo del razonamiento pensamiento crítico, la resolución de problemas, su autoconfianza, la colaboración y la comunicación efectiva (por ejemplo, al trabajar en parejas o grupos, con las ventajas que esto supone, descritas en las páginas anteriores), lo que constituye otra conclusión positiva.

Asimismo, se incita el uso de esta secuencia para obtener resultados no solo beneficiosos para los alumnos, sino también para la investigación lingüística. De hecho, la doble finalidad a través de las dos versiones del pretest y del posttest demuestra la adaptabilidad y flexibilidad de la secuencia didáctica a diferentes fines. Esto se ve acrecentado por su variante digital.



Por otro lado, entendemos que una visión desde los planos argumentativo e informativo de la lengua, nueva seguramente para la gran mayoría de los estudiantes, puede provocar dificultades de comprensión, reflejadas en su incapacidad para entender los conceptos o las instrucciones de la unidad. Esto podría resultar en una presentación inadecuada de la información o de una falta de adaptación a sus necesidades, lo que puede generar desmotivación y una disminución en la confianza de los aprendientes en sus habilidades. Ambas se consideran riesgos y posibles consecuencias negativas de la secuencia didáctica.

A estas puede añadirse la dificultad que supone un buen manejo del tiempo dedicado a cada actividad. Somos conscientes de que la temporalización presentada resulta ciertamente ajustada y que, posiblemente, necesitará adecuarse a las necesidades de cada grupo y de cada docente. En consecuencia, no descartamos que tenga que realizarse una nueva selección de los ejercicios y de las explicaciones que se adapten a requisitos y exigencias concretas.

Igualmente, debe tenerse en cuenta que el trabajo grupal, si bien posee numerosas ventajas (Pujolàs Maset 2009), puede traer consigo considerables dificultades, como desigualdad de participación, dificultades en la comunicación (a pesar de que se proporcionen herramientas en línea para fomentarla), creación o preexistencia de conflictos internos y la falta de cohesión grupal, la limitación de la autonomía personal por delegación de responsabilidades en los demás o la existencia de diferencias de habilidades y niveles de competencia, entre otros. Por ello, los grupos deben formarse con consciencia y reflexión (Johnson, Johnson & Holubec 1999).

Tampoco deben pasarse por alto las dificultades de los estudiantes al manejar las herramientas digitales, entre las que se incluyen la falta de familiaridad y/o de habilidades relacionadas con la red, la limitación de los dispositivos de uso, la comprensión limitada de sus funciones o problemas técnicos (por ejemplo, ausencia de o mala conexión a Internet), entre otros. De hecho, algunos de estos problemas pueden provenir de la herramienta misma. Por ejemplo, como ya se ha comentado, Educaplay no permite insertar variabilidad de respuestas en la versión gratuita, a pesar de contar con formatos atractivos y adecuados para las actividades propuestas.

En adición, se comprende que el objetivo comunicativo de la secuencia podría ampliarse, incluso en la parte práctica. No obstante, se debe tener en cuenta que nuestro foco reside en la escritura, que se desarrolla directamente de forma comunicativa en un

ejercicio de la parte práctica (escritura creativa)<sup>12</sup> y el postest. Con todo, según las necesidades y características del grupo, el docente debería integrar otras actividades de corte comunicativo —como un debate— en caso de querer extenderse a la oralidad.

Finalmente, cabe hacer hincapié en que, al no haber tenido la oportunidad de probar la secuencia, no podemos afirmar que con ella se vayan a mejorar los resultados en el aprendizaje y adquisición de los conectores, si bien creemos en sus capacidades y aptitudes para ello, como acaba de defenderse. Además, tampoco hemos podido prever todas las posibles dificultades que puedan aparecer en el aula, pese a que hemos esbozado las que pensamos más probables y frecuentes.

En consecuencia, a pesar de que la secuencia didáctica posee un gran potencial, en gran medida por su flexibilidad y posible acceso remoto, el docente se ve en la obligación de adaptar las actividades a las necesidades del grupo y al tiempo disponible, de modo que se pueda promover un aprendizaje significativo optimizando los recursos disponibles.

Finalmente, como apunte breve adjuntamos el diseño pensado para su aplicación didáctica, en caso de que algún docente sienta curiosidad al leer estas páginas:

A partir de un grupo de control (GC) y un grupo experimental (GE), el primero recibe clases regulares con el docente al mando sobre el fenómeno (idealmente, con un método tradicional y/o no similar al que planteamos) mientras que el segundo, a cargo del investigador, sigue nuestra secuencia didáctica. Previamente (aproximadamente una o dos semanas antes de la explicación), el GC y GE deben escribir un pretest. Después de una o dos semanas, ambos grupos escriben un postest y se evalúan los resultados en comparación con el primero. Como recordatorio, se indica que la secuencia se realizaría en una clase (90 minutos) y que se necesitarían otros 30 minutos del pretest (15) y el postest (15) en las sesiones respectivas y con el intervalo temporal correspondiente.

Igualmente, cabe señalar que no se ha desarrollado un contenido concreto en torno a las actividades de la secuencia (por ejemplo, la universidad, la vida en el campo, etc.) porque el foco deben ser los conectores. Así, también se puede adaptar al aula en cualquier momento del B2, pues el vocabulario usado debería ser conocido en este nivel.

---

<sup>12</sup> Indirectamente, también aparece en los ejercicios de traducción, sobre todo, el relacionado con el diccionario en línea.

## CAPÍTULO 7

### CONCLUSIONES, PROBLEMÁTICA Y PROPUESTAS DE MEJORA

*Las lenguas están vivas, crecen, se adaptan. El cambio no es ni bueno ni malo, sino simplemente inevitable.*

Hualde, Olarrea, Escobar & Travis (2010)

#### 7.1 ESPAÑOL

---

Examinando de nuevo los objetivos propuestos para este estudio, consideramos haber alcanzado, en general, conclusiones positivas que pueden resultar provechosas para la comunidad lingüística científica interesada en los conectores (contraargumentativos) aplicados al campo de ELE (sobre todo, en germanoparlantes universitarios).

En primer lugar, en nuestra «exposición clara, concisa e informativa sobre nuestro marco teórico» (capítulo 2) resumimos los fundamentos básicos de esta investigación, centrándonos en la gramática y la sintaxis desde una perspectiva sincrónica, así como destacando el papel actual del paradigma de la comunicación. También enfatizamos las contribuciones de la pragmática como una perspectiva complementaria y resaltamos la importancia de teorías como la de la relevancia, la argumentación y la polifonía. Además, exploramos cuestiones elementales de la lingüística de la comunicación y la competencia comunicativa en la actualidad, además de que distinguimos entre micro y macrosintaxis. Esta constituye el centro de nuestro estudio pues, a través de la periferia y la conjunción de planos multifuncionales, nos brinda un estudio más enriquecedor y relacionado con la realidad contextual de los elementos lingüísticos (discursivos), sobre todo, en relación con los conectores y la contraargumentación. De este modo, creamos un marco propicio para desarrollar una aplicación funcional-comunicativa en el aula de lenguas extranjeras (ELE), considerando sus peculiaridades y las dificultades que surgen al enseñar gramática y, en particular, los conectores.

Por su parte, de nuestro «análisis cualitativo y cuantitativo de la lengua española en torno a los conectores seleccionados» (capítulo 3) podemos sacar conclusiones realmente interesantes, sustanciales y sugerentes. De ellas, destacamos la existencia de ciertas divergencias con respecto a las informaciones obtenidas por revisión bibliográfica frente a los datos de los corpus y, sobre todo, de la encuesta lingüística.

De forma concreta y concisa, se observa una distinción entre los usos de *pero* como conjunción (gramaticalizada) y como partícula de focalización (en proceso). Además, corroboramos su empleo en todos los niveles discursivos, discursos y tipos de intervenciones, así como la variación de su posición y ortotipografía. De igual modo, la idea de Fuentes Rodríguez (1998b:141) de que sus valores se resumen en «paso a lo más importante» se ve respaldada en ambos planos, lo que puede llevar a puntualizaciones, llamadas de atención o usos enfáticos. Sin embargo, su valor contraargumentativo resulta el más común, con o sin matices. También se hallan otros aditivos o con comentarios aclaratorios e, incluso, con funcionamiento a nivel discursivo, donde se utiliza para mantener la cohesión y la continuidad, por ejemplo, con giros argumentativos, movimiento interactivo o marcación de acto locutivo. Finalmente, también se confirma su carácter polifónico y su capacidad para aparecer en estructuras directas e indirectas.

En cuanto a *aunque*, se corrobora su uso en elementos del discurso tanto menores como mayores, además de su total gramaticalización y su capacidad de encadenamiento y libertad posicional. Esto conlleva una amplia variabilidad ortográfica, lo que plantea dudas sobre su independencia fónica. También se muestra en diversas estructuras y con ambas modalidades verbales ligadas a la pretensión informativa del hablante (indicativo/subjuntivo), como se señala en la bibliografía consultada.

Del mismo modo, se constata el carácter de *sino* (*que*) como neutralidad en el plano argumentativo y actividad en el plano informativo. Destaca su fuerza para llamar la atención, con o sin miembros ligados escalarmente. A nivel discursivo, también funciona y puede añadir un comentario o un giro argumentativo. En adición, se demuestra su constante polifonía en estructuras directas e indirectas, correspondiéndose en gran medida con la revisión bibliográfica.

En el caso de *sin embargo*, se corrobora su alcance en todos los niveles del discurso, preferiblemente en los superiores, así como su carácter yuxtapuesto. Se aboga por su gramaticalización prácticamente completa y se defiende su uso como conector semántico con movilidad y ortografía variada. Con todo, se tiende a prestar mayor atención a su carácter contraargumentativo, descuidando el plano argumentativo y el informativo, así como otros usos macrosintácticos. No obstante, se observa su énfasis de la fuerza informativa en el segundo elemento, oscilando entre su uso como una balanza informativa y una preferencia por una de las partes de la construcción, como posible reminiscencia de su carácter concesivo original (a veces, con sensación de compatibilidad y, a menudo, con comparación y/o contraste). Además, a nivel discursivo, permite la continuación del discurso, pero se han encontrado pocos registros de su valor enfático.

De *no obstante*, se confirma su alcance en todos los niveles, con preferencia por segmentos mayores. Se combina con diferentes tipos de oraciones, preferentemente entre los dos miembros y ante el segundo. No se han encontrado ejemplos en posición final, aunque su uso no se descarta debido a su baja frecuencia, como para *sin embargo*. Su puntuación presenta variedad, por lo que se plantea su independencia fónica, como en el caso anterior. También se observa su cierto carácter menos frecuente y/o más culto. Con todo, su uso promueve la veracidad de ambas partes, con matices contraargumentativos y llamadas de atención hacia el segundo miembro. Así, actúa como balanza informativa y expresa continuidad discursiva.

Finalmente, en cuanto a *en cambio*, se confirma la mayor parte de las ideas expuestas en la bibliografía consultada. Destacamos la combinatoria de esquemas sintagmáticos mixtos, junto a su variedad ortográfica y fónica. Igualmente, se han encontrado casos sin segundo miembro o con aparición independiente, en diferentes tipos de discurso y con diversas combinaciones modales. Semántico-pragmáticamente, este conector se sitúa en un tercer grupo contrastivo y tiene la capacidad de actuar como una balanza argumentativa e informativa. Se documentan valores en niveles superiores, pero resulta extraña la anulación de miembros y el uso como llamada de atención. No se puede afirmar el carácter polifónico de esta unidad debido al tipo de ejemplos registrados.

Como nota adicional, resulta importante mencionar la influencia del pilotaje para hablantes nativos en la creación de estos esquemas y modelos lingüísticos, especialmente en unidades como *aunque*, *sin embargo* y *no obstante*. Estos nos han proporcionado claves en nuestro análisis que no solo carecen de reflejo en obras para hablantes nativos o en los corpus oficiales, sino que tampoco se encuentran en los manuales de enseñanza de ELE y, por tanto, que no son utilizados por los estudiantes.

Por su parte, tras el examen por revisión bibliográfica de la contraargumentación en alemán en su comparación con el español (capítulo 4), concluimos que no hay correspondencias unánimes entre los conectores en español y alemán. Por lo tanto, no podemos basarnos en traducciones unívocas para enseñarlos en el aula de ELE. En su lugar, debemos construir su identidad a través de diversos paralelismos de forma progresiva. Esto subraya la diversidad lingüística y la necesidad de comprender y apreciar las diferencias semánticas y estructurales de los conectores en cada idioma y en diferentes contextos lingüísticos, así como en la producción coherente de textos.

Del estudio de los conectores desde los manuales y el corpus propio (capítulo 5), en primer lugar se observan desajustes en la descripción semántico-pragmática de nuestro objeto de estudio.

En este sentido, en los manuales *pero* resulta la más estudiada y la que posee una mayor frecuencia de usos: contraargumentativos y discursivos. *Aunque* permanece prácticamente en la concesión, mientras que otros valores apenas se contemplan. *Sino (que)* se sitúa, sobre todo, en la corrección y/o la exclusión, si bien se le adjudican usos opositivos y/o de carácter contraargumentativo esporádicamente, así como se relaciona con la adición en estructuras bimembres. Por su parte, los contextos de *sin embargo* resultan relativamente variados sin limitarse a la contraargumentación; de hecho, destaca su presencia en la estructuración y continuación del discurso. También se observa su noción contrastiva y de restricción. Por el contrario, *no obstante* se describe en menor proporción, en ocasiones a la sombra del conector anterior y, de hecho, ligado en mayor medida a la contraargumentación. Por último, *en cambio* se encasilla casi de forma unánime en el contraste, si bien este para la mayoría se incluye en la contraargumentación. Así, en contraste con el *MCER* (2002) y, sobre todo, el *PCIC* (2007), los conectores contraargumentativos aparecen con relativa frecuencia en el aula de ELE, pero normalmente tardíamente, con valores prototípicos y no con toda su paleta significativa.

Esto posee su reflejo en las respuestas del pilotaje y de los participantes germanoparlantes voluntarios frente a los nativos. De esta forma, *pero* se utiliza principalmente desde la contraargumentación, siendo su uso aditivo minoritario y carente de énfasis. *Aunque* sigue anclado en la concesión y *sino* presenta problemas, en especial, su combinación con *que* y su diferencia gráfica con *si no*. Por su parte, las dificultades de *sin embargo* residen principalmente en la puntuación, su movilidad y sus matices contextuales en los planos argumentativo e informativo. Para *no obstante*, la movilidad tampoco está clara, pero su valor general está interiorizado en relación con la concesión y la adición de información, si bien su uso resulta considerablemente menor que el de otros conectores. Lo mismo sucede con *en cambio*, del que se debe enfatizar el contraste, a menudo interpretable como contraargumentativo.

En conclusión, se evidencia la necesidad de crear una propuesta didáctica que desarrolle de forma concisa pero amplia los valores de estos elementos lingüísticos, de modo que puedan ser comprendidos y utilizados por los estudiantes en una gran diversidad de contextos. Por tanto, partiendo de nuestra hipótesis de trabajo y de las informaciones recopiladas hasta el momento, hemos creado una secuencia didáctica con sus correspondientes pretest y posttest, todos ellos en una versión ampliada y otra reducida; en el caso de los dos últimos, con finalidades ciertamente diferenciadas (capítulo 6). A todos atribuimos resultados satisfactorios.

En este sentido, su análisis revela conclusiones significativas, aunque algunas solo pueden ser conjeturas debido a su falta de implementación. En primer lugar, se considera posible lograr los objetivos de aprendizaje establecidos, involucrando a los estudiantes en discusiones, actividades prácticas y trabajos en grupo. Se destaca la propuesta de muestras reales y el enfoque comparativo y contrastivo desde la lengua materna. Asimismo, las actividades inductivas indican comprensión y transferencia de conceptos a diferentes contextos, promoviendo el razonamiento crítico, la resolución de problemas y la comunicación efectiva. Con su conjunto, se pretende mejorar la competencia escrita y expresión lingüística (para la cual en el ámbito germanoparlante no existía hasta ahora material específico, mucho menos en el universitario y menos aún para los conectores). Además, con los materiales desarrollados se facilita su puesta en práctica para la investigación lingüística en el futuro, lo que contribuye, junto al resto de resultados, al campo de la lingüística aplicada, en concreto, al avance de la E-A de ELE.

Por otro lado, negativamente se destacan las dificultades de comprensión que puede generar una visión desde los planos argumentativo e informativo, lo que puede desmotivar a los estudiantes y disminuir su confianza en sus habilidades. Sin embargo, se ha intentado superar esto mediante el uso de imágenes y otros recursos visuales.

El manejo del tiempo y las consecuencias negativas del trabajo grupal, mencionadas en el capítulo 6, también deben considerarse. Además, las herramientas digitales pueden igualmente presentar obstáculos relacionados con la falta de familiaridad o habilidades digitales, limitaciones de dispositivos, problemas técnicos, falta de recursos, resistencia al cambio o falta de apoyo institucional, lo que limitaría su impacto. Del mismo modo, estas deberían irse revisando y adaptando a las necesidades y preferencias de los estudiantes, lo que conlleva tiempo y esfuerzo.

Igualmente, al no haber probado la secuencia, no se puede afirmar con certeza su efectividad ni prever todas las posibles dificultades, lo que implica de nuevo un gran trabajo para el docente en cuanto a su adecuación al grupo y a los recursos disponibles. También, los estudiantes pueden enfrentarse a dificultades para adaptarse o utilizar adecuadamente los materiales (por ejemplo, en relación con la terminología empleada), lo que podría afectar a su capacidad para mejorar su competencia escrita. Además, la efectividad de la aplicación depende de otros factores, como el compromiso y la motivación del alumnado, fuera del alcance de este estudio.

De hecho, existe la posibilidad de que esta propuesta no sean aceptada o implementada en la práctica educativa, lo que limitaría el impacto (real) de los hallazgos de la investigación. Incluso, existe la posibilidad de que, tras su aplicación, las

intervenciones propuestas no logren generar un impacto significativo en la conciencia lingüística del estudiante, pues esta implica una comprensión profunda de las reglas y estructuras del idioma, de modo que su desarrollo puede requerir enfoques más complejos y sostenidos en el tiempo.

Otro aspecto negativo que podemos enumerar de esta investigación concierne a la limitación en la generalización de los resultados. Si el trabajo de investigación se basa en una muestra específica de alumnado de ELE germanoparlante, las conclusiones y recomendaciones derivadas de él podrían limitar su aplicabilidad a otros contextos o poblaciones. Esto podría conducir a una falta de generalización de los resultados y, en consecuencia, a una utilidad limitada de las propuestas didácticas desarrolladas.

Ahora bien, resulta de extremada importancia destacar que estas posibles consecuencias negativas no invalidan la importancia del trabajo de investigación, sino que, simplemente, resaltan la necesidad de abordar los desafíos y limitaciones que puedan surgir en la implementación de las propuestas y en la transferencia de los resultados a la práctica educativa. De hecho, varias pueden entenderse como propuestas de mejoras.

De este modo, podría ampliarse la muestra más allá de los germanoparlantes y más allá de la escritura, así como diversificarse los contextos educativos (y las herramientas digitales propuestas) para obtener resultados más representativos y generalizables. Esto permitiría evaluar las diferencias y similitudes en las dificultades y necesidades de la competencia escrita en diferentes niveles y entornos y manejos educativos, sin suponer un gran esfuerzo al docente dada la amplia nómina de actividades, su flexibilidad y la facilidad de adaptación que ya presentan.

Igualmente, podrían añadirse más herramientas de traducción, como otros diccionarios y traductores en línea complementarios a los expuestos, así como, incluso, el trabajo con inteligencia artificial. Esto sería interesante tanto desde el punto de vista del alumnado (por su generalmente común cercanía con las nuevas tecnologías, ahora aplicadas al aula de lenguas) como desde la perspectiva de la investigación, no solo cuantitativa, sino también cualitativa.

Apuntamos, además, como referencia para su aplicación el diseño descrito en las conclusiones del capítulo 6 con grupo de control y grupo experimental, de los cuales se debería supervisar minuciosamente las características de los participantes de cada grupo de forma que sean homogéneos entre sí (y, en la medida de lo posible, heterogéneos dentro de cada uno). Este diseño permitiría evaluar de manera más precisa el impacto de la intervención en el desarrollo de la competencia escrita y de la conciencia lingüística.



Ahora bien, a esto se le podría añadir un seguimiento a largo plazo para medir el impacto sostenido en el tiempo, por ejemplo, con evaluaciones periódicas a lo largo de varios meses o incluso años para determinar si los beneficios observados se mantienen y si hay mejoras adicionales con otro tipo de *input* posterior.

Otros factores considerables de este proceso (o en una simple intervención aislada), deberían ser el nivel de motivación, la exposición al español fuera del aula, el apoyo familiar-afectivo o la influencia de la lengua materna en la adquisición de la competencia escrita en español, para proporcionar una comprensión más completa de las dificultades y posibles soluciones. Igualmente, se podría involucrar a los docentes y estudiantes en el diseño de la aplicación didáctica a través de grupos de enfoque, entrevistas o encuestas para recopilar sus opiniones, sugerencias y necesidades específicas. De este modo, se crearía una herramienta más ajustada a las necesidades reales del alumnado y aumentaría la probabilidad de aceptación y adopción en la práctica educativa.

Para concluir, cabe señalar otros aspectos negativos de esta investigación que pueden convertirse en propuestas de mejoras. Entre ellas, destacamos que, para aumentar el interés de otros investigadores, sería beneficioso realizar anotaciones completas del corpus propio, sobre todo, en el de ELE, pues especialmente existe una carencia de textos de aprendientes germanoparlantes de español. Esto proporcionaría una valiosa contribución a la investigación en este campo.

Igualmente, en lo que respecta al corpus, se podrían ampliar las muestras no solo geográficamente, sino también diastrática e, incluso, diafásicamente y comparar los resultados. Por ejemplo, especialmente interesante resultaría un estudio específico y más amplio sobre posibles diferencias de uso en la escritura y en la oralidad. Igualmente, provechoso para la comunidad lingüística científica resultaría un estudio diacrónico, como ya se ha dejado ver en los comentarios anteriores.

Del mismo modo, existe la posibilidad de ampliar la lista de conectores estudiados no solo dentro de los contraargumentativos, sino también incluyendo otras ramas semántico-pragmáticas. Esto permitiría explorar más a fondo las distintas expresiones y matices del discurso conectado y mejoraría aún más la competencia lingüística escrita de los estudiantes por su mayor completud.

En lo que respecta a los formularios, sobre todo cuando se disponga de recursos financieros, se podría ampliar la muestra, incluso, fuera de los límites peninsulares, así como las situaciones de habla propuestas. Igualmente, sería recomendable proporcionar

un mayor contexto en los enunciados y, si es posible, realizar entrevistas personales con cada participante para obtener una comprensión más profunda y precisa de sus respuestas (pruebas de control). Esto también permitiría recopilar discurso natural y garantizaría la fiabilidad de los datos y la precisión de los resultados.

En cuanto al tipo de preguntas, estas también podrían ampliarse o, por lo menos, corregirse el formato de algunas de las ya propuestas. Por ejemplo, se podría haber separado el uso de *sino* de *sino que* en el primer bloque, para obtener información más específica sobre su empleo en contraste con los aprendientes de ELE.

Para equilibrar más las muestras, en el estudio de nativos se podrían haber recogido más datos de hombres (aunque no se hayan detectado diferencias significativas en cuanto al género) y, sobre todo, de más personas de diferentes franjas de edad y de otras partes hispanohablantes, bien peninsulares, bien de otros continentes (si bien en este último caso habría que ampliar el marco teórico del trabajo). Si el estudio se ampliase, también se podrían incluir personas sin estudios universitarios.

En lo que respecta a ELE, se podría haber añadido en el pilotaje a una o varias personas con conocimientos de B2 sin contacto directo frecuente con el español. Esto proporcionaría una perspectiva más diversa y enriquecería los resultados, convirtiéndolos en más representativos y generalizables. Lo mismo en cuanto al género y a la edad, y no solo en el cuestionario, sino también en lo que respecta a la recogida de textos. Esta muestra podría haber sido más amplia y homogénea. También se podría expandir en futuras investigaciones hacia otros tipos de textos, así como se podría facilitar el consentimiento informado no solo en español y en inglés, sino también en alemán para mejorar su entendimiento en caso de que se tomaran muestras de participantes con un nivel de estudios inferior.

En resumen, a pesar de ciertas dificultades, la investigación ha logrado con éxito sus objetivos, si bien la hipótesis inicial no ha podido confirmarse con datos concretos por la falta de implantación de la secuencia didáctica. En cualquier caso, a pesar de diversas sugerencias de mejora (y de las que posiblemente se nos han pasado por alto), el estudio contribuye a cubrir un hueco existente en la lingüística aplicada en ELE, en concreto, en el ámbito de la escritura (universitaria en Alemania), para la que, no obstante, se sigue necesitando una mayor investigación.

## 7.2 ENGLISH

---

Re-examining the proposed aims of this study, it can be considered that, overall, positive conclusions have been achieved, which may be of benefit to the scientific linguistic community interested in (counter-argumentative) connectors applied to the field of EFL (mostly in German-speaking university students).

Firstly, in the "clear, concise and informative explanation of our theoretical framework" (Chapter 2) the basic foundations of this research are summarised with focus on grammar and syntax from a synchronic perspective. The current role of the communication paradigm is also highlighted. Moreover, the contributions of pragmatics as a complementary perspective are empathised, as well as the importance of linguistic theories such as the ones of relevance, argumentation and polyphony. Furthermore, elementary issues of communication linguistics and communicative competence today are explored, also the distinction between microsyntax and macrosyntax, the focus of this study. Through the periphery and the conjunction of multifunctional levels, this perspective provides with a more enriching and context-related analysis of the contextual reality of (discursive) linguistic elements, especially in relation to connectors and counter-argumentation. In this way, a framework suitable to developing a functional-communicative application in the foreign language classroom (EFL) is created. It considers the peculiarities of this environment and the difficulties that arise when teaching grammar and, in particular, connectors.

Furthermore, from the "qualitative and quantitative analysis of the Spanish language in relation to the selected connectors" (Chapter 3) some interesting, substantial, and suggestive conclusions can be drawn. Of these, certain divergences with respect to the information obtained from the bibliographical review compared to the data from the corpora and, above all, from the linguistic survey should be highlighted.

Concretely and briefly, a distinction between the uses of *pero* as a (grammaticalised) conjunction and as a focalisation particle (in process) is observed. Moreover, its usage at all discursive levels, discourses and types of speech has been corroborated, as well as the variation in its position and orthotypography. Similarly, Fuentes Rodríguez's (1998b:141) idea that its values are summed up in "passing to the most important" is supported on both levels. This can lead to punctuations, calls for attention or emphatic uses. However, its counter-argumentative use is the most common, with or without nuances. Also, it can be found with additive values or as introductory of

clarifying comments, and even with discursive function. In this case, it is used to maintain cohesion and continuity, for instance, with argumentative turns, interactive movement or marking of the locutionary act. Finally, its polyphonic character and its capacity to appear in direct and indirect structures are also confirmed.

The use of *aunque* in both minor and major discourse elements is corroborated, as well as its full grammaticalisation and its capacity for linking and positional freedom. This leads to a wide orthographic variability, which raises doubts about its phonic independence. It is also shown in different structures and with both verb modalities linked to the informative intention of the speaker (indicative/subjunctive), as pointed out in the bibliography consulted.

In the same way, the character of *sino (que)* as neutrality on the argumentative level and activity on the informative level is also noted. Its power to attract attention, with or without scalar-linked members, stands out. At the discursive level, it also works and can add a commentary or an argumentative turn. In addition, its constant polyphony in direct and indirect structures is demonstrated, corresponding to a large extent with the literature review.

The scope of *sin embargo* at all discourse levels, preferably at higher ones, is corroborated, as well as its juxtaposed character. Its almost complete grammaticalisation is advocated and its use as a semantic connector with mobility and varied orthography is defended. However, greater attention is paid to its counter-argumentative character, neglecting the argumentative and informative levels, as well as other macrosyntactic uses. Nevertheless, its emphasis of informative force is observed in the second element, oscillating between its use as an informative balance and its preference for one of the parts of the construction. This may occur as a possible reminiscence of its original concessive character (sometimes with a sense of compatibility and often with comparison and/or contrast). Furthermore, at the discursive level, it allows for the continuation of discourse. Few records of its emphatic value have been found.

Also, the scope of *no obstante* is confirmed at all levels, with a preference for larger segments. It is combined with different types of sentences, preferably between the two members and before the second. No examples have been found in final position, although this use is not ruled out due to its low frequency, as for *sin embargo*. Its punctuation is varied; therefore, its phonic independence is questionable, as for the previous connector. Its less frequent and/or more cultured character is also observed. Its use promotes the truthfulness of both members, with counter-argumentative nuances and

calls for attention to the second one. Thus, it acts as an informative balance and expresses discursive continuity.

Finally, regarding *en cambio*, most of the ideas put forward in the bibliography consulted are confirmed. In this sense, the combination of mixed syntagmatic schemes, as well as its orthographic and phonic variety should be highlighted. Likewise, it has been found without a second member or independently, in different types of discourse and with different modal combinations. Semantically-pragmatically, this connector is situated in a third contrastive group and has the capacity to act as an argumentative and informative balance. Values at higher levels of discourse are documented, but the cancellation of members and the use as a call for attention is strange. The polyphonic character of cannot be affirmed due to the nature of the examples recorded.

Additionally, it is important to mention the influence of native speaker piloting on the creation of the linguistic schemas and models used in this study, especially in units such as *aunque*, *sin embargo* and *no obstante*. It has provided clues in the analysis which are not only lacking in bibliographical works for native speakers or in official corpora, but that are also missing in EFL teaching manuals and, therefore, not used by learners.

Besides, after a literature review of counter-argumentation in German in comparison with Spanish (Chapter 4), it can be concluded that there is no unanimous correspondence between connectors in Spanish and German. Therefore, it cannot be possible to rely on unambiguous translations to teach them in the EFL classroom. Instead, their identity should be built through various parallelisms in a progressive way. This underlines linguistic diversity and the need to understand and appreciate the semantic and structural differences of connectors in each language and in different linguistic contexts as well as in the coherent production of texts.

From the analysis of connectors from the textbooks and from our own corpus (Chapter 5), mismatches in the semantic-pragmatic description of the object of study can be observed.

In the textbooks, *pero* is the most studied unit and with the highest frequency: counter-argumentative and discursive ones. *Aunque* remains practically in the concession, while other values are scarcely contemplated. *Sino (que)* appears above all in correction and/or exclusion, although it is sporadically assigned oppositional and/or counter-argumentative uses, as well as being related to addition (in two-parts-constructions). Yet, the contexts of *sin embargo* are relatively varied without being limited to counter-argumentation; in fact, its presence in the structuring and continuation of discourse stands

out. Its contrastive and restrictive notions are also observed. On the contrary, *no obstante* is described in lesser proportion, sometimes in the shadow of the previous connector and therefore linked to a greater extent to counter-argumentation. Finally, *en cambio* is almost unanimously pigeonholed into contrast, although this is mostly seen as counter-argumentation. So, in contrast to the *CEFR* (2002) and, above all, the *PCIC* (2007), counter-argumentative connectors appear relatively frequently in the ELE classroom, but usually late, with prototypical values and not with their full range of meaning.

This has an impact on the responses of the pilot and the volunteer German-speaking participants as opposed to native speakers. Thus, *pero* is mainly used from counter-argumentation, its additive use being in the minority and lacking in emphasis. *Aunque* is still anchored in the concession and *sino* presents problems, in particular, its combination with *que* and its graphic difference with *si no*. For its part, the difficulties of *sin embargo* lie mainly in the punctuation, its mobility, and its contextual nuances in the argumentative and informative levels. For *no obstante*, the mobility is also unclear, but its general value is internalised in relation to the concession and addition of information, although its use is considerably less frequent than that of other connectors. The same is true of *en cambio*, of which the contrast is to be emphasised, often interpretable as counter-argumentative nuances.

In conclusion, the need to create a didactic proposal that concisely but broadly develops the values of these linguistic elements, so that they can be understood and used by students in a wide variety of contexts, is evident. Thus, starting from the hypothesis of this study as well as the collected data, a didactic sequence with its corresponding pre-test and post-test has been created. All of them are presented in an extended and a reduced version; in the case of the last two tests, with certainly differentiated purposes (Chapter 6). To all of them satisfactory results can be attributed.

In this sense, their analysis reveals significant conclusions, although some can only be conjectures due to the lack of implementation. Firstly, it is considered possible to achieve the stated learning objectives by involving students in discussions, practical activities, and group work. The proposal of real samples and the comparative and contrastive approach from the mother tongue are highlighted. Likewise, inductive activities indicate understanding and transfer of concepts to different contexts, promoting critical reasoning, problem solving and effective communication. As a whole, the aim is to improve written competence and linguistic expression (for which there has been no specific material in the German-speaking world until now, much less at university level,

and even less for connectors). In addition, the materials developed facilitate their implementation for future linguistic research, which, together with the other results, contributes to the field of applied linguistics, specifically to the advancement of EFL.

However, on the negative side, difficulties in comprehension that can be generated by a view from the argumentative and informative levels should be highlighted. This can demotivate students and diminish their confidence in their abilities. However, attempts have been made to overcome this using images and other visual resources.

Time management and the negative consequences of group work, mentioned in Chapter 6, need to be considered too. In addition, digital tools may also present obstacles related to lack of digital familiarity or skills, device limitations, technical problems, lack of resources, resistance to change or lack of institutional support, which would limit their impact. Similarly, they should be reviewed and adapted to the needs and preferences of learners, which takes time and effort.

Similarly, as the sequence has not been tested, its effectiveness cannot be stated with certainty, nor can all possible difficulties be foreseen, which implies as well a great deal of work for the teacher in terms of adapting it to the group and the resources available. Also, students may face difficulties in adapting to or using the activities appropriately (for instance, in relation to the terminology used), which could affect their ability to improve their writing skills. In addition, the effectiveness of the sequence depends on other factors, such as student engagement and motivation, which are beyond the scope of this study.

Indeed, there is a possibility that this proposal may not be accepted or implemented in educational practice, which would limit the (real) impact of the research findings. There is even a possibility that the proposed sequence, after been tested, may fail to have a significant impact on learners' linguistic awareness, as this involves a deep understanding of the rules and structures of the language, so that its development may require more complex and sustained approaches over time.

Another negative aspect of this research concerns the limited generalisability of the results. If the research work is based on a specific sample of German-speaking learners of EFL, the conclusions and recommendations derived from it may limit its applicability to other contexts or populations. This could lead to a lack of generalisability of the results and, consequently, to a limited usefulness of the didactic proposals developed.

However, it is extremely important to emphasise that these possible negative consequences do not invalidate the importance of the research work, but simply highlight

the need to address the challenges and limitations that may arise in the implementation of the proposals and in the transfer of the results to educational practice. In fact, several can be understood as proposals for improvement.

Thus, the sample could be extended beyond German speakers and beyond writing, and the educational contexts (and the digital tools proposed) could be diversified to obtain more representative and generalisable results. This would make it possible to assess the differences and similarities in the difficulties and needs of writing competence at different levels and in varied educational environments and settings. This would not require a great effort from the teacher, given the wide range of activities, their flexibility and the ease of adaptation they already present.

Similarly, more translation tools could be added, such as other online dictionaries and translators complementary to those presented, as well as even work with artificial intelligence. This would be interesting both from the point of view of learners (because of their generally common proximity to new technologies, now applied to the language classroom) and from the perspective of research, not only quantitative but also qualitative.

In this sense, it is important to point to the design described in the conclusions of Chapter 6 with a control group and an experimental group as a reference for its application. In it, the characteristics of the participants in each group should be carefully supervised so that they are homogeneous among themselves (and, as far as possible, heterogeneous within each group). This design would allow a more accurate assessment of the impact of the intervention on the development of writing competence and language awareness. However, to this could be added long-term monitoring to measure sustained impact over time, for example, with regular evaluations over several months or even years to determine whether the observed benefits are maintained and whether there are further improvements with other types of subsequent input.

Other factors to consider in this process (or in a simple isolated intervention), should be the level of motivation, exposure to Spanish outside the classroom, family or affective support or the influence of the mother tongue on the acquisition of written competence in Spanish. This would provide a more complete understanding of the difficulties and possible solutions. Teachers and learners could also be involved in the design of the learning application through focus groups, interviews or surveys to gather their opinions, suggestions and specific needs. This would create a tool that is more



tailored to the real needs of students and would increase the likelihood of acceptance and adoption in educational practice.

To conclude, it is worth pointing out other negative aspects of this research that can be turned into proposals for improvement. Among them, it should be highlighted that, to increase the interest of other researchers, it would be beneficial to make complete annotations of the corpus itself, especially in the EFL corpus, as there is a particular lack of texts of German-speaking learners of Spanish. This would provide a valuable contribution to research in this field.

Similarly, as far as the corpus is concerned, the samples could be extended not only geographically, but also diastatically and even diaphasically, so the results could be compared. For example, a specific and more extensive study of possible differences in usage in writing and orality would be particularly interesting. The scientific linguistic community would also benefit from a diachronic analysis, as expressed before.

Furthermore, there is the possibility of extending the list of connectors studied not only within counter-argumentative ones, but also to include other semantic-pragmatic branches. This would make it possible to further explore the different expressions and nuances of connected discourse and would further improve the written linguistic competence of the learners by its greater completeness.

As far as the surveys are concerned, especially when financial resources are available, the sample could be extended, even beyond the peninsular limits, as well as the proposed speaking situations. It would also be advisable to provide more context in the utterances and, if possible, to conduct personal interviews with each participant in order to obtain a deeper and more precise understanding of their answers (control tests). This would also allow the collection of natural discourse and ensure the reliability of the data and accuracy of the results.

In terms of the type of questions, it could also be expanded. Also the format of some of those already proposed could be corrected. For example, the use of *sino* could have been separated from *sino que* in the first block, in order to obtain more specific information on its use in contrast with EFL learners.

To further balance the samples, the study of native speakers could have collected more data from men (although no significant differences in terms of gender were detected) and, above all, from more people of different age groups and from other Spanish-speaking parts of Spain or from other continents (although in the latter case the

theoretical framework of the work would have to be extended). If the study were to be widened, people without university studies could also be included.

As far as ELE is concerned, one or more people with B2 knowledge without frequent direct contact with Spanish could have been added to the pilot. This would provide a more diverse perspective and enrich the results, making them more representative and generalisable. The same applies to gender and age, and not only to the questionnaire, but also to the collection of texts. This sample could have been larger and more homogeneous. It could also be expanded in future research to other types of texts, and the informed consent form could be provided not only in Spanish and English, but also in German to improve its understanding in the case of sampling participants with a lower level of education.

In summary, despite certain difficulties, the research has successfully achieved its objectives, although the initial hypothesis could not be confirmed with concrete data due to the lack of implementation of the didactic sequence. In any case, despite various suggestions for improvement (and others that have probably been overlooked), the study contributes to filling an existing gap in applied linguistics in EFL, specifically in the field of (university in Germany) writing, for which, however, further research is still needed.

### 7.3 DEUTSCH

---

Bei einer erneuten Überprüfung der Ziele dieser Studie sind wir der Ansicht, dass unsere Schlussfolgerungen im Allgemeinen positiv sind und für die linguistische Gemeinschaft, die sich für (kontra-argumentative) Konnektoren im Bereich ELE (vor allem bei deutschsprachigen Studenten) interessiert, von Nutzen sein können.

Zunächst fassen wir in unserer „klaren, prägnanten und informativen Darstellung unseres theoretischen Rahmens“ (Kapitel 2) die Grundlagen dieser Forschung zusammen, wobei wir uns auf Grammatik und Syntax aus einer synchronen Perspektive konzentrieren und die aktuelle Rolle des Kommunikationsparadigmas hervorheben. Betont werden auch die Beiträge der Pragmatik als ergänzende Perspektive und die Bedeutung von Theorien wie die von Relevanz, Argumentation und Polyphonie. Darüber hinaus gehen wir auf elementare Fragen der heutigen Kommunikationslinguistik und der kommunikativen Kompetenz ein und unterscheiden zwischen Mikrosyntax und Makrosyntax, die im Mittelpunkt unserer Untersuchung stehen. Diese Perspektive ermöglicht durch die Peripherie und die Verbindung multifunktionaler Ebenen eine bereichernde und kontextbezogene Untersuchung der kontextuellen Realität (diskursiver) sprachlicher Elemente, insbesondere in Bezug auf Konnektoren und Gegenargumente. Auf diese Weise wird ein Rahmen geschaffen, der die Entwicklung einer funktional-kommunikativen Anwendung im Fremdsprachenunterricht (ELE) fördert. Er nimmt unter Berücksichtigung die Besonderheiten und die Schwierigkeiten, die beim Unterrichten der Grammatik und insbesondere der Konnektoren auftreten können.

Dazu noch können wir aus unserer "qualitativen und quantitativen Analyse der spanischen Sprache in Bezug auf die ausgewählten Konnektoren" (Kapitel 3) einige wirklich interessante, wesentliche und suggestive Schlussfolgerungen ziehen. Dabei werden gewisse Divergenzen zwischen den aus der bibliographischen Untersuchung gewonnenen Informationen und den Daten aus den Korpora und vor allem aus der linguistischen Untersuchung hervorgehoben.

Konkret und prägnant erläutert, beobachten wir eine Unterscheidung zwischen der Verwendung von *pero* als (grammatikalisierte) Konjunktion und als Fokuspartikel (im Prozess). Darüber hinaus kann seine Verwendung auf allen diskursiven Ebenen, Diskursen und Sprechweisen sowie die Variation seiner Position und Orthotypografie bestätigt werden. Auch die Idee von Fuentes Rodríguez (1998b:141), dass seine Werte im "Übergang zum Wichtigsten" zusammengefasst werden, wird auf beiden Ebenen unterstützt, was zu Interpunktionen, Aufmerksamkeitsaufrufen oder emphatischen Verwendungen führen kann. Der gegenargumentative Wert ist jedoch der häufigste, mit oder ohne Nuancen. Es gibt auch additive Werte oder klärende Kommentare und sogar diskursive Funktionen, bei denen es zur Aufrechterhaltung von Kohäsion und Kontinuität verwendet wird, zum Beispiel bei

argumentativen Wendungen, interaktiven Bewegungen oder der Markierung des Sprechakts. Schließlich werden auch sein polyphoner Charakter und seine Fähigkeit, in direkten und indirekten Strukturen zu erscheinen, bestätigt.

Die Verwendung von *aunque* in kleineren und größeren Diskurselementen wird wie seine vollständige Grammatikalisierung und seine Fähigkeit zur freien Verknüpfung und Positionierung ebenso attestiert. Dies führt zu einer großen orthographischen Variabilität, die Zweifel an seiner phonischen Unabhängigkeit aufkommen lässt. Es wird auch in verschiedenen Strukturen und mit beiden Verbmodalitäten in Verbindung mit der informativen Absicht des Sprechers (Indikativ/Konjunktiv) gezeigt, wie in der konsultierten Bibliografie hervorgehoben wird.

In gleicher Weise wird der Charakter von *sino (que)* als Neutralität auf der argumentativen Ebene und Aktivität auf der informativen Ebene festgestellt. Seine Fähigkeit, Aufmerksamkeit zu erregen, mit oder ohne skalar gebundene Glieder, fällt auf. Auch auf der diskursiven Ebene funktioniert es und kann einen Kommentar oder eine argumentative Wendung hinzufügen. Darüber hinaus zeigt sich seine konstante Polyfonie in direkten und indirekten Strukturen, die weitgehend mit der Literaturübersicht übereinstimmen.

Im Falle von *sin embargo* wird sein Anwendungsbereich auf allen Ebenen des Diskurses – vorzugsweise auf höheren – sowie sein nebeneinanderstehender Charakter bestätigt. Seine fast vollständige Grammatikalisierung wird befürwortet und seine Verwendung als semantischer Konnektor mit unterschiedlicher Mobilität und Schreibweise verteidigt. Allerdings wird in den Korpora seinem kontra-argumentativen Charakter mehr Aufmerksamkeit gewidmet und die argumentative und informative Ebene sowie andere makrosyntaktische Verwendungen vernachlässigt. Dennoch ist die Betonung der informativen Kraft im zweiten Element zu beobachten, die zwischen der Verwendung als informatives Gleichgewicht und der Bevorzugung eines der Teile der Konstruktion als mögliche Reminiszenz an den ursprünglichen konzessiven Charakter schwankt (manchmal mit einem Sinn für Kompatibilität und oft mit Vergleich und/oder Kontrast). Auf der diskursiven Ebene ermöglicht es die Fortführung des Diskurses, es wurden aber nur wenige Belege für seinen emphatischen Wert gefunden.

Für *no obstante* wird seine Reichweite auf allen Ebenen bestätigt, mit einer Präferenz für größere Segmente. Es wird mit verschiedenen Arten von Sätzen kombiniert, vorzugsweise zwischen zwei Gliedern und vor dem zweiten Glied. Es wurden keine Beispiele in Endstellung gefunden, obwohl seine Verwendung aufgrund seiner geringen Häufigkeit nicht ausgeschlossen werden kann, wie auch im Falle von *sin embargo*. Die Zeichensetzung ist vielfältig, daher ist seine phonische Unabhängigkeit fraglich, wie bei dem vorherigen Konnektor. Seine seltenere und/oder kultiviertere Art wird ebenfalls beobachtet. Seine

Verwendung fördert die Wahrhaftigkeit beider Teile, mit gegenargumentativen Nuancen und dem Verlangen nach Aufmerksamkeit für den zweiten Teil. So wirkt es als informatives Gleichgewicht und drückt diskursive Kontinuität aus.

Was schließlich *en cambio* betrifft, so werden die meisten der in der konsultierten Bibliografie vorgebrachten Ideen bestätigt. Hervorzuheben ist die Kombination von gemischten syntagmatischen Schemata und deren orthographische und phonetische Vielfalt. Ebenso wurden Fälle ohne ein zweites Glied oder mit unabhängigem Auftreten, in verschiedenen Diskurstypen und mit verschiedenen Modalkombinationen gefunden. Semantisch-pragmatisch ist dieser Konnektor in einer dritten kontrastiven Gruppe angesiedelt und hat die Fähigkeit, als argumentativer und informativer Ausgleich zu fungieren. Werte auf höherer Ebene sind dokumentiert, aber die Aufhebung von Gliedern und die Verwendung als Aufmerksamkeitsaufforderung ist merkwürdig. Der mehrstimmige Charakter dieser Einheit kann aufgrund des Typus der erfassten Beispiele nicht bestätigt werden.

Als Randbemerkung ist es wichtig, den Einfluss von Muttersprachler-Piloten auf die Erstellung der sprachlichen Schemata und Modelle, die in dieser Untersuchung entwickelt und benutzt werden, zu erwähnen, insbesondere bei Einheiten wie *aunque*, *sin embargo* und *no obstante*. Diese haben in unserer Analyse Anhaltspunkte geliefert, die nicht nur in Werken für Muttersprachler oder in offiziellen Korpora, sondern auch in ELE-Lehrbüchern fehlen und daher von den Lernenden nicht verwendet werden.

Andererseits kommen wir nach einer Literaturübersicht über die Gegenargumentation im Deutschen im Vergleich zum Spanischen (Kapitel 4) zu dem Schluss, dass die Konnektoren im Spanischen und im Deutschen nicht einstimmig übereinstimmen. Daher können wir uns nicht auf eindeutige Übersetzungen im ELE-Unterricht verlassen. Stattdessen müssen wir ihre Identität durch verschiedene Parallelen auf progressive Weise aufbauen. Dies unterstreicht die sprachliche Vielfalt und die Notwendigkeit, die semantischen und strukturellen Unterschiede der Konnektoren in jeder Sprache, sowie ihre Verwendung in verschiedenen sprachlichen Kontexten und bei der kohärenten Produktion von Texten zu verstehen und zu schätzen.

Aus der Untersuchung der Konnektoren aus den Lehrbüchern und unserem eigenen Korpus (Kapitel 5) lassen sich vor allem Unstimmigkeiten in der semantisch-pragmatischen Beschreibung unseres Untersuchungsgegenstands feststellen.

In diesem Sinne, in den Lehrbüchern ist *pero* die am meisten untersuchte, diejenige, die am meisten erscheint: gegenargumentativ und diskursiv. *Aunque* bleibt praktisch bei der Konzessivität, während andere Werte kaum in Betracht gezogen werden. *Sino (que)* taucht vor allem in der Korrektur und/oder im Ausschluss auf, obwohl es sporadisch in oppositionellen und/oder gegenargumentativen Verwendungen vorkommt und auch mit dem

Zusatz (in zweiteiligen Strukturen) in Verbindung gebracht wird. Die Kontexte von *sin embargo* sind vielfältig und nicht auf die Gegenargumentation beschränkt; vielmehr fällt seine Präsenz bei der Strukturierung und Fortführung des Diskurses auf. Seine kontrastiven und restriktiven Bedeutungen werden ebenfalls berücksichtigt. Im Gegenteil, *no obstante* wird in geringerem Maße beschrieben, manchmal im Schatten des vorherigen Konnektors und daher in größerem Maße mit der Gegenargumentation verbunden. Schließlich wird *en cambio* fast einhellig dem Kontrast zugeordnet, auch wenn dieser meist als Gegenargumentation gesehen wird. Zum Schluss lässt sich sagen, dass im Gegensatz zum *CEFR* (2002) und vor allem zum *PCIC* (2007) kontra-argumentative Konnektoren im ELE-Unterricht relativ häufig vorkommen, aber in der Regel zu spät, mit prototypischen Werten und nicht mit ihrem vollen Bedeutungsspektrum.

Dies wirkt sich auf die Antworten der Pilot- und der freiwilligen deutschsprachigen Teilnehmer im Gegensatz zu den Muttersprachlern aus. So wird *pero* vor allem aus der Gegenargumentation heraus verwendet, sein additiver Gebrauch ist in der Minderheit und wenig betont. *Aunque* bleibt immer noch bei der Konzessivität und *sino* wirft Probleme auf, insbesondere seine Kombination mit *que* und sein grafischer Unterschied zu *si no*. Die Schwierigkeiten von *sin embargo* wiederum liegen vor allem in der Zeichensetzung, der Mobilität und den kontextuellen Nuancen auf der argumentativen und informativen Ebene. Bei *no obstante* ist die Mobilität ebenfalls unklar, aber sein allgemeiner Wert wird in Bezug auf die Konzessivität und Hinzufügen von Informationen verinnerlicht, auch wenn er deutlich weniger verwendet wird als andere Konnektoren. Dasselbe gilt für *en cambio*, dessen Kontrast hervorgehoben werden soll, was oft als Gegenargumentation interpretiert werden kann.

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, eine Unterrichtseinheit zu schaffen, die die Werte dieser sprachlichen Elemente prägnant, aber umfassend entwickelt, damit sie von den Lernenden in einer Vielzahl von Kontexten verstanden und verwendet werden können. So haben wir, ausgehend von unserer Arbeitshypothese und die bis dahin erhobenen Daten, eine didaktische Sequenz mit den dazugehörigen Pre- und Posttests erstellt, alle in einer erweiterten Version und einer reduzierten Version, im Falle der letzten beiden, mit sicherlich differenzierten Zielen (Kapitel 6), denen wir zufriedenstellende Ergebnisse zuschreiben.

In diesem Sinne ergeben sich aus ihrer Analyse signifikante Schlussfolgerungen, auch wenn einige aufgrund der fehlenden Umsetzung nur Vermutungen sein können. Erstens wird es als möglich angesehen, die angegebenen Lernziele zu erreichen, indem die Schüler in Diskussionen, praktische Aktivitäten und Gruppenarbeit einbezogen werden. Der Vorschlag von realen Beispielen und der vergleichende und kontrastive Ansatz in der Muttersprache werden hervorgehoben. Ebenso zeigen induktive Aktivitäten das Verständnis

und die Übertragung von Konzepten auf verschiedene Kontexte auf und fördern kritisches Denken, Problemlösung und effektive Kommunikation. Insgesamt geht es um die Verbesserung der schriftlichen Kompetenz und des sprachlichen Ausdrucks (für die es im deutschsprachigen Raum bisher kein spezifisches Material gibt, schon gar nicht auf Hochschulniveau und noch weniger für Konnektoren). Darüber hinaus erleichtern die entwickelten Materialien ihre Umsetzung für die zukünftige linguistische Forschung, was zusammen mit den anderen Ergebnissen zum Bereich der angewandten Linguistik beiträgt, speziell zur ELE-Förderung.

Auf der anderen Seite werden als Nachteile der didaktischen Sequenz die Verständnisschwierigkeiten hervorgehoben, die durch eine Sichtweise von der argumentativen und informativen Ebene aus entstehen können, was die Schüler demotivieren und ihr Vertrauen in ihre Fähigkeiten schmälern kann. Es wurde jedoch versucht, dies durch den Einsatz von Bildern und anderen visuellen Mitteln zu überwinden.

Auch das Zeitmanagement und die – im Kapitel 6 erwähnten – negativen Folgen von Gruppenarbeit müssen berücksichtigt werden. Darüber hinaus können digitale Hilfsmittel auch auf Hindernisse stoßen, die mit mangelnder Vertrautheit mit der digitalen Welt oder mangelnden Fähigkeiten, Gerätebeschränkungen, technischen Problemen, fehlenden Ressourcen, Widerstand gegen Veränderungen oder fehlender institutioneller Unterstützung zusammenhängen, was ihre Wirkung einschränken würde. Ebenso sollten sie überprüft und an die Bedürfnisse und Vorlieben der Lernenden angepasst werden, was Zeit und Bemühungen in Anspruch nimmt.

Da die Sequenz nicht umgesetzt wurde, ist es auch nicht möglich, mit Sicherheit zu sagen, wie wirksam sie sein wird, oder alle möglichen Schwierigkeiten vorherzusehen, was für die Lehrkraft auch viel Arbeit bedeutet, um sie an die Gruppe und die verfügbaren Ressourcen anzupassen. Ebenso könnten die SchülerInnen Schwierigkeiten haben, sich an die Aktivitäten anzupassen oder sie angemessen zu nutzen (zum Beispiel in Bezug auf die benutzte Terminologie), was ihre Fähigkeit, ihre Schreibfähigkeiten zu verbessern, beeinträchtigen könnte. Darüber hinaus hängt die Wirksamkeit der Sequenz von anderen Faktoren ab, wie z. B. dem Engagement und der Motivation der Schüler, die den Rahmen dieser Studie sprengen würden.

Es besteht nämlich die Möglichkeit, dass unser Vorschlag in der Bildungspraxis nicht akzeptiert oder umgesetzt wird, was die (tatsächlichen) Auswirkungen der Forschungsergebnisse einschränken würde. Es besteht sogar die Möglichkeit, wenn schon umgesetzt, dass die vorgeschlagenen Interventionen keine signifikante Auswirkung auf das Sprachbewusstsein der Lernenden haben, da dies ein tiefes Verständnis der Regeln und

Strukturen der Sprache voraussetzt, so dass seine Entwicklung im Laufe der Zeit komplexere und nachhaltigere Ansätze erfordert.

Ein weiterer negativer Aspekt dieser Forschung betrifft die begrenzte Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse. Wenn die Forschungsarbeit auf einer spezifischen Stichprobe von deutschsprachigen ELE-Lernern basiert, können die daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen und Empfehlungen nur begrenzt auf andere Kontexte oder Bevölkerungsgruppen übertragbar sein. Dies könnte zu einer mangelnden Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse und folglich zu einer begrenzten Nützlichkeit der entwickelten didaktischen Vorschläge führen.

Es ist jedoch äußerst wichtig zu betonen, dass diese möglichen negativen Folgen die Bedeutung der Forschungsarbeit nicht entkräften, sondern lediglich die Notwendigkeit unterstreichen, sich mit den Herausforderungen und Einschränkungen auseinanderzusetzen, die bei der Umsetzung der Vorschläge und beim Transfer der Ergebnisse in die Bildungspraxis auftreten können. In der Tat können mehrere Vorschläge als Verbesserungsvorschläge verstanden werden.

So könnte die Stichprobe über Deutschsprachige und über das Schreiben hinaus erweitert werden, und die Bildungskontexte (und die vorgeschlagenen digitalen Werkzeuge) könnten diversifiziert werden, um repräsentativere und verallgemeinerbare Ergebnisse zu erhalten. Auf diese Weise wäre es möglich, die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Schwierigkeiten und Bedürfnisse in Bezug auf die Schreibkompetenz auf verschiedenen Niveaus und in verschiedenen Bildungsumgebungen und -kontexten zu bewerten, ohne dass dies für die Lehrkräfte einen großen Aufwand bedeuten würde, da sie bereits über eine breite Palette von Aktivitäten verfügen, die flexibel und leicht anzupassen sind.

Ebenso könnten weitere Übersetzungstools hinzugefügt werden, z. B. andere Online-Wörterbücher und Übersetzer, die die vorgestellten ergänzen, und sogar die Arbeit mit künstlicher Intelligenz. Dies wäre sowohl aus der Sicht der Lernenden (wegen ihrer allgemeinen Nähe zu den neuen Technologien, die jetzt im Sprachunterricht eingesetzt werden) als auch aus der Sicht der Forschung, nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ, interessant.

Zu diesem Zeitpunkt verweisen wir auch auf das in den Schlussfolgerungen von Kapitel 6 beschriebene Design mit einer Kontrollgruppe und einer Versuchsgruppe als Referenz für die Anwendung. Hier sollten aber die Merkmale der Teilnehmer in jeder Gruppe sorgfältig überwacht werden, damit sie untereinander homogen sind (und, soweit möglich, innerhalb jeder Gruppe heterogen). Dieses Design würde eine genauere Bewertung der Auswirkungen der Intervention auf die Entwicklung der Schreibkompetenz und des Sprachbewusstseins ermöglichen. Hinzu käme jedoch eine langfristige Überwachung, um die



nachhaltige Wirkung im Laufe der Zeit zu messen, z. B. durch regelmäßige Evaluierungen über mehrere Monate oder sogar Jahre hinweg, um festzustellen, ob die beobachteten Vorteile erhalten bleiben und ob es weitere Verbesserungen durch andere Arten von nachfolgendem Input gibt.

Weitere Faktoren, die in diesem Prozess (oder bei einer einfachen isolierten Intervention) berücksichtigt werden sollten, sind das Motivationsniveau, der Kontakt mit dem Spanischen außerhalb des Klassenzimmers, die (affektive) Unterstützung durch die Familie oder der Einfluss der Muttersprache auf den Erwerb der schriftlichen Kompetenz im Spanischen, um ein umfassenderes Verständnis der Schwierigkeiten und möglicher Lösungen zu ermöglichen. Lehrkräfte und Lernende könnten auch durch Fokusgruppen, Interviews oder Umfragen in die Gestaltung der didaktischen Sequenz einbezogen werden, um ihre Meinungen, Vorschläge und spezifischen Bedürfnisse zu sammeln. Auf diese Weise entstünde ein Instrument, das besser auf die tatsächlichen Bedürfnisse der Lernenden zugeschnitten wäre und die Wahrscheinlichkeit der Akzeptanz und Übernahme in die Bildungspraxis erhöhen würde.

Abschließend sei auf weitere negative Aspekte dieser Untersuchung hingewiesen, die in Verbesserungsvorschläge umgewandelt werden können. Um das Interesse anderer Forscher zu wecken, wäre es von Vorteil, das Korpus selbst vollständig zu annotieren, insbesondere das ELE-Korpus, da es vor allem an Texten deutschsprachiger Spanischlerner mangelt. Dies würde einen wertvollen Beitrag zur Forschung in diesem Bereich leisten.

Was das Korpus betrifft, so könnten die Stichproben nicht nur geografisch, sondern auch diastratisch und sogar diaphasisch erweitert und die Ergebnisse verglichen werden. Besonders interessant wäre zum Beispiel eine spezifische und umfassendere Untersuchung möglicher Unterschiede im schriftlichen und mündlichen Sprachgebrauch. Auch die wissenschaftliche Sprachgemeinschaft würde von einer diachronen Studie profitieren, was schon erwähnt wurde.

Ebenso besteht die Möglichkeit, die untersuchten Konnektoren nicht nur innerhalb der Gegenargumente, sondern auch auf andere semantisch-pragmatische Zweige auszuweiten. Dies würde es ermöglichen, die verschiedenen Ausdrücke und Nuancen des zusammenhängenden Diskurses weiter zu erforschen, und würde die schriftliche Sprachkompetenz der Lernenden durch ihre größere Vollständigkeit weiter verbessern.

Was die Formulare angeht, so könnte die Stichprobe, insbesondere wenn finanzielle Mittel zur Verfügung stehen, sogar über die Grenzen der Halbinsel hinaus erweitert werden, ebenso wie die vorgeschlagenen Sprechsituationen. Es wäre auch ratsam, mehr Kontext in die Äußerungen einzubauen und, wenn möglich, persönliche Interviews mit jedem Teilnehmer zu führen, um ein tieferes und genaueres Verständnis seiner Antworten zu

erhalten (als Kontrolltests). Dies würde auch die Erfassung eines natürlichen Diskurses ermöglichen und die Zuverlässigkeit der Daten und die Genauigkeit der Ergebnisse gewährleisten.

Was die Art der Fragen anbelangt, so könnten diese ebenfalls erweitert oder zumindest das Format einiger der bereits vorgeschlagenen Fragen korrigiert werden. Zum Beispiel hätten die Verwendung von *sino* von *sino que* im ersten Block getrennt werden sollten, um spezifischere Informationen über die Verwendung von *sino que* im Gegensatz zu ELE-Lernern zu erhalten.

Um die Stichproben ausgewogener zu gestalten, hätte die Studie der Muttersprachler mehr Daten von Männern (obwohl keine signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede festgestellt wurden) und vor allem von mehr Personen verschiedener Altersgruppen und aus anderen spanischsprachigen Teilen Spaniens oder anderen Kontinenten erheben können (obwohl im letzteren Fall der theoretische Rahmen der Arbeit erweitert werden müsste). Bei einer Ausweitung der Studie könnten auch Personen ohne Hochschulstudium einbezogen werden.

Was ELE anbelangt, so hätten eine oder mehrere Personen mit B2-Kenntnissen ohne häufigen direkten Kontakt mit der spanischen Sprache in die Pilotstudie aufgenommen werden können. Dies würde eine vielfältigere Perspektive bieten und die Ergebnisse bereichern, so dass sie repräsentativer und verallgemeinerungsfähiger wären. Das Gleiche gilt für Geschlecht und Alter, und zwar nicht nur im Fragebogen, sondern auch bei der Sammlung der Texte. Diese Stichprobe hätte größer und homogener sein können. Sie könnte in zukünftigen Untersuchungen auch auf andere Textarten ausgeweitet werden, und die Einverständniserklärung könnte nicht nur auf Spanisch und Englisch, sondern auch auf Deutsch zur Verfügung gestellt werden, um das Verständnis im Falle von Stichprobenteilnehmern mit geringerem Bildungsniveau zu verbessern.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Untersuchung trotz gewisser Schwierigkeiten ihre Ziele erfolgreich erreicht hat, auch wenn die Ausgangshypothese aufgrund der fehlenden Umsetzung der didaktischen Sequenz nicht mit konkreten Daten bestätigt werden konnte. In jedem Fall trägt die Studie trotz verschiedener Verbesserungsvorschläge (und von denen, die wir eventuell übersehen haben) dazu bei, eine bestehende Lücke in der angewandten Linguistik in ELE zu schließen, insbesondere im Bereich des (universitären in Deutschland) Schreibens, für den jedoch noch weitere Forschung erforderlich ist.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS<sup>1</sup>

## A

- Abraham, W. (1975). Deutsch *aber*, *sondern* und *dafür* und ihre Äquivalenten im Niederländischen und Englisch. En I. S. Batori (Ed.), *Syntaktische und semantische Studien zur Koordination* (pp. 105-136). Narr.
- Abraham, W. (1983). Starke Satzverknüpfers – Sinnsog und Partikelenquête. En H. Weydt (Ed.), *Partikeln und Interaktion* (pp. 25-39). Max Niemeyer Verlag.
- Acín Villa, E. (1993-1994). Sobre *pero* enfático. *Cuadernos de Investigación Filológica*, 19-20, 219-233. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/cif/article/view/2343/2212> [02/04/2021].
- Ágel, V. (2010). Explizite Junktion. Theorie und Operationalisierung. En A. Ziegler y C. Braun (eds.), *Historische Textgrammatik und Historische Syntax des Deutschen* (pp. 899-935). De Gruyter.
- Alarcos Llorach, E. (1999, 1994). *Gramática de la lengua española*. Espasa Calpe.
- Albeda Marco, M. (2005). El tratamiento de las partículas discursivas en algunas gramáticas y manuales del español para extranjeros. En M. A. Castillo Carballo, O. C. Moya, J. M. García Platero, J. P. Mora Gutiérrez y M. R. Cordero Raffo (Coords.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE* (pp. 111-119). [https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/42486/15\\_0109.pdf?sequence=1](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/42486/15_0109.pdf?sequence=1) [03/04/2021].
- Albeda Marco, M. y Estellés, M. (Coords.) (s. f.). *Corpus Ameresco*. [www.corpusameresco.com](http://www.corpusameresco.com) [29/01/2021].
- Almeida Cabrejas, B., Bellido Sánchez, S. y Gumiel Molina, S. (2019). *Aprendizaje y enseñanza de la lengua castellana y la literatura*. Síntesis.
- Alonso, E. (2012a). *Soy profesor/a. Aprender a enseñar* (Vol. 1). Edelsa Grupo Discalia.
- Alonso, E. (2012b). *Soy profesor/a. Aprender a enseñar* (Vol. 2). Edelsa Grupo Discalia.
- Alonso Alonso, R. (2020). *La transferencia lingüística: perspectivas textuales*. Editorial Comares.
- Alonso Raya, R., Castañeda Castro, A., Martínez Gila, P., Miquel López, L., Ortega Olivares, J. y Ruiz Campillo, J. P. (2005). *Gramática básica del estudiante de español*. Difusión.
- Álvarez García, B. (2022). Cómo llevar la contraria: seis formas de expresar contraargumentación a través de conjunciones (*pero*, *aunque* y *sino*) y marcadores del discurso (*sin embargo*, *no obstante* y *en cambio*). En L. Mariottini y M. Palmerini (Eds.), *Estudios de lingüística hispánica. Teorías, Datos, Contextos y Aplicaciones* (pp. 459-489). Ediciones Egregius. <https://www.dykinson.com/libros/estudios-de-linguistica-hispanica-teorias-datos-contextos-y-aplicaciones-una-introduccion-critica/9788411220750/> [01/05/2023].
- Alvarez-Prada, E. (1977, 1973). *Langenscheidts Handwörterbuch Spanisch. Teil II Deutsch-Spanisch*. Langenscheidt.
- Ansbombe, J. C. y Ducrot, O. (1994, 1983). *La argumentación en la lengua*. Gredos.
- Arraigada Espinoza, M. A., Bigalke, C., Díaz, E., Groß, F., Melgar Pernías, Y., Navarro, J., de las Peñas Gil, C., Rolz, S., Schilling, S., Schlömer, M., Strathmann, J. y Vázquez, G. (2012). *¡Adelante! Nivel avanzado*. Ernst Klett Verlag.
- Aschenberg, H. y Loureda Llamas, Ó. (2011). Introducción. Marcadores del discurso: descripción, definición, contraste. En H. Aschenberg y Ó. Loureda Llamas (Eds.),

<sup>1</sup> Se cita según las normas APA actualizadas (7.ª edición). Pueden consultarse en: Sánchez, C. (24 de enero de 2020). *Referencias APA*. Normas APA (7.ª edición). <https://normas-apa.org/referencias/> [30/07/2023]. No obstante, se añade la fecha de consulta de las informaciones tomadas en línea debido al intervalo de tres años existente entre las diversas fuentes, ya que algunas de ellas se obtuvieron al comienzo de esta tesis doctoral, otras en el proceso y otras hacia el final, de modo que esta información quede clara al lector.

*Marcadores del discurso: de la descripción a la definición* (Vol. 45, pp. 9-34). Iberoamericana, Vervuert.

Ávila Martín, C. (2005). Recursos para la enseñanza y aprendizaje del léxico. En J. A. Moya Corral (Ed.), *Pragmática y enseñanza de la lengua española. Actas de las X Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*. [http://www.ugr.es/~hum430/Actas\\_X\\_Jornadas.pdf](http://www.ugr.es/~hum430/Actas_X_Jornadas.pdf) [03/11/2020].

## B

- Bailini, S. (2020). Marcadores discursivos y corpus de lengua. *Archiletras Científica (Lingüística)*. *Marcadores del discurso y enseñanza del español como lengua extranjera, IV*, 231-244.
- Bajtín, M. (2012, 1979). *Estética de la creación verbal* (Tatiana Bubvona, Trad.). Siglo XXI Editores.
- Baquero, A., Collado Revestido, C., Corpas, J., Dienhoff, O., Domínguez, Y., Kuhlmann, E., Navarro, J. y Reiter, C. (2010). *¡Adelante! Nivel elemental*. Ernst Klett Verlag.
- Baquero, A., Bizma, L., Corpas, J., Corvetto-Bizama, P., Díaz Gutiérrez, E., Jeske, C.-M., Jiménez Romera, A., Navarro, J. y Pardellas Velay, R. (2011). *¡Adelante! Nivel intermedio*. Ernst Klett Verlag.
- Barrio Corral, M. V. (2022). *Interrogativas ecoicas de refutación. Macrosintaxis y microdiscurso* (tesis doctoral). Universidad de León.
- Barros García, P. (1989). La clase de conversación y el empleo de los elementos conexivos. En ASELE (Ed.), *El español como lengua extranjera. Aspectos generales, Actas de las Primeras Jornadas Pedagógicas y del Primer Congreso Nacional de ASELE* (pp. 53-60). [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/01/01\\_0201.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0201.pdf) [04/03/2021].
- Barros García, P. (1997). La gramática del texto y su aplicación a la enseñanza de lenguas. En J. A. de Molina Redondo y J. de D. Luque Durán (Eds.), *Estudios de Lingüística General (II). Trabajos presentados en el II Congreso Nacional de Lingüística General. Granada 25 al 27 de marzo de 1996* (pp. 25-30). Método Ediciones. Serie Collectae.
- Battaner Arias, P. y López Ferrero, C. (2019). *Introducción al léxico, componente transversal de la lengua*. Cátedra.
- Beckmann, C., Seijas Chao, M. P., Pozo Vicente, C. y Alcántara, J. (2015a). *Universo.ele. A1*. Hueber Verlag.
- Beckmann, C., Seijas Chao, M. P., Pozo Vicente, C. y Alcántara, J. (2015b). *Universo.ele. A2*. Hueber Verlag.
- Bello, A. (1847). *Gramática: gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Centro Virtual Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/gramatica-gramatica-de-la-lengua-castellana-destinada-al-uso-de-los-americanos--0/html/> [11/05/2021].
- Benítez Burraco, R. (2001). Coordinación, subordinación y módulos gramaticales (una reflexión). En E. Méndez, J. Mendoza y Y. Congosto (Eds.), *Indagaciones sobre la lengua. Estudios de filología y lingüística españolas en memoria de Emilio Alarcos* (pp. 97-118). Universidad de Sevilla.
- Bertomeu Pi, P. (2020). Acuerdo, desacuerdo y resistencia epistémica en intervenciones reactivas en español y alemán. *Tonos Digital*, 39, 1-27. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/96025/1/2554-6953-1-PB.pdf> [06/01/2021].
- Blakemore, D. (1992). *Understanding Utterances. An introduction to pragmatics*. Blackwell Publishers Ltd.
- Blakemore, D. (2002). *Relevance and Linguistic Meaning. The Semantics and Pragmatics of Discourse Markers*. Cambridge University Press.

- Blanco Canales, A. (Coord.). (2015). *Nuevo Sueña 2. Español como lengua extranjera. Libro del alumno. B1*. Grupo Anaya.
- Blühdorn, H. (2017). Diskursmarker: Pragmatische Funktion und syntaktischer Status. En H. Blühdorn, A. Deppermann, H. Helmer y T. Spranz-Fogasy (Eds.), *Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen* (pp. 311-336). [https://www1.ids-mannheim.de/fileadmin/gra/projekte/satz-und-satzgefuege/bluehdorn\\_diskursmarker\\_pragmatik\\_syntax.pdf](https://www1.ids-mannheim.de/fileadmin/gra/projekte/satz-und-satzgefuege/bluehdorn_diskursmarker_pragmatik_syntax.pdf) [21/12/2020].
- Blühdorn, H., Foolen, A. y Loureda, Ó. (2017). Diskursmarker: Begriffsgeschichte – Theorie – Beschreibung. Ein bibliographischer Überblick. En H. Blühdorn, A. Deppermann, H. Helmer y T. Spranz-Fogasy (Eds.), *Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen* (pp. 7-48). [https://www1.ids-mannheim.de/fileadmin/gra/projekte/satz-und-satzgefuege/bluehdorn\\_diskursmarker\\_pragmatik\\_syntax.pdf](https://www1.ids-mannheim.de/fileadmin/gra/projekte/satz-und-satzgefuege/bluehdorn_diskursmarker_pragmatik_syntax.pdf) [21/12/2020].
- Borobio, V. y Palencia, R. (2011). *ELE Actual B1. Curso de español para extranjeros. Libro del alumno*. SM.
- Borobio, V. y Palencia, R. (2012). *ELE Actual B2. Curso de español para extranjeros. Libro del alumno*. SM.
- Borrego Nieto, J. (Ed.). (2013). *Gramática de referencia para la enseñanza de español. La combinación de oraciones*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Borrego Nieto, J., Gómez Asencio, J. J. y Prieto de los Pozos, E. (2012). *Temas de gramática española: teoría y práctica*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Borreguero Zuloaga, M. (2011). La traducción de los marcadores del discurso: valores, funciones, posiciones y otros problemas. En D. Sáez, J. Braga, M. Abuín, M. Guirao, B. Soto y N. Maroto (Eds.), *Últimas tendencias en traducción e interpretación* (Vol. 46, pp. 123-140). Iberoamericana, Vervuert.
- Borreguero Zuloaga, M. y Loureda, Ó. (2013). Los marcadores del discurso: ¿un capítulo inexistente en la NGLE? *LEA*, XXXV/2, 181-210. [https://www.researchgate.net/publication/270591908\\_LOS\\_MARCADORES\\_DEL\\_DISCURSO\\_UN\\_CAPITULO\\_INEXISTENTE\\_EN\\_LA\\_NGLE](https://www.researchgate.net/publication/270591908_LOS_MARCADORES_DEL_DISCURSO_UN_CAPITULO_INEXISTENTE_EN_LA_NGLE) [10/10/2020].
- Bosque, I. (2020). Prólogo. En A. Messias Nogueira, C. Fuentes Rodríguez y M. Martí Sánchez (Coord.), *Aportaciones desde el español y el portugués a los marcadores discursivos. Treinta años después de Martín Zorraquino y Portolés* (pp. 11-20). EUS (Editorial Universidad de Sevilla).
- Brenes Peña, E. (2019). Macrosintaxis de la dimensión argumentativa: las construcciones de reinterpretación restrictiva. En C. Fuentes Rodríguez y S. Gutiérrez Ordóñez (Eds.), *Avances en macrosintaxis* (pp. 67-88). Arco/Libros-La Muralla.
- Brinitzer, M., Hantschel, H.-J., Kroemer, S., Mateos Ortega, Y., Möller-Frorath, M., Pérez, N. y Ros, L. (2016). *Enseñar español. Conocimientos básicos de didáctica. Español como lengua extranjera*. Klett.
- Briz, A. (2000). ... y ahora, la gramática de la interacción. En P. Carbonero Cano, M. Casado Velarde y P. Gómez Manzano (Coords.), *Lengua y discurso. Estudios dedicados al profesor Vidal Lamíquiz* (pp. 155-171). Arco/Libros.
- Briz, A. y Hidalgo, A. (1988). Conectores pragmáticos y estructura de la conversación. En M. A. Martín Zorraquino y E. Montolío Durán (Coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis* (pp. 121-142). Arco/Libros.
- Briz, A., Pons, S. y Portolés, J. (Coords.). (2008). *Diccionario de partículas discursivas del español*. [www.dpde.es](http://www.dpde.es) [31/12/2020].
- Bueso Fernández, I. y Vázquez Fernández, R. (1999). *Ejercicios para practicar la gramática*. Edinumen.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. Pearson Studium, Pearson Education. [https://www.researchgate.net/publication/28358158\\_Einführung\\_in\\_die\\_Test-und\\_Fragebogenkonstruktion](https://www.researchgate.net/publication/28358158_Einführung_in_die_Test-und_Fragebogenkonstruktion) [05/10/2022].

- Bustos Gisbert, J. y Sánchez Iglesias, J. J. (2020). La competencia discursiva en español LE/L2: la cohesión. *Archiletras Científica (Lingüística). Marcadores del discurso y enseñanza del español como lengua extranjera, IV*, 49-66.
- Buyse, K. (2017). Los corpus como herramientas de aprendizaje de léxico. En F. Herrera (Ed.), *Enseñar léxico en el aula de español. El poder de las palabras*. Difusión.

## C

- Calvi, M. V. y Mapelli, G. (2020). El uso de *sin embargo/no obstante* en un corpus periodístico. En A. Messias Nogueira, C. Fuentes Rodríguez y M. Martí Sánchez (Coords.), *Aportaciones desde el español y el portugués a los marcadores discursivos. Treinta años después de Martín Zorraquino y Portolés* (pp. 151-168). EUS (Editorial Universidad de Sevilla).
- Cárdenes Melián, J. (1997). *Aber, denn, doch, eben und ihre spanischen Entsprechungen. Eine funktional-pragmatische Studie zur Übersetzung deutscher Partikeln*. Waxmann.
- Carrete Montaña, J. R. (2013). La contra-argumentación en la historiografía española del siglo XV. *Moenia. Revista lucense de lingüística y literatura, 19*, 293-323. <https://revistas.usc.gal/index.php/moenia/article/view/1941> [14/04/2021].
- Cartagena, N. y Gauger, H.-M. (1989). *Vergleichende Grammatik Spanisch-Deutsch* (Vol. 2). Dudenverlag.
- Casado Velarde, M. (1988). Lingüística del texto y marcadores del discurso. En M. A. Martín Zorraquino y E. Montolío Durán (Coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis* (pp. 55-70). Arco/Libros.
- Casado Velarde, M. (2011). *Introducción a la gramática del texto del español*. Arco/Libros.
- Castañeda Castro, A. (1988). Enseñanza comunicativa de la gramática del español: actividades para el aula. En ASELE (Ed.), *El Español como lengua extranjera: aspectos generales: edición facsimilar de las actas de las primeras Jornadas Pedagógicas y del Primer Congreso Nacional de ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera)* (pp. 67-78). [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/01/01\\_0215.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0215.pdf) [13/12/2020].
- Castañeda Castro, A. (2004). Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE. *RedELE: Revista electrónica de didáctica ELE, 0*, 1-23. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:08b22007-7d71-4d54-877d-7550f01287e6/2004-redele-0-06castaneda-pdf.pdf> [02/12/2020].
- Castañeda Castro, A. y Alonso Raya, R. (2009). La percepción de la gramática. Aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática a la enseñanza de español/LE. *MarcoELE. Revista de didáctica ELE, 8*, 1363-1396. [https://marcoele.com/descargas/8/castaneda-alonso\\_percepciongramatica.pdf](https://marcoele.com/descargas/8/castaneda-alonso_percepciongramatica.pdf) [25/10/2020].
- Castro, F., Rodero, I. y Sardinero, C. (2013, 2010). *Compañeros. Curso de español. Libro del alumno. Nivel 4*. Alcobendas: SGEL (Sociedad General Española de Librería).
- Castro, F., Rodero, I. y Sardinero, C. (2014, 2009). *Compañeros. Curso de español. Libro del alumno. Nivel 3*. Alcobendas: SGEL (Sociedad General Española de Librería).
- Centro Virtual Cervantes (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm) [10/10/2020].
- Chamorro Guerrero, M. D., Lozano López, G., Martínez Gila, P., Muñoz Álvarez, B., Rosales Varo, F., Ruiz Campillo, J. P. y Ruiz Fajardo, G. (2011). *Abanico. Nueva edición. Libro del alumno*. Difusión.
- Chaudron, C. (2003). Data Collection in SLA Research. En C. J. Doughty y M. H. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 762-828). Blackwell Publishing.
- Cheikh-Khamis Cases, F. (2013). *Lingüística cognitiva aplicada a la enseñanza de léxico en segundas lenguas. Las colocaciones en clase de ELE* (trabajo de fin de máster). UNED. <https://www.google.com/url?sa=tyrct=jyq=yesrc=sysource=webycd=y cad=rjauyact=8y>



- [ved=2ahUKEwifkobb5Mj6AhWchP0HHVrOC8AQFnoECAQQAQyurl=https%3A%2F%2Fwww.educacionyfp.gob.es%2Fdam%2Fjcr%3A166ebb57-ca98-4e1d-8954-de6d79e97b14%2F2013-bv-14-24cheikhkhamis-pdf.pdfyusg=AOvVaw0pXODrjvKGQq3lfr\\_aAXB5](https://www.educacionyfp.gob.es/2Fdam/2Fjcr/3A166ebb57-ca98-4e1d-8954-de6d79e97b14%2F2013-bv-14-24cheikhkhamis-pdf.pdfyusg=AOvVaw0pXODrjvKGQq3lfr_aAXB5) [05/10/2022].
- Conejo, E., Seijas, P., Tonnelier, B. y Troitiño, S. (2012). *Cuadernos de gramática española. A1-B1*. Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas.
- Corcoll, B. y Corcoll, R. (1994). *Programm. Alemán para hispanohablantes. Gramática. Grammatik*. Herder.
- Corpas, J., García, E. y Garmendia, A. (2013). *Aula Internacional 1*. Ernst Klett Sprachen.
- Corpas, J., Garmendia, A., Sánchez, N. y Soriano, C. (2014a). *Aula Internacional 4*. Difusión.
- Corpas, J., Garmendia, A., Sánchez, N. y Soriano, C. (2014b). *Aula Internacional 5*. Difusión.
- Corpas, J., Garmendia, A. y Soriano, C. (2013). *Aula Internacional 2*. Ernst Klett Sprachen.
- Corpas, J., Garmendia, A. y Soriano, C. (2014). *Aula Internacional 3*. Difusión.
- Corral Esteve, C. (2019). Los conectores contraargumentativos y la enseñanza de español como lengua adicional. *Caracol*, 19, 510-535. <http://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/160373/161480> [06/01/2021].
- Cortés Rodríguez, L. (1988). Marcadores discursivos y análisis cuantitativo. En M. A. Martín Zorraquino y E. Montolío Durán (Coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis* (pp. 143-160). Arco/Libros.
- Cortés Rodríguez, L. y Camacho, M. M. (2005). *Unidades de segmentación y marcadores del discurso*. Arco/Libros.
- Cucatto, A. (2009). Un enfoque lingüístico-cognitivo para trabajar la conexión en los textos escritos. De la gramática al discurso. *ALED*, 9(1), 11-43.
- Cuenca, M. J. (2018). *Gramática del texto*. Arco/Libros.
- Cuenca, M. J. y Estellés, M. (2020). Los marcadores contrastivos *al contrario*, *antes al contrario* y *antes bien* en español actual. En A. Messias Nogueira, C. Fuentes Rodríguez y M. Martí Sánchez (Coord.), *Aportaciones desde el español y el portugués a los marcadores discursivos. Treinta años después de Martín Zorraquino y Portolés* (pp. 169-188). EUS (Editorial Universidad de Sevilla).
- Cuesta, L. (Dir.). (2016). *Diccionario práctico de uso del español. Definiciones. Sinónimos y antónimos. Observaciones gramaticales. Modelos verbales*. Algar.

## D

- 
- De la Fuente García, M. (2006). *La argumentación en el discurso periodístico sobre la inmigración* (tesis doctoral). Universidad de León. <https://www.mariodelafuente.org/publicaciones> [20/09/2021].
- De la Fuente García, M. y Iglesias Bango, M. (2019). El modo verbal como operador del discurso. En C. Fuentes Rodríguez y S. Gutiérrez Ordóñez (Eds.), *Avances en macrosintaxis* (pp. 257-286). Arco/Libros-La Muralla.
- De la Fuente García, M., Iglesias Bango, M. y Maquieira Rodríguez, M. (2019). *Por (lo) tanto* en “contextos reducidos” (I): análisis cuantitativo y formal. *ELUA. Macrosintaxis en construcción, Anexo VI*, 173-200.
- De Santiago Guervós, J. (2014). Reflexiones teóricas sobre la didáctica de la conexión discursiva. En J. M. Bustos Gisbert y J. J. Gómez Asencio (Eds.), *Procedimientos de conexión discursiva en español: adquisición y aprendizaje* (Vol. 18, pp. 123-139). [https://www.academia.edu/30456958/Reflexiones te%C3%B3ricas sobre la did%C3%A1ctica de la conexi%C3%B3n discursiva pdf?email\\_work\\_card=view-paper](https://www.academia.edu/30456958/Reflexiones_te%C3%B3ricas_sobre_la_did%C3%A1ctica_de_la_conexi%C3%B3n_discursiva_pdf?email_work_card=view-paper) [30/04/2021].
- De Santiago Guervós, J. (2019). La conexión discursiva en español LE/L2: problemas terminológicos, propuesta de catálogo y didáctica. *MarcoELE. Revista de didáctica español lengua extranjera*, 28, 1-25.

- [https://www.academia.edu/38485578/La\\_conexi%C3%B3n\\_discursiva\\_en\\_espa%C3%B1ol\\_LE\\_L2\\_pdf?email\\_work\\_card=view-paper](https://www.academia.edu/38485578/La_conexi%C3%B3n_discursiva_en_espa%C3%B1ol_LE_L2_pdf?email_work_card=view-paper) [26/01/2021].
- De Santiago Guervós, F. J. (2020a). El uso de los marcadores discursivos en español le/l2: estudio de un corpus de aprendices. *Archiletras Científica (Lingüística). Marcadores del discurso y enseñanza del español como lengua extranjera*, IV, 83-100.
- De Santiago Guervós, F. J. (2020b). Presentación. Los marcadores discursivos: gramática, discurso y enseñanza del español LE/L2. *Archiletras Científica (Lingüística). Marcadores del discurso y enseñanza del español como lengua extranjera*, IV, 23-27.
- De Santiago Guervós, F. J. y Fernández González, J. (2017). *Fundamentos para la enseñanza de español como 2/L*. Arco/Libros-La Muralla.
- DeepL (s. f.). <https://www.deepl.com/translator> [05/05/2023].
- Del Rey Quesada, S. (2010). El estudio histórico de los marcadores del discurso: ¿un problema de perspectiva? *Revista de Historia de la Lengua Española*, 5, 105-128. [https://www.academia.edu/3789494/El\\_estudio\\_hist%C3%B3rico\\_de\\_los\\_marcadores\\_del\\_discurso\\_un\\_problema\\_de\\_perspectiva?email\\_work\\_card=view-paper](https://www.academia.edu/3789494/El_estudio_hist%C3%B3rico_de_los_marcadores_del_discurso_un_problema_de_perspectiva?email_work_card=view-paper) [23/10/2020].
- Dengler, S., Rusch, P., Schmitz, H. y Sieber, T. (2017). *Netzwerk. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Arbeitsbuch. B1.2*. Ernst Klett Verlag.
- Di Tullio, Á. (1997). *Manual de gramática del español. Desarrollos teóricos. Ejercicios. Soluciones*. [https://www.academia.edu/17637705/Manual\\_de\\_gramatica\\_del\\_espa%C3%B1ol?email\\_work\\_card=view-paper](https://www.academia.edu/17637705/Manual_de_gramatica_del_espa%C3%B1ol?email_work_card=view-paper) [17/09/2021].
- Dietrick, D. A. (1991). La coordinación adversativa a través de unos documentos argentinos del siglo XVII. En C. Hernández, G. De Granada, C. Hoyos, V. Fernández, D. Dietrick y Y. Carballera (Eds.), *El español de América: actas del III congreso internacional de el español en América. Valladolid, 3 a 9 de julio de 1989* (Vol. 1, pp. 463-475). Junta de Castilla y León, Consejería de Cultura y Turismo.
- Dinsel, S. y Geiger, S. (2009). *Großes Übungsbuch. Grammatik. Niveau A2-B2*. Hueber.
- Djian Charbit, M. y Pérez, J. V. (2012). Ese pequeño gran hombre que no se deja traducir. En M. M. García Negroni (Coord.), *Actas del II Coloquio Internacional Marcadores del discurso en lenguas románicas: un enfoque contrastivo* (pp. 51-60). <http://il.institutos.filo.uba.ar/sites/il.institutos.filo.uba.ar/files/MARCADORES%202012.pdf> [09/03/2021].
- Domínguez García, M. N. (2007). *Conectores discursivos en textos argumentativos breves*. Arco/Libros.
- Donís Pérez, B. (2014). *Competencia comunicativa y marcadores del discurso en francés lengua extranjera: una propuesta didáctica para 2.º y 4.º de ESO* (tesis doctoral). Universidad da Coruña. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/13905> [05/10/2022].
- Dorn, R., Linares, G. y Schroeder, L. (2013). *¡Gramática! de la lengua española. Übungsheft*. Ernst Klett Verlag.
- Drosdowski, G., Müller, W., Scholze-Stubenrecht, W. y Wermke, M. (Eds.). (1996). *Duden Deutsches Universalwörterbuch*. Dudenverlag.
- Ducrot, O. (1986, 1984). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Paidós.
- Duden (s. f.). <https://www.duden.de/> [10/05/2021].
- Dufter, A. (2003). Konzessivität als markierte Kookkurrenz. En A. Blank y P. Koch (Eds.), *Kognitive romanische Onomasiologie und Semasiologie (Linguistische Arbeiten 467)* (pp. 57-76). Niemeyer.

## E

- 
- Eberhardt, N. C. (2013). Syntax: Somewhere between words and text. *Perspectives on Language and Literacy*, 39(3), 43-49. <https://search.proquest.com/docview/1437302243?accountid=139267> [08/12/2020].



- Educaplay* (s. f.). <https://es.educaplay.com/> [04/05/2023].
- Eggs, E. (2001). Argumentative Konnektoren und Textkonstitution. Am Beispiel von deduktiven und adversativen Strukturen. En A. Cambourian (Ed.), *Textkonnektoren und andere textstrukturierende Einheiten* (pp. 61-90). Stauffenburg Verlag.
- Elvira, J. (2009). Conectores contraargumentativos en castellano medieval. *Cahiers d'Études Hispaniques Médiévales*, 32, 101-115. [https://www.persee.fr/doc/cehm\\_1779-4684\\_2009\\_num\\_32\\_1\\_2068](https://www.persee.fr/doc/cehm_1779-4684_2009_num_32_1_2068) [04/04/2021].
- Eroms, H.-W. (2001). Zur Syntax der Konnektoren und Konnektivpartikeln. En A. Cambourian (Ed.), *Textkonnektoren und andere textstrukturierende Einheiten* (pp. 47-60). Stauffenburg Verlag.
- Escandell-Vidal, M. V. (2020). Léxico, gramática y procesos cognitivos en la comunicación lingüística. En M. V. Escandell-Vidal, J. Amenós Pons y A. K. Ahern (Eds.), *Pragmática* (pp. 39-59). Ediciones Akal.
- Escárate López, L., Steveker, W., Vences, Ú. y Wlasak-Feik, C. (2014). *Punto de vista. Nueva edición*. Cornelsen Schulverlage GmbH.
- Esparza Torres, M. Á. (2006). Pautas para el análisis de la cohesión y la coherencia en textos españoles. *Rilce: Revista de Filología Hispánica*, 22(1), 59-89. <https://revistas.unav.edu/index.php/rilce/article/view/26410/22357> [30/04/2021].
- Estévez Pequeño, M. (2022). Profesora asociada (Lehrbeauftragte) del Centro de Idiomas (Sprachenzentrum) la Ludwig-Maximilians-Universität München. Fuente oral.
- Estrella-Santos, A. (2019). ¿Te gustó, pero?: posposición de *pero* en el habla de Ecuador. *Ianua. Revista Philologica Romanica*, 18, 1-22. [https://www.academia.edu/39218912/Te\\_gust%C3%B3\\_pero\\_posposici%C3%B3n\\_de\\_pero\\_en\\_el\\_habla\\_del\\_Ecuador?email\\_work\\_card=view-paper](https://www.academia.edu/39218912/Te_gust%C3%B3_pero_posposici%C3%B3n_de_pero_en_el_habla_del_Ecuador?email_work_card=view-paper) [18/04/2021].

## F

- 
- Fernández, C., Genta, F., Lahuerta, J., Lerner, I., Moreno, C., Ruíz, J. y Sanmartín, J. (2012). *Agencia ELE 4. Manual de Español Conforme al Plan Curricular del Instituto Cervantes. Libro de clase*. SGEL.
- Fernández, C., Lahuerta, J., Lerner, I., Sanmartín, J. y Moreno, C. (2011). *Agencia ELE 3. Manual de Español Conforme al Plan Curricular del Instituto Cervantes. Libro de clase*. SGEL.
- Fernández, J., Fente, R. y Siles, J. (1994, 1990). *Curso intensivo de español. Ejercicios prácticos*. SGEL.
- Fernández, J., Fente, R. y Siles, J. (1995, 1990). *Curso intensivo de español. Gramática*. SGEL.
- Fernández Juncal, C. (2019). Percepción de la norma en la modalidad centro-peninsular del español: los nuevos modelos lingüísticos. En S. Greußlich y F. Lebsanft (Eds.), *El español, lengua pluricéntrica. Discurso, gramática, léxico y medios de comunicación masiva* (pp. 201-222). VyR unipress, Bonn University Press.
- Ferrer Mora, H. (2000). Auf der Suche nach spanischen Modalpartikeln: *pero* und *pues* als pragmatische Konnektoren. Stand der kontrastiven Partikelforschung Deutsch-Spanisch. *Revista de Filología Alemana*, 8, 253-271. <https://revistas.ucm.es/index.php/RFAL/article/view/RFAL0000110253A/33820> [22/12/2020].
- Firbas, J. (1992). *Functional sentence perspective in written and spoken communication*. Cambridge University Press.
- Flamenco García, L. (1999). Las construcciones concesivas y adversativas. En I. Bosque y V. Demonte (Dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (Vol. 3, pp. 3805-3878). Espasa Calpe.
- Flores Dávila, R. (2019). Conformación de los marcadores discursivos en la historia del español. El caso de *al contrario* y *a propósito*. En V. A. Belloro (Ed.), *La interfaz Sintaxis-Pragmática. Estudios teóricos, descriptivos y experimentales* (pp. 179-200). [https://www.academia.edu/38637856/2019\\_Belloro\\_Ed\\_La\\_Interfaz\\_Sintaxis\\_Pragm%](https://www.academia.edu/38637856/2019_Belloro_Ed_La_Interfaz_Sintaxis_Pragm%)

- [C3%A1tica Estudios descriptivos te%C3%B3ricos y experimentales Berlin De Gruyter?email\\_work\\_card=view-paper](#) [09/10/2020].
- Frank, Ch., Rinvolucrí, M. y Martínez Gila, P. (2012). *Escritura creativa. Actividades para producir textos significativos en ELE*. SGEL.
- Fuentes Rodríguez, C. (1996a). *Ejercicios de sintaxis supraoracional*. Arco/Libros.
- Fuentes Rodríguez, C. (1996b). *La sintaxis de los relacionantes supraoracionales*. Arco/Libros.
- Fuentes Rodríguez, C. (1998a). *Las construcciones adversativas*. Arco/Libros.
- Fuentes Rodríguez, C. (1998b). *Pero, ¿cuál es su valor?* *Philologia hispalensis*, 12(1), 123-145. <https://revistascientificas.us.es/index.php/PH/article/view/1809/1687> [04/01/2021].
- Fuentes Rodríguez, C. (1998c). *Pero, sino y la orientación argumentativa*. *Pragmalingüística*, 5-6, 119-151. <https://revistas.uca.es/index.php/pragma/article/view/518/452> [04/01/2021].
- Fuentes Rodríguez, C. (2000). El uso de *pero* en la conexión de párrafos. En P. Carbonero Cano, M. Casado Velarde y P. Gómez Manzano (Coords.). *Lengua y discurso. Estudios dedicados al profesor Vidal Lamíquiz* (pp. 333-348). Arco/Libros.
- Fuentes Rodríguez, C. (2001). Los marcadores del discurso, ¿una categoría gramatical? En E. Méndez, J. Mendoza y Y. Congosto (Eds.), *Indagaciones sobre la lengua. Estudios de filología y lingüística españolas en memoria de Emilio Alarcos* (pp. 323-348). Universidad de Sevilla.
- Fuentes Rodríguez, C. (2003). Operador / conector, un criterio para la sintaxis discursiva. *RILCE*, 19(1), 61-85. <https://revistas.unav.edu/index.php/rilce/article/view/26730/22542> [13/11/2020].
- Fuentes Rodríguez, C. (2005). La lingüística de la comunicación. En J. A. Moya Corral (Ed.), *Pragmática y enseñanza de la lengua española. Actas de las X Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española* (pp. 15-36). [http://www.ugr.es/~hum430/Actas\\_X\\_Jornadas.pdf](http://www.ugr.es/~hum430/Actas_X_Jornadas.pdf) [03/11/2020].
- Fuentes Rodríguez, C. (2009a). *Diccionario de conectores y operadores del español*. Arco/Libros.
- Fuentes Rodríguez, C. (2009b). El análisis lingüístico desde un enfoque pragmático. En J. L. Jiménez Ruiz y L. Timofeeva (Eds.), *Investigaciones Lingüísticas en el siglo XXI* (pp. 63-102). [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/15283/1/ELUA\\_monografico\\_2009\\_04.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/15283/1/ELUA_monografico_2009_04.pdf) [27/10/2020].
- Fuentes Rodríguez, C. (2010). Los marcadores del discurso y la lingüística aplicada. En Ó. Loureda Lamas y E. Acín Villa (Coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy* (pp. 689-746). Arco/Libros.
- Fuentes Rodríguez, C. (2012). El margen derecho del enunciado. *Revista Española de Lingüística*, 42(2), 63-94. <https://www.google.com/url?sa=tyrct=jyq=yesrc=sysource=webycd=yved=2ahUKEwjj5JDJuqPvAhUHjhQKHU0MA6QQFjAAegQIARADyurl=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F2309841.pdfyusg=AOvVaw16jGRXRdCa-Ud5qfm62YiE> [09/03/2021].
- Fuentes Rodríguez, C. (2013). La gramática discursiva: niveles, unidades y planos de análisis. *Cuadernos Aispi*, 2, 15-36. <http://www.aispi.it/wp-content/uploads/Cuaderno-2013-2.la-gramatica-discursiva-niveles-unidades-y-planos-de-analisis.pdf> [07/10/2020].
- Fuentes Rodríguez, C. (2014). Los límites del enunciado. *Estudios de Lingüística del Español*, 35, 137-160. [https://www.researchgate.net/publication/275033591\\_Los\\_limites\\_del\\_enunciado/link/59a45891a6fdcc773a373eb4/download](https://www.researchgate.net/publication/275033591_Los_limites_del_enunciado/link/59a45891a6fdcc773a373eb4/download) [10/11/2020].
- Fuentes Rodríguez, C. (2017a). El Proyecto I+D+I MEsA: Macrosintaxis del español actual. El enunciado: estructura y relaciones. *Linred: Lingüística en la red*, 14, 1-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6065695yorden=0yinfo=link> [01/10/2020].

- Fuentes Rodríguez, C. (2017b). *Lingüística pragmática y Análisis del discurso*. Arco/Libros.
- Fuentes Rodríguez, C. (2017c). Macrosintaxis y lingüística pragmática. *Círculo de Lingüística Aplicada*, 71, 5-34. <https://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/view/57301/51643> [12/11/2020].
- Fuentes Rodríguez, C. (2018). Teaching L2 Spanish Discourse Markers and Pragmatic Markers. En D. Dumitrescu y P. Andueza (Coords.), *L2 Spanish pragmatics: from research to teaching* (pp. 108-128). Routledge.
- Fuentes Rodríguez, C. (2019). Categorías discursivas y segmentación en macrosintaxis. En C. Fuentes Rodríguez y S. Gutiérrez Ordóñez (Eds.), *Avances en macrosintaxis* (pp. 15-66). Arco/Libros-La Muralla.
- Fuentes Rodríguez, C. (2020). Categorías, relaciones causativas y argumentativas. *De ahí (que)/de hecho*. En A. Messias Nogueira, C. Fuentes Rodríguez y M. Martí Sánchez (Coords.), *Aportaciones desde el español y el portugués a los marcadores discursivos. Treinta años después de Martín Zorraquino y Portolés* (pp. 31-54). EUS (Editorial Universidad de Sevilla).
- Fuentes Rodríguez, C. y Alcaide Lara, E. R. (2020). *La argumentación lingüística y sus medios de expresión*. Arco/Libros.
- Fuentes Rodríguez, C. y Gutiérrez Ordóñez, S. (Eds.). (2019). *Avances en macrosintaxis*. Arco/Libros-La Muralla.
- Fuentes Rodríguez, C., Padilla Herrada, M. S., Rovira Gili, G., Pérez Béjar, V. y Vande Castele, A. (2020). Investigación y docencia de los marcadores discursivos en el aula de ELE. *Revista de Filología Hispánica: RILCE*, 36(3), 967-993. <https://revistas.unav.edu/index.php/rilce/article/view/39530/34836> [20/09/2021].

## G

- Garachana Camarero, M. (1988). La evolución de los conectores contraargumentativos: la gramaticalización de *no obstante* y *sin embargo*. En M. A. Martín Zorraquino y E. Montolío Durán (Coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis* (pp. 193-212). Arco/Libros.
- Garachana Camarero, M. (2014). Gramática e historia textual en la evolución de los marcadores discursivos. El caso de *no obstante*. *RILCE. Revista de Filología Hispánica*, 30(3), 959-984. [https://www.academia.edu/9785122/Gram%C3%A1tica\\_e\\_historia\\_textual\\_en\\_la\\_evoluci%C3%B3n\\_de\\_los\\_marcadores\\_discursivos\\_El\\_caso\\_de\\_no\\_obstante\\_email\\_work\\_card=view-paper](https://www.academia.edu/9785122/Gram%C3%A1tica_e_historia_textual_en_la_evoluci%C3%B3n_de_los_marcadores_discursivos_El_caso_de_no_obstante_email_work_card=view-paper) [03/02/2021].
- García Fernández, N. y Sánchez Lobato, J. (1994, 1987). *Español 2000. Nivel superior*. SGEL.
- García Santos, J. F. (1993). *Sintaxis del español. Nivel de perfeccionamiento*. Español Santillana Universidad de Salamanca.
- Garrido Rodríguez, M. C. (2001-2002). Análisis del discurso: ¿problemas sin resolver? *Contextos*. 37-40, 123-141. Universidad de León.
- Garrido Rodríguez, M. C. (2006). Gramaticalización y marcadores del discurso: los contraargumentativos. *Estudios humanísticos. Filología*, 28, 9-26. <https://buleria.unileon.es/handle/10612/546> [06/01/2021].
- Gass, S. y Mackey, A. (2007). *Data elicitation for second and foreign language research*. Lawrence Erlbaum Associates
- Gil, J. M. (2001). *Introducción a las Teorías Lingüísticas del Siglo XX*. [https://www.academia.edu/31328012/Gil\\_1999\\_y\\_2001\\_Introducci%C3%B3n\\_a\\_las\\_teor%C3%ADas\\_ling%C3%BC%C3%ADsticas\\_del\\_siglo\\_XX\\_email\\_work\\_card=view-paper](https://www.academia.edu/31328012/Gil_1999_y_2001_Introducci%C3%B3n_a_las_teor%C3%ADas_ling%C3%BC%C3%ADsticas_del_siglo_XX_email_work_card=view-paper) [01/08/2021].
- Giuliano, P. y Musto, S. (2018). The construction of textual cohesion in Spanish and Italian, as mother tongues and as second languages. *Lingue e Linguaggi*, 26, 235-257. Università del Salento.

- Gómez de Olea, L. y López Pernía, P. (2001). *El nuevo curso 1. Das Spanisch-Lehrwerk. A1*. Langenscheidt KG.
- Gómez de Olea, L., Graf-Riemann, E., Heydel, M. y López Pernía, P. (2003). *El nuevo curso 2. Das Spanisch-Lehrwerk. A2*. Langenscheidt.
- Gómez Manzano, P. (2000). Gramática y uso de la lengua en textos coloquiales, periodísticos y literarios. En P. Gómez Manzano, P. Carbonero Cano y M. Casado Velarde (Coords.), *Lengua y discurso: estudios dedicados al profesor Vidal Lamíquiz* (pp. 419-433). Arco/Libros.
- Gonzales, M., Martin, F. y Rodrigo, C. (2007). *Colegas 1. Berufsorientierter Spanischkurs für Anfänger. Lehrbuch mit Audio-CD. Neue Ausgabe*. Klett Sprachen Verlag.
- Google Forms (s. f.). [https://www.google.com/url?sa=tyrct=jyq=yesrc=sysource=webycd=yacd=rjyauact=8yved=2ahUKEwiJkve\\_3cn6AhUC7rsIHaBsD4MQFnoECAQQAQyurl=https%3A%2F%2Fdocs.google.com%2Fforms%2Fyusg=AOvVaw1RE1khW1jAv7lad4pihDiV](https://www.google.com/url?sa=tyrct=jyq=yesrc=sysource=webycd=yacd=rjyauact=8yved=2ahUKEwiJkve_3cn6AhUC7rsIHaBsD4MQFnoECAQQAQyurl=https%3A%2F%2Fdocs.google.com%2Fforms%2Fyusg=AOvVaw1RE1khW1jAv7lad4pihDiV) [05/10/2022].
- Görrissen, M., Häuptle-Barceló, M., Sánchez Benito, J., Beucker, V., Martín Luengo, P., Voigt, B. y Wiener, B. (2010). *Caminos plus. 2-bändige Ausgabe. Lehrbuch*. Ernst Klett Sprachen.
- Görrissen, M., Häuptle-Barceló, M., Sánchez Benito, J. y Häuptle-Barceló, M. (2006). *Caminos plus 2. 3-bändige Ausgabe. Lehrbuch. A2-B1*. Klett Sprachen Verlag.
- Graf-Riemann, E., Heydel, M. y López Pernía, P. (2004). *El nuevo curso 3. Das Spanisch-Lehrwerk. B1*. Langenscheidt KG.
- Grande Alija, F. J. (1990). Transfrástica y pragmática objetiva. *Contextos VIII, 15-16*, 269-284. <http://www.gruposincom.es/franciscojaviergrandealija/transfrastica%20y%20pragmatica.pdf> [08/10/2020].
- Grande Alija, F. J. y Lanero Rodríguez, M. C. (2019). La modalidad de enunciación en las causales explicativas: una aproximación macrosintáctica. En C. Fuentes Rodríguez y S. Gutiérrez Ordóñez (Eds.), *Avances en macrosintaxis* (pp. 225-256). Arco/Libros-La Muralla.
- Gras Manzano, O., Santiago Barriendos, M. y Yúfera Gómez, I. (Coords.). (2013, 2008). *Destino ERASMUS 2*. SGEL.
- Griffin, K. (2017). *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Arco/Libros.
- Grijelmo, Á. (2006). *La gramática descomplicada*. Taurus. [https://www.academia.edu/5090981/Comentarios\\_de\\_lengua\\_espa%C3%B1ola?email\\_work\\_card=view-paper](https://www.academia.edu/5090981/Comentarios_de_lengua_espa%C3%B1ola?email_work_card=view-paper) [14/08/2021].
- Grosz, P. G. (2015). Information Structure and Discourse Particles. En C. Féry y S. Ishihara (Eds.), *The Oxford Handbook of Information Structure* (pp. 336-358). <https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199642670.001.0001/oxfordhb-9780199642670-e-36> [19.02.2022]
- Grupo de Gramática del Español. (2018). *Corpus para el Estudio del Español Oral ESLORA*. <http://eslora.usc.es/v1/> [29/01/2021].
- Grupo Val.Es.Co. (2014). Las unidades del discurso oral. *Estudios de Lingüística del español*, 35, 11-71. <https://www.google.com/url?sa=tyrct=jyq=yesrc=sysource=webycd=yved=2ahUKEwJlUq2KgdPwAhUsM-wKHczrCEQOFjAAegQIAxADyurl=https%3A%2F%2Fwww.raco.cat%2Findex.php%2FElies%2Farticle%2FviewFile%2F285724%2F373695yusg=AOvVaw3-C3ZSAGzpbCRKr5AxoZCH> [18/05/2021].
- Guasch, O. (2011). Las lenguas en la enseñanza. En U. Ruiz Bikandi (Coord.), *Lengua castellana y literatura. Complementos de formación disciplinar* (pp. 81-102). Graó. <https://search.proquest.com/docview/2135214747/bookReader?accountid=139267> [21/09/2020].



- Gutiérrez Araus, M. L. (2012, 2004). *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L*. Arco/Libros.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (1977-1978). A propósito de “Cláusulas y oraciones”. *Archivum: Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, 27-28, 529-547. <http://www.gruposincom.es/salvadorgutierrez/A%20proposito%20de%20clausulas%20y%20oraciones.pdf> [31/05/2021].
- Gutiérrez Ordóñez, S. (1978). Visualización sintáctica: un nuevo modelo de representación espacial. En Universidad de Oviedo y Societe Internacionale de Linguistique Fonctionnelle (Eds.), *Actas del IV Coloquio Internacional de Lingüística Funcional* (pp. 259-270). <http://www.gruposincom.es/salvadorgutierrez/VisualizacionSintactica.pdf> [10/10/2020].
- Gutiérrez Ordóñez, S. (1983). La determinación inmanente de las funciones en sintaxis. *Contextos*, I/2, 41-56. <http://www.gruposincom.es/salvadorgutierrez/Determinacion%20inmanente%20funciones.pdf> [03/10/2020].
- Gutiérrez Ordóñez, S. (1985a). La inteligibilidad del lenguaje. *Cóclea. Boletín de LAEM*, 28, 1-10. <http://www.gruposincom.es/salvadorgutierrez/Coclea%201.pdf> [07/10/2020].
- Gutiérrez Ordóñez, S. (1985b). La inteligibilidad del lenguaje. *Cóclea. Boletín de LAEM*, 29, 1-10. <http://www.gruposincom.es/salvadorgutierrez/Coclea%202.pdf> [07/10/2020].
- Gutiérrez Ordóñez, S. (1987-1988). Del uso metalingüístico. *Archivum: Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, 37-38, 5-20. [https://www.google.com/url?sa=tyrct=jyq=yesrc=sysource=webycd=yved=2ahUKEWjMppzDr4LtAhUOmXQKHSxIDtQQFjAAegQIAxACyurl=https%3A%2F%2Fdialnet.uirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F144091.pdfyusg=AOvVaw36epTaa\\_kkTu-oKwUEa7KE](https://www.google.com/url?sa=tyrct=jyq=yesrc=sysource=webycd=yved=2ahUKEWjMppzDr4LtAhUOmXQKHSxIDtQQFjAAegQIAxACyurl=https%3A%2F%2Fdialnet.uirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F144091.pdfyusg=AOvVaw36epTaa_kkTu-oKwUEa7KE) [09/10/2020].
- Gutiérrez Ordóñez, S. (1994a). Principios y magnitudes en el funcionalismo sintáctico de E. Alarcos. *Español Actual*, 61, 19-35. <http://www.gruposincom.es/salvadorgutierrez/principios%20y%20magnitudes.pdf> [12/10/2020].
- Gutiérrez Ordóñez, S. (1994b). Sintaxis y enseñanza del español como lengua extranjera. En S. Montesa Peydró y P. Gomís Blanco (Dirs.), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I: actas del quinto Congreso Internacional de ASELE: Santander, 29, 30 de septiembre y 1 de octubre de 1994* (pp. 5-32). [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/05/05\\_0003.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0003.pdf) [11/10/2020].
- Gutiérrez Ordóñez, S. (1997a). Nuevos caminos en la lingüística (aspectos de la competencia comunicativa). En J. E. Martínez Fernández y J. Serrano Serrano (Coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 13-60). <http://www.gruposincom.es/salvadorgutierrez/Nuevos%20caminos%20linguistica.pdf> [03/11/2020].
- Gutiérrez Ordóñez, S. (1997b). *Principios de sintaxis funcional*. Arco/Libros.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2002a). *De pragmática y semántica*. Arco/Libros.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2002b). *Forma y sentido en sintaxis*. Arco/Libros.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2006a). Ejercitarás la competencia pragmática. En ASELE (Ed.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera, Actas del XVI Congreso internacional de ASELE* (pp. 25-44). [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/16/16\\_0025.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0025.pdf) [10/10/2020].
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2006b). Focalisation, thématisation, topicalisation. En E. Wlodarczyk y A. Wlodarczyk (Eds.), *La focalisation dans les langues* (pp. 11-26). L’Harmattan, Université Paris.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2008). *Del arte gramatical a la competencia comunicativa*. <https://www.google.com/url?sa=tyrct=jyq=yesrc=sysource=webycd=yved=2ahUKEwiL8PSFtYH8AhUHXvEDHWjRAmUQFnoECAgQAQyurl=https%3A%2F%2Fwww.rae>

- [es%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2FDiscurso\\_Ingreso\\_Salvador\\_Gutierrez.pdfyusg=A\\_OvVaw3xsNOpC8XNeU4hmrCd815](#) [09/10/2020].
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2015). Sintaxis y pragmática. En M. Popova (Comp.), *Aktualni tendentsii v razvitiето na pragmatikata y cognitivnata lingvistika* (pp. 15-34). <http://www.gruposincom.es/salvadorgutierrez/SintaxisyPragmatica.pdf> [10/10/2020].
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2016a). Apuntes conversacionales para seguir pensando. En A. M. Bañón Hernández, M. del M. Espejo Muriel, B. Herrero Muñoz-Cobo y J. L. López Cruces (Eds.), *Oralidad y análisis del discurso. Homenaje a Luis Cortés Rodríguez* (pp. 273-289). <http://www.gruposincom.es/salvadorgutierrez/Apuntes%20conversacionales.pdf> [10/10/2020].
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2016b). Relaciones y funciones en sintaxis y macrosintaxis. En A. López Serena, A. Narbona Jiménez y S. del Rey Quesada (Dirs.), *El español a través del tiempo. Estudios ofrecidos a Rafael Cano Aguilar* (Vol. 1, pp. 515-539). [http://www.gruposincom.es/salvadorgutierrez/Relaciones\\_Funciones\\_Macrosintaxis.pdf](http://www.gruposincom.es/salvadorgutierrez/Relaciones_Funciones_Macrosintaxis.pdf) [29/12/2020].
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2018a). *Comentario pragmático de textos literarios*. Arco Libros.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2018b). Sobre la sintaxis de enunciados en el período. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 75, 3-18. [http://www.gruposincom.es/salvadorgutierrez/CLAC\\_periodo.pdf](http://www.gruposincom.es/salvadorgutierrez/CLAC_periodo.pdf) [12/10/2020].
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2019a). Anisomorfismo entre diferentes niveles de la sintaxis. En R. González Ruiz y Ó. Loureda Lamas (Eds.), *Lengua, cultura, discurso. Estudios ofrecidos al profesor Manuel Casado Velarde* (pp. 331-346). [http://www.gruposincom.es/salvadorgutierrez/Anisomorfismo\\_en\\_Sintaxis\\_SGO.pdf](http://www.gruposincom.es/salvadorgutierrez/Anisomorfismo_en_Sintaxis_SGO.pdf) [02/10/2020].
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2019b). Sintaxis del microdiscurso. En C. Fuentes Rodríguez y S. Gutiérrez Ordóñez (Eds.), *Avances en macrosintaxis* (pp. 287-354). Arco/Libros-La Muralla.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2019c). Sobre microtextos y microgéneros. En A. Briz, M. J. Martínez Alcalde, N. Mendizábal, M. Fuertes Rodríguez y M. Porcar (Coords.), *Estudios Lingüísticos en homenaje a Emilio Ridruejo* (Vol. 1, pp. 647-660). [http://www.gruposincom.es/salvadorgutierrez/SGO\\_Homenaje\\_Ridruejo.pdf](http://www.gruposincom.es/salvadorgutierrez/SGO_Homenaje_Ridruejo.pdf) [11/10/2020].
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2020a). Estructura sintáctica del microdiscurso y traducción. *Revista de Filología Hispánica. RILCE*, 36(3), 1073-1100. <https://revistas.unav.edu/index.php/rilce/article/view/39406/34840> [20/09/2021].
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2020b). Pragmática y descripción gramatical. En M. V. Escandell-Vidal, J. Amenós Pons y A. K. Ahern (Eds.), *Pragmática* (pp. 624-639). Ediciones Akal.
- Gutiérrez Ordóñez, S., Iglesias Bango, M. y Lanero Rodríguez, C. (2002). *Análisis sintáctico 1*. Grupo Anaya.
- Gutiérrez Ordóñez, S., Moreno Cabrera, J. C., Escandell, M. V. y García Miguel, J. M. (2012). *El fin de la Gramática*. [http://www.academia.edu/19131974/El\\_fin\\_de\\_la\\_Gram%C3%A1tica](http://www.academia.edu/19131974/El_fin_de_la_Gram%C3%A1tica) [17/10/2020].

## H

- Hall, K. y Scheiner, B. (2014). *Übungsgrammatik für die Oberstufe. Niveau B2-C2*. Hueber.
- Haßler, G. (2011). Adverbios españoles, marcadores discursivos alemanes: ¿un problema terminológico o un desafío para la lingüística contrastiva? En H. Aschenberg y Ó. Loureda Lamas (Eds.), *Marcadores del discurso: de la descripción a la definición* (Vol. 45, pp. 247-262). Iberoamericana, Vervuert.
- Helbig, G. y Buscha, J. (2001). *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Langenscheidt KG.

- Hentschel, E. (1983). Partikeln und Wortstellung. En H. Weydt (Ed.), *Partikeln und Interaktion* (pp. 46-53). Max Niemeyer Verlag.
- Hernández Alonso, C. (1996). *Gramática funcional del español*. Gredos.
- Herrero Ruiz de Loizaga, F. J. (2012). Conectores contraargumentativos en español. Semejanzas y diferencias en su origen y desarrollo. En M. M. García Negroni (Coord.), *Actas del II Coloquio Internacional Marcadores del discurso en lenguas románicas: un enfoque contrastivo* (pp. 113-123). <http://il.institutos.filo.uba.ar/sites/il.institutos.filo.uba.ar/files/MARCADORES%202012.pdf> [09/03/2021].
- Hinger, B. (2016). *Sprachen lehren - Sprache überprüfen – Sprache erwerben. Empirie- und theoriebasierte Einsichten in den schulischen Spanischunterricht: eine Fallstudie*. Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Holgado Lage, A. (2012). El diccionario de marcadores discursivos para estudiantes de E/LE: problemas específicos de los hablantes de otras lenguas románicas. En M. M. García Negroni (Coord.), *Actas del II Coloquio Internacional Marcadores del discurso en lenguas románicas: un enfoque contrastivo* (pp. 124-132). <http://il.institutos.filo.uba.ar/sites/il.institutos.filo.uba.ar/files/MARCADORES%202012.pdf> [09/03/2021].
- Holgado Lage, A. (2014). Pragmática lingüística aplicada al español para extranjeros, con especial atención a los marcadores discursivos: el *Diccionario de marcadores discursivos para estudiantes de español como lengua extranjera* (tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Gredos. [https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/132282/DLE\\_HolgadoLage%20repositorio-indice.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/132282/DLE_HolgadoLage%20repositorio-indice.pdf?sequence=1&isAllowed=y) [09/03/2021].
- Holgado Lage, A. (2017). *Diccionario de Marcadores Discursivos para estudiantes de español como segunda lengua*. <https://es.scribd.com/document/455280933/Anais-Holgado-Lage-Diccionario-de-Marcadores-Discursivos-pdf> [09/03/2021].
- Holgado Lage, A. (2020). Un diccionario de marcadores discursivos para la enseñanza del español LE/L2. *Archiletras Científica (Lingüística). Marcadores del discurso y enseñanza del español como lengua extranjera*, IV, 183-197.
- Hualde, J. I., Olarrea, A., Escobar, A. M. y Travis, C. E. (2010, 2009). *Introducción a la Lingüística Hispánica*. [https://www.academia.edu/41753439/Introducci%C3%B3n\\_a\\_la\\_ling%C3%BC%C3%ADstica\\_hisp%C3%A1nica?email\\_work\\_card=view-paper](https://www.academia.edu/41753439/Introducci%C3%B3n_a_la_ling%C3%BC%C3%ADstica_hisp%C3%A1nica?email_work_card=view-paper) [01/08/2021].
- Hulstijn, J. H. (2014). The Common European Framework of Reference for Languages: A challenge for applied linguistics. *ITL: International Journal of Applied Linguistics*, 165(1), 3-18. <https://doi.org/10.1075/itl.165.1.01hul> [01/08/2023].

I

- Iglesias Bango, M. (2011). Alcance y cometidos de la Sintaxis en textos gramaticales del Siglo XVIII. En J. J. Gómez Asencio (Coord.), *El castellano y su codificación gramatical. De 1700 a 1835* (pp. 631-693). <http://www.gruposincom.es/manueliglesias/Alcance%20y%20cometido%20de%20la%20Sintaxis.pdf> [14/10/2020].
- Iglesias Bango, M. (2015). La gramática racionalista en España en el siglo XIX. En S. Duarte, Sónia y R. Ponce de León (Orgs.), *A Gramática Racionalista na Península Ibérica (Séculos XVI-XIX)* (pp. 261-304). <http://www.gruposincom.es/manueliglesias/Oporto.pdf> [14/10/2020].
- Iglesias Bango, M. (2018). Macrosintaxis: una propuesta sobre dimensiones, unidades y categorías. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 75, 19-44. <https://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/view/61345/4564456547990> [15/10/2020].

- Iglesias Bango, M. (2019). Tres etapas en la historia de la sintaxis en España. En A. Briz, M. J. Martínez Alcalde, N. Mendizábal, M. Fuertes Rodríguez y M. Porcar (Coords.), *Estudios Lingüísticos en homenaje a Emilio Ridruejo* (Vol. 1, pp. 767-780). [http://www.gruposincom.es/manueliglesias/MIB\\_Homenaje\\_Ridruejo.pdf](http://www.gruposincom.es/manueliglesias/MIB_Homenaje_Ridruejo.pdf) [14/10/2020].
- Iglesias Bango, M. y Lanero Rodríguez, C. (2019). Las estructuras sintácticas complejas. En E. Ridruejo (Ed.), *Manual de lingüística española* (pp. 313-352). De Gruyter.
- Iglesias Recuero, S. (2020). Pragmática y cambio lingüístico. En M. V. Escandell-Vidal, J. Amenós Pons y A. K. Ahern (Eds.), *Pragmática* (pp. 756-775). Ediciones Akal.
- Illmer, R. A. (2022). Estudiante-asistente de investigación en la Ludwig-Maximilians-Universität München (wissenschaftliche Hilfskraft). Fuente oral.
- Imo, W. (2017). Diskursmarker im gesprochenen und geschriebenen Deutsch. En H. Blühdorn, A. Deppermann, H. Helmer y T. Spranz-Fogasy (Eds.), *Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen* (pp. 311-336). [https://www1.ids-mannheim.de/fileadmin/gra/projekte/satz-und-satzgefuege/bluehdorn\\_diskursmarker\\_pragmatik\\_syntax.pdf](https://www1.ids-mannheim.de/fileadmin/gra/projekte/satz-und-satzgefuege/bluehdorn_diskursmarker_pragmatik_syntax.pdf) [21/12/2020].
- Instituto Cervantes. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) [12/12/2020].
- Instituto Cervantes. (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Biblioteca Nueva. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/) [12/12/2020].
- Instituto Cervantes. (2014). *Corpus de aprendices de español (CAES)*. <http://galvan.usc.es/caes> [07/02/2021].
- Instituto Cervantes. (2022). *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*. [https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_22/el\\_espanol\\_en\\_el\\_mundo\\_anuario\\_instituto\\_cervantes\\_2022.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_22/el_espanol_en_el_mundo_anuario_instituto_cervantes_2022.pdf) [28/10/2022].

## J

- Johnson, D. W., Johnson R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. <https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-15JOHNSON%20El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf> [09/05/2023].
- Jolmuradovna, T. S. (2012). El uso de los métodos comunicativos e interactivos en el proceso de desarrollo del lenguaje coloquial de los alumnos. En M. P. Celma Valero, M. J. Gómez del Castillo y S. Heikel (Eds.), *Actas XLVII Congreso Internacional de la AEPE (Asociación Europea de Profesores de Español). El español, vehículo multicultural. Gijón. Del 22 al 27 de julio de 2012*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/aepe/pdf/congreso\\_47/congreso\\_47\\_08.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_47/congreso_47_08.pdf) [12/03/2021].
- Jolmuradovna, T. S. y López Martínez, J. A. (2007). Los marcadores del discurso del lenguaje juvenil de Madrid. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, 5(9), 1-19. [https://www.researchgate.net/publication/215958612\\_Los\\_marcadores\\_del\\_discurso\\_de\\_l\\_lenguaje\\_juvenil\\_de\\_Madrid](https://www.researchgate.net/publication/215958612_Los_marcadores_del_discurso_de_l_lenguaje_juvenil_de_Madrid) [09/11/2020].

## K

- Kirstein, B. (1983). Partikeln und Sprechsituation. En H. Weydt (Ed.), *Partikeln und Interaktion* (pp. 213-225). Max Niemeyer Verlag.
- Koike, D. y Pearson, L. (2020). La adquisición de la competencia pragmática en L2. En M. V. Escandell-Vidal, J. Amenós Pons y A. K. Ahern (Eds.), *Pragmática* (pp. 729-741). Ediciones Akal.



- Koithan, U., Schmitz, H., Sieber, T., y Sonntag, R. (2015). *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch. Lehrbuch mit DVD. B2*. Klett-Langenscheidt
- Koithan, U., Schmitz, H., Sieber, T., y Sonntag, R. (2017a). *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch. Lehr- und Arbeitsbuch, Teil 1. C1*. Ernst Klett Sprachen.
- Koithan, U., Schmitz, H., Sieber, T., y Sonntag, R. (2017b). *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch. Lehr- und Arbeitsbuch, Teil 2. C1*. Ernst Klett Sprachen.
- König, E. (1991). *The meaning of focus particles: a comparative perspective*. Routledge.
- Korta, K. (2001-2002). Conflictos territoriales entre la semántica y la pragmática. *Contextos*, 37-40, 185-208. Universidad de León.
- Korta, K. (2020). *La Pragmática*. En M. V. Escandell-Vidal, J. Amenós Pons y A. K. Ahern (Eds.), *Pragmática* (pp. 5-38). Ediciones Akal.

## L

- La Rocca, M. (2020). Los marcadores discursivos en los manuales de español LE/L2. *Archiletras Científica (Lingüística). Marcadores del discurso y enseñanza del español como lengua extranjera, IV*, 67-80.
- Labrador Piquer, M.-J. (2007). La enseñanza comunicativa de la lengua: investigación sobre resultados de aprendizaje. *RedELE*, 9, 1-18. [https://sede.educacion.gob.es/publiventia/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=16830](https://sede.educacion.gob.es/publiventia/descarga.action?f_codigo_agc=16830) [14/11/2020].
- Lambrecht, K. (1994). *Information structure and sentence form. Topic, focus, and the mental representations of discourse referents*. Cambridge University Press.
- Landone, E. (2009). *Los marcadores del discurso y cortesía verbal en español*. Peter Lang AG, International Academic Publishers.
- Landone, E. (2012). La clasificación de los marcadores del discurso y su valor operativo. En A. Cassol, A. Guarino, G. Mapello, F. Matte Bon y P. Taravacci (Eds.), *Metalinguaggi e metatesti. Lingua, letteratura e traduzione. XXIV Congresso AISPI (Padova, 23-26 maggio 2007)* (pp. 431-440). [https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/23/23\\_431.pdf](https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/23/23_431.pdf) [10/10/2020].
- Landone, E. (2020). Los conectores y los operadores argumentativos en la enseñanza del español LE/L2. *Archiletras Científica (Lingüística). Marcadores del discurso y enseñanza del español como lengua extranjera, IV*, 137-152.
- Lanero Rodríguez, M. C. (2018). Argumentación y atenuación en construcciones del tipo *No es por X, pero Y*. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 75, 45-64. <https://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/view/61346/4564456547991> [12/10/2020].
- Langenscheidt (s. f.). <https://es.langenscheidt.com/aleman-espanol/> [29/05/2022].
- Lázaro Carreter, F. (1968). *Diccionario de términos filológicos*. Gredos.
- Leal Rodríguez, S. (2008-2009). *Diseño de un examen de nivel de español para aprendices adultos inmigrantes* (trabajo de fin de máster). Universidad de Nebrija. <https://www.google.com/url?sa=tyrct=jyq=yesrc=sysource=webycd=yved=2ahUKewjaPIvk0sn6AhWhhP0HHUKrBxAQFnoECAkQAQyurl=https%3A%2F%2Fwww.educacionyfp.gob.es%2Fdam%2Fjcr%3A9d261509-1e24-4029-a97f-89360ce01c0e%2F2011-bv-12-15leal-pdf.pdfyusg=AOvVaw3qcsfj0hwXIo-3qNZsqzND> [05/10/2022].
- LEO.org (s. f.). <https://www.leo.org/alem%C3%A1n-espa%C3%B1ol> [10/06/2023].
- Leyendecker, H.-J. (2002). *Spanische Grammatik für Schule und Beruf*. Cornelsen Verlag.
- Li, J. (2021). *Aber-Relationen. Vorkommen und Funktion in DaFG-Lehrwerken für Fortgeschrittene und in wissenschaftlichen Texten*. Erich Schmidt Verlag.
- Llamas Saíz, C. (2010). Los marcadores del discurso y su sintaxis. En Ó. Loureda Lamas y E. Acín Villa (Coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy* (pp. 183-239). Arco/Libros.

- Llopis Cardona, A. (2016). Significado y funciones en los marcadores discursivos. *Verba: Anuario galego de filoloxia*, 43, 231-268. [https://www.academia.edu/29825142/Significado\\_y\\_funciones\\_en\\_los\\_marcadores\\_discursivos?email\\_work\\_card=view-paper](https://www.academia.edu/29825142/Significado_y_funciones_en_los_marcadores_discursivos?email_work_card=view-paper) [16/10/2020].
- López, E., Rodríguez, M. y Topolevsky, M. (1999). *Procesos y recursos. Curso de español para extranjeros. Nivel avanzado-superior*. Edinumen.
- López García, Á. y Veyrat Rigat, M. (2012). *Lingüística aplicada a la traducción*. Valencia: Tyrant Humanidades.
- López Llebot, M. R. (2008). *Hablemos en clase. Actividades para la interacción oral en español*. Edinumen.
- López Martín, J. M. (2019). *La lingüística como ciencia humana. Una incursión desde la filosofía de la ciencia*. Arco/Libros-La Muralla.
- López Martín, J. M. (2020). De la macro a la microsintaxis: una aproximación al estudio de la combinación de conjunción y marcador discursivo al final del enunciado. *Revista de Filología Hispánica: RILCE*, 36(3), 1101-1132. <https://revistas.unav.edu/index.php/rilce/article/view/39316/34841> [20/09/2021].
- López Serena, A. (2017). Hacer (cosas con) palabras: la discursividad como universal genérico-esencial del lenguaje. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 69, 175-216. [https://www.academia.edu/attachments/52696701/download\\_file?ct=MTYwMzYzNzA2OSwxNjAzNjM3MDY5LDE0NzM3MzAyOA==ys=swp-toolbaryiid=fd491d88-d4c1-4c4d-9a00-5cb9d07f0042](https://www.academia.edu/attachments/52696701/download_file?ct=MTYwMzYzNzA2OSwxNjAzNjM3MDY5LDE0NzM3MzAyOA==ys=swp-toolbaryiid=fd491d88-d4c1-4c4d-9a00-5cb9d07f0042) [22/10/2020].
- López Valero, A. y Encabo Fernández, E. (2006). *Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura*. Octaedro-EUB.
- Loureda Lamas, Ó. (2010). Marcadores del discurso, pragmática experimental y traductología: horizontes para una nueva línea de investigación (I). *Pragmalingüística*, 18, 74-107. <https://revistas.uca.es/index.php/pragma/article/view/205> [05/10/2022].
- Loureda Lamas, Ó. (2020). Prólogo. En Ó. Loureda, M. Rudka y G. Parodi (Eds.), *Marcadores del discurso y lingüística contrastiva en las lenguas románicas* (pp. 9-16). Iberoamericana, Vervuert.
- Loureda Lamas, Ó. y Acín Villa, E. (2010). Preámbulo: Cuestiones candentes en torno a los marcadores del discurso en español. En Ó. Loureda Lamas y E. Acín Villa (Coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy* (pp. 7-59). Arco/Libros.
- Loureda Lamas, Ó., Cruz Rubio, A., Recio Fernández, I. y Rudka, M. (2021). *Comunicación, partículas discursivas y pragmática experimental*. Arco/Libros.
- Loureda Lamas, Ó., Moreno Fernández, F., Álvarez Mella, H. y Dcheffler, D. (2020). *Demolingüística. El español en Europa. Del español en Alemania*. [https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol\\_europa/espanol\\_alemania/default.htm](https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_europa/espanol_alemania/default.htm) [09/03/2021].
- Loureda Lamas, Ó. y Pons Rodríguez, L. (2015a). Partículas discursivas, gramaticalización y debilitamiento semántico. En E. Winter-Froemel, A. López Serena, Á. Octavio de Toledo y Huerta y B. Frank-Job (Eds.), *Diskurstraditionelles und Einzelsprachliches im Sprachwandel / Tradicionalidad discursiva e idiomática en los procesos de cambio lingüístico* (pp. 317-348). <http://lolapons.es/wp-content/uploads/2020/01/Pons-Rodriguez-Loureda-Particulas-discursivas.pdf> [09/03/2021].
- Loureda, Ó. y Pons, L. (2015b). Sobre la creación de las partículas discursivas en español: tradición y gramaticalización. En M. Bernsen, E. Eggert y A. Schrott (Eds.), *Historische Sprachwissenschaft als philologische Kulturwissenschaft in der Romanistik Festschrift für Franz Lebsanft zum 60. Geburtstag* (pp. 335-351). [https://www.researchgate.net/publication/306231846\\_2015d\\_en\\_colaboracion\\_con\\_D\\_Oscar\\_Loureda\\_Sobre\\_la\\_creacion\\_de\\_las\\_particulas\\_discursivas\\_en\\_espanol\\_Tradicionalidad\\_y\\_gramaticalizacion\\_en\\_Historische\\_Sprachwissenschaft\\_als\\_philologische\\_Kulturwisse](https://www.researchgate.net/publication/306231846_2015d_en_colaboracion_con_D_Oscar_Loureda_Sobre_la_creacion_de_las_particulas_discursivas_en_espanol_Tradicionalidad_y_gramaticalizacion_en_Historische_Sprachwissenschaft_als_philologische_Kulturwisse) [09/03/2021].

- Lozano, C. (2021). *CEDEL2: Design, compilation and web interface of an online corpus for L2 Spanish acquisition research*. <http://cedel2.learnercorpora.com/search> [03/11/2021].
- Lozano Jaén, G. (2013). *Cómo enseñar y aprender sintaxis. Modelos, teorías y prácticas según el grado de dificultad*. Anaya.
- Ludwig-Maximilians-Universität München. (s. f.a). *Die LMU*. Startseite. <https://www.lmu.de/de/die-lmu/index.html> [28/10/2022].
- Ludwig-Maximilians-Universität München. (s. f.b). *Romanische Philologie*. <https://www.romanistik.uni-muenchen.de/index.html> [28/10/2022].
- Ludwig-Maximilians-Universität München. (s. f.c). *Spanisch*. Sprachenzentrum. <https://www.sprachenzentrum.uni-muenchen.de/sprachkursangebot/semesterkurse/spanisch/index.html> [28/10/2022].

## M

- Maati Beghadid, H. (2013). El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente. En J. Sánchez González (Ed.), *Actas del IV Taller «ELE e interculturalidad» del Instituto Cervantes de Orán* (pp. 112-120). [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/oran\\_2013/16\\_beghadid.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/16_beghadid.pdf) [23/10/2020].
- Marchante Chueca, M. P. (2004). Los marcadores contraargumentativos aplicados a la enseñanza del español como lengua extranjera. Una propuesta didáctica. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 2, 1-15. [https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_02/2004\\_redELE\\_2\\_10Marchante.pdf?documentId=0901e72b80e06738](https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_02/2004_redELE_2_10Marchante.pdf?documentId=0901e72b80e06738) [04/04/2021].
- Marchante Chueca, M. P. (2005). El tratamiento de los marcadores contraargumentativos en los manuales de ELE. En FIAPE (Ed.), *I Congreso Internacional El español, lengua del futuro, Toledo, 20 de marzo 2005*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:f832a44b-d2bf-4c80-8861-2c0f941beb66/2005-esp-05-30marchante-pdf.pdf> [04/04/2021].
- Marillier, J.-F. (2001). Der syntaktische Status der parataktischen adversativen Junktoren. En A. Cambourian (Ed.), *Textkonnectoren und andere textstrukturierende Einheiten* (pp. 185-200). Stauffenburg Verlag.
- Marschall, M. (2001). Textstrukturierung und Konnectoren. En A. Cambourian (Ed.), *Textkonnectoren und andere textstrukturierende Einheiten* (pp. 91-108). Stauffenburg Verlag.
- Martí Sánchez, M. (2011). Los conectores discursivos (entre los marcadores discursivos y los otros conectores). *Linred: Lingüística en la red*, 9, 1-37. [http://www.linred.es/articulos\\_pdf/LR\\_articulo\\_30102011.pdf](http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_30102011.pdf) [09/03/2021].
- Martí Sánchez, M. (2020). Construcciones, significado y sentidos de los marcadores discursivos en español. En A. Messias Nogueira, C. Fuentes Rodríguez y M. Martí Sánchez (Coords.), *Aportaciones desde el español y el portugués a los marcadores discursivos. Treinta años después de Martín Zorraquino y Portolés* (pp. 55-76). EUS (Editorial Universidad de Sevilla).
- Martín Zorraquino, M. A. (1998). Los marcadores del discurso desde el punto de vista gramatical. En M. A. Martín Zorraquino y E. Montolío Durán (Coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis* (pp. 19-53). Arco/Libros.
- Martín Zorraquino, M. A. (2010). Los marcadores del discurso y su morfología. En Ó. Loureda Lamas y E. Acín Villa (Coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy* (pp. 93-181). Arco/Libros.
- Martín Zorraquino, M. A. (2020). Los marcadores del discurso en español. *Archiletras Científica (Lingüística). Marcadores del discurso y enseñanza del español como lengua extranjera, IV*, 33-48.

- Martín Zorraquino, M. A. y Portolés Lázaro, J. (1999). Los marcadores del discurso. En I. Bosque y V. Demonte (Dir.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 4051-4213). Espasa Calpe.
- Martínez-Sánchez, R. (2020). El control del discurso: los marcadores de reformulación en la enseñanza del español LE/L2. *Archiletras Científica (Lingüística). Marcadores del discurso y enseñanza del español como lengua extranjera, IV*, 153-166.
- Martos Ramos, J. J. (2006). Variantes del reconocimiento en la expresión de la concesión oral alemana. *Revista de Filología Alemana, 14*, 153-170. <https://revistas.ucm.es/index.php/RFAL/article/view/RFAL0606110153A/33384> [22/12/2020].
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 20*(1), 38-47. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412018000100038](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412018000100038) [05/10/2022].
- Matte Bon, F. (2019, 1995). *Gramática Comunicativa del español. De la idea a la Lengua. Tomo II*. Edelsa Grupo Discalia.
- Mayea von Rimscha, A. (2022). Asistente de Investigación Práctica de Idiomas Español en Ludwig-Maximilians-Universität München (wissenschaftliche Mitarbeiterin Sprachpraxis Spanisch). Fuente oral.
- Mayea von Rimscha, A. y Xicotortort, N. (2018). *Universo. ele B2*. Hueber Verlag.
- Mazzaro, D. (2006). La complejidad de la oposición en español: una perspectiva semántico-pragmática. *Caligrama: revista de estudios románicos, 11*, 27-45. [https://www.academia.edu/7196742/La\\_complejidad\\_de\\_la\\_oposici%C3%B3n\\_en\\_espa%C3%B1ol\\_una\\_perspectiva\\_sem%C3%A1ntico\\_pragm%C3%A1tica\\_2006\\_email\\_work\\_card=view-paper](https://www.academia.edu/7196742/La_complejidad_de_la_oposici%C3%B3n_en_espa%C3%B1ol_una_perspectiva_sem%C3%A1ntico_pragm%C3%A1tica_2006_email_work_card=view-paper) [13/05/2021].
- McNamara, T. (2014, 2000). *Language Testing*. Oxford University Press. <https://www.facebook.com/1528633550758698/posts/language-testing-by-tim-mcnamarapdf-link-httpsbitly3apvuto/2756864991268875/> [05/10/2022].
- Meibauer, J. (2006). *Pragmatik. Eine Einführung*. Stauffenburg Verlag.
- Mentimeter (s. f.). <https://www.mentimeter.com/es-ES> [05/05/2023].
- Métrich, R. (2001). Konnektoren definieren – aber wie? En A. Cambourian (Ed.), *Textkonnektoren und andere textstrukturierende Einheiten* (pp. 19-32). Stauffenburg Verlag.
- Miquel, L. y Sans, N. (2002). *Rápido neu. Curso intensivo de español. A1-B1*. Ernst Klett Verlag.
- Moliner, M. (2016a, 1966). *Diccionario de uso del español. A-H*. Gredos.
- Moliner, M. (2016b, 1966). *Diccionario de uso del español. I-Z*. Gredos.
- Montolío Durán, E. (1988). La teoría de la relevancia y el estudio de los marcadores discursivos. En M. A. Martín Zorraquino y E. Montolío Durán (Coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis* (pp. 93-119). Arco/Libros.
- Montolío Durán, E. (2013). Construcciones conectivas que encapsulan. [A PESAR DE + SN ], y la escritura experta. *Cuadernos AISPI, 2*, 115-132. [https://www.academia.edu/25850369/2013\\_Construcciones\\_conectivas\\_que\\_encapsulan\\_a\\_pesar\\_de\\_SN\\_y\\_la\\_escritura\\_experta\\_email\\_work\\_card=view-paper](https://www.academia.edu/25850369/2013_Construcciones_conectivas_que_encapsulan_a_pesar_de_SN_y_la_escritura_experta_email_work_card=view-paper) [27/04/2021].
- Montolío Durán, E. (Ed.). (2018). *Manual de escritura académica y profesional. Estrategias gramaticales y discursivas* (versión Kindle). Ariel.
- Morales Ardaya, F. (2008). *Manual de lenguaje*. [https://www.academia.edu/26407164/MANUAL\\_DE\\_LINGUAJE\\_DE\\_FRANCISCO\\_MORALES\\_ARDAYA\\_email\\_work\\_card=view-paper](https://www.academia.edu/26407164/MANUAL_DE_LINGUAJE_DE_FRANCISCO_MORALES_ARDAYA_email_work_card=view-paper) [08/06/2021].
- Morales Cabezas, J. y Peláez Berbell, J. J. (1997). Psicolingüística y adquisición de lenguas. En J. A. de Molina Redondo y J. de D. Luque Durán (Eds.), *Estudios de Lingüística General (II). Trabajos presentados en el II Congreso Nacional de Lingüística General. Granada 25 al 27 de marzo de 1996* (pp. 279-287). Método Ediciones. Serie Collectae.



- Moreno, C., Moreno, V. y Zurita, P. (2012). *Nuevo Avance Intermedio. B1*. SGEL-Educación.
- Moreno Ayora, A. (1997). Notas sobre la sintaxis y pragmática de algunos enlaces subordinantes de carácter negativo. En J. A. de Molina Redondo y J. de D. Luque Durán (Eds.), *Estudios de Lingüística General (II). Trabajos presentados en el II Congreso Nacional de Lingüística General. Granada 25 al 27 de marzo de 1996* (pp. 301-309). Método Ediciones. Serie Collectae.
- Moreno Benítez, D. (2019). El vocativo en la estructura del enunciado. En C. Fuentes Rodríguez y S. Gutiérrez Ordóñez (Eds.), *Avances en macrosintaxis* (pp. 89-129). Arco/Libros-La Muralla.
- Morillas Barrio, C. (2016). *Gamificación de las aulas mediante las TIC: un cambio de paradigma en la enseñanza presencial frente a la docencia tradicional* (tesis doctoral). Universidad Miguel Hernández.  
<http://dspace.umh.es/bitstream/11000/3207/1/TD%20%20Morillas%20Barrio%2c%20C3%A9sar.pdf> [08/05/2023].
- Müller, H. y Haensch, G. (1977, 1973). *Langenscheidts Handwörterbuch Spanisch. Teil I Spanisch-Deutsch*. Langenscheidt.
- Muñoz, J., Martínez, D., Rodríguez, M., Rodríguez, R. y Suárez, E. (2013a). *Agencia ELE 5. Manual de español. Libro de clase*. SGEL.
- Muñoz, J., Martínez, D., Rodríguez, M., Rodríguez, R. y Suárez, E. (2013b). *Agencia ELE 6. Manual de español. Libro de clase*. SGEL.
- Murillo Ornat, S. (2010). Los marcadores del discurso y su semántica. En Ó. Loureda Lamas y E. Acín Villa (Coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy* (pp. 241-280). Arco/Libros.

## N

- Nadal, L., Cruz, A., Recio, I. y Loureda, Ó. (2016). El significado procedimental y las partículas discursivas del español. Una aproximación experimental. *Revista signos: estudios de lingüística, Extra 1*, 52-77. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v49s1/art04.pdf> [09/03/2021].
- Narbona Jiménez, A. (2000). Sintaxis histórica y sintaxis descriptiva: interrelación y limitaciones. En P. Gómez Manzano, P. Carbonero Cano y M. Casado Velarde (Coords.), *Lengua y discurso: estudios dedicados al profesor Vidal Lamíquiz* (pp. 705-721). Arco/Libros.
- Narbona Jiménez, A. (2001). Otra vez sobre interordinación y subordinación. En E. Méndez, J. Mendoza y Y. Congosto (Eds.), *Indagaciones sobre la lengua. Estudios de filología y lingüística españolas en memoria de Emilio Alarcos* (pp. 119-138). Universidad de Sevilla.
- Narvajas Colón, E., Pérez Cañizares, P., Suárez Lasierra, M., Baquero Pipín, A., Jimeno Patrón, J., Ordovás García, V. y Reymóndez Fernández, I. (2021). *Estudiantes.ELE B2*. Ernst Klett Sprachen.
- Notion* (s. f.). <https://www.notion.so/> [10/01/2022].

## Ñ

## O

## P

- Padlet* (s. f.). <https://es.padlet.com> [06/05/2023].
- Pamies Bertrán, A. y Natale, D. (2019). *La oposición modal indicativo-subjuntivo en español y en italiano*. Editorial Comares.

- Pano Alamán, A. (2020). Marcadores discursivos y redes sociales. *Archiletras Científica (Lingüística)*. *Marcadores del discurso y enseñanza del español como lengua extranjera*, IV, 245-260.
- Pérez Álvarez, B. E. y Patiño Sánchez, G. (2014). De los marcadores a la marcación en el discurso. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 59, 119-147. [https://www.academia.edu/26780219/De\\_los\\_marcadores\\_a\\_la\\_marcaci%C3%B3n\\_en\\_el\\_discurso?email\\_work\\_card=view-paper](https://www.academia.edu/26780219/De_los_marcadores_a_la_marcaci%C3%B3n_en_el_discurso?email_work_card=view-paper) [26/11/2020].
- Pérez-Salazar, C. (2020). *Lengua española. Textos y ejercicios. Magisterio en Educación Primaria*. Ediciones Universidad de Navarra.
- Perlmann-Balme, M., Schwalb, S. y Matussek, M. (2018a). *Sicher! Niveau B2.1. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch und Arbeitsbuch. Lektion 1-6*. Hueber Verlag.
- Perlmann-Balme, M., Schwalb, S. y Matussek, M. (2018b). *Sicher! Niveau B2.2. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch und Arbeitsbuch. Lektion 7-12*. Hueber Verlag.
- Pons. *Deutsch als Fremdsprache* (s. f.). <https://de.pons.com/> [29/05/2022].
- Pons. *Español-Alemán* (s. f.). <https://es.pons.com/traducci%C3%B3n/espa%C3%B1ol-alem%C3%A1n> [29/05/2022].
- Pons Bordería, S. (2007-2008). *Corpus Val.Es.Co. 2.0*. <http://www.valesco.es/?q=corpus> [29/01/2021].
- Pons Rodríguez, L. (2010). Los marcadores del discurso en la historia del español. En Ó. Loureda Lamas y E. Acín Villa (Coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy* (pp. 523-615). Arco/Libros.
- Porroche Ballesteros, M. (2002). Las llamadas conjunciones como elementos de conexión en el español conversacional: *pues/ pero*. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 9, 35-54. <https://webs.ucm.es/info/circulo/no9/porroche.pdf> [06/01/2021].
- Portolés, J. (1995). Diferencias gramaticales y pragmáticas entre los conectores discursivos *pero*, *sin embargo* y *no obstante*. *Boletín de la Real Academia Española*, 75(265) 231-269. [https://www.researchgate.net/publication/287878951\\_Diferencias\\_gramaticales\\_y\\_pragmaticas\\_entre\\_los\\_conectores\\_discursivos\\_pero\\_sin\\_embargo\\_y\\_no\\_obstante/link/58f8d9d90f7e9b1506dfa586/download](https://www.researchgate.net/publication/287878951_Diferencias_gramaticales_y_pragmaticas_entre_los_conectores_discursivos_pero_sin_embargo_y_no_obstante/link/58f8d9d90f7e9b1506dfa586/download) [02/04/2021].
- Portolés, J. (1988a). Dos pares de marcadores del discurso: *en cambio* y *por el contrario*, *en cualquier caso* y *en todo caso*. En M. A. Martín Zorraquino y E. Montolío Durán (Coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis* (pp. 243-264). Arco/Libros.
- Portolés, J. (1988b). La teoría de la argumentación en la lengua y los marcadores del discurso. En M. A. Martín Zorraquino y E. Montolío Durán (Coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis* (pp. 71-91). Arco/Libros.
- Portolés, J. (1999). Algunos comentarios sobre la enseñanza de los marcadores del discurso escrito a estudiantes de E/LE. *Carabela*, 46, 63-74. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/carabela/pdf/46/46\\_063.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/46/46_063.pdf) [03/04/2021].
- Portolés, J. (2005). La escritura y los marcadores del discurso. En J. A. Moya Corral (Ed.), *Pragmática y enseñanza de la lengua española. Actas de las X Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española* (pp. 37-54). [http://www.ugr.es/~hum430/Actas\\_X\\_Jornadas.pdf](http://www.ugr.es/~hum430/Actas_X_Jornadas.pdf) [03/11/2020].
- Portolés, J. (2010). Los marcadores del discurso y la estructura informativa. En Ó. Loureda Lamas y E. Acín Villa (Coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy* (pp. 281-325). Arco/Libros.
- Portolés, J. (2016). Los marcadores del discurso. En J. Gutiérrez-Rexach (Ed.), *Enciclopedia Lingüística Hispánica* (Vol. 1, pp. 689-699). [https://www.academia.edu/39560733/Los\\_marcadores\\_del\\_discurso\\_2016](https://www.academia.edu/39560733/Los_marcadores_del_discurso_2016) [13/10/2020].

- Portolés, J., Sainz González, M. E. y Murillo Ornat, S. (2020). Partículas discursivas e instrucciones de procesamiento. En M. V. Escandell-Vidal, J. Amenós Pons y A. K. Ahern (Eds.), *Pragmática* (pp. 284-302). Ediciones Akal.
- PRESEEA. (2014). *Corpus del Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América*. <http://preseea.linguas.net> [03/11/2021].
- Proyecto MEsA. (2017). *Corpus MEsA*. <http://www.grupoapl.es/materiales-corpus/corpus-mesa> [29/01/2021].
- Pujolàs Maset, P. (2009). *Introducción al Aprendizaje Cooperativo*. [https://iesjsegrelles.edutictac.es/moodle/pluginfile.php/14233/mod\\_resource/content/2/Introducci%C3%B3n%20al%20Aprendizaje%20Cooperativo%20%28Pujol%C3%A0s%29.pdf](https://iesjsegrelles.edutictac.es/moodle/pluginfile.php/14233/mod_resource/content/2/Introducci%C3%B3n%20al%20Aprendizaje%20Cooperativo%20%28Pujol%C3%A0s%29.pdf) [08/05/2023].
- Pusch, L. F. (1975). Über den Unterschied zwischen *aber* und *sondern* oder die Kunst des Widersprechens. En I. S. Batori (Ed.), *Syntaktische und semantische Studien zur Koordination* (pp. 45-62). Narr.

## Q

- Quintanal Díaz, J. y García Domingo, B. (Coords.). (2012). *Fundamentos básicos de metodología de investigación educativa*. Editorial CSS.

## R

- Raga Reinoso, B. (2014). Motivar la sintaxis en Secundaria: estrategias para mejorar la escritura a través de las estructuras sintácticas. *Letra 15: Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid, 1*, s. p. (1-10). [http://www.letra15.es/repositorio/Letra15-L15-01\\_09\\_RAGA-motivar-la-sintaxis.html.pdf](http://www.letra15.es/repositorio/Letra15-L15-01_09_RAGA-motivar-la-sintaxis.html.pdf) [09/10/2020].
- Rathsam, K. y Schleyer, J. (2014). *Spanische Grammatik für die Mittel- und Oberstufe*. Cornelsen Verlag.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (s. f.a). *Corpus de referencia del español actual*. <http://www.rae.es> [02/02/2021].
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (s. f.b). *Corpus del español del siglo XXI*. <http://www.rae.es> [20/02/2021].
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (s. f.c). *Corpus Diacrónico del Español*. <http://www.rae.es> [20/02/2021].
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (s. f.d). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/> [10/10/2020].
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2005). *Diccionario Panhispánico de Dudas*. <https://www.rae.es/dpd/ayuda/terminos-linguisticos> [14/03/2021].
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). *Nueva gramática de la lengua española. MANUAL*. Espasa Libros.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2011). *Nueva gramática básica de la lengua española*. Espasa Libros.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2018). *Enclave RAE*. <https://enclave.rae.es/> [22/02/2021].
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2019). *Glosario de términos gramaticales*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado, 3*, de 3 de enero de 2015 (pp. 169-546). <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105/dof/spa/pdf> [22/02/2022].

- Recio, Á. y Tomé, C. (2020). Modelos de ejercicios para la práctica de los marcadores discursivos. *Archiletras Científica (Lingüística). Marcadores del discurso y enseñanza del español como lengua extranjera, IV*, 261-276.
- Roberts, I. (2010). Grammaticalization, the clausal hierarchy and semantic bleaching. En E. C. Traugott y G. Trousdale (Eds.), *Gradience, Gradualness and Grammaticalization* (pp. 45-73). John Benjamin Publishing Company.
- Robles i Sabater, F. (2014). Estructura informativa y reformulación: los recapitulativos *kurz gesagt* y *mit einem Wort*. *Revista de Filología Alemana*, 22, 207-226. [https://www.academia.edu/31308958/Estructura\\_informativa\\_y\\_reformulaci%C3%B3n\\_los\\_recapitulativos\\_kurz\\_gesagt\\_y\\_mit\\_einem\\_wort?email\\_work\\_card=view-paper](https://www.academia.edu/31308958/Estructura_informativa_y_reformulaci%C3%B3n_los_recapitulativos_kurz_gesagt_y_mit_einem_wort?email_work_card=view-paper) [09/12/2020].
- Rodríguez Ramalle, T. (2018). La estructura funcional en los límites de la oración. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 75, 107-124. <https://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/view/61349/4564456547994> [27/10/2020].
- Rodríguez Sousa, M. E. (1979). La adversatividad en español. *Verba, Anuario Galego de Filoloxía*, 6, 235-312. Universidad de Santiago.
- Rodríguez Vega, S. (2019). *Competencia. Comunicación en lengua castellana. Nivel 3*. Ediciones paraninfo.
- Rojó, G. (1978). *Cláusulas y oraciones*. *Verba, Anuario Gallego de Filología, Anejo 14*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Rösler, D. (1983). Der Erwerb von Abtönungspartikeln im institutionalisierten Lernprozess. Deutsch als Fremdsprache. En H. Weydt (Ed.), *Partikeln und Interaktion* (pp. 291-300). Max Niemeyer Verlag.
- Rudnicka, J. (08 de agosto de 2022). *Anzahl der Studierenden an Hochschulen in Deutschland nach Alter im Wintersemester 2021/2022*. Statista. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1166109/umfrage/anzahl-der-studenten-an-deutschen-hochschulen-nach-alter/> [16/11/2022].
- Rudolf, E. (1983). Partikel-Kombinationen in Alltags-Gesprächen. En H. Weydt (Ed.), *Partikeln und Interaktion* (pp. 54-68). Max Niemeyer Verlag.

## S

- Salameh Jiménez, S. (2018). Marcadores discursivos: apréndelos y tradúcelos. *Foro de Profesores de E/LE*, 14, 315-325. [https://www.google.com/url?sa=tyrct=jyq=yesrc=sysource=webycd=yved=2ahUKEwi2\\_7yF9uHtAhVHfMAKHSioB0sQFjABegQIBBACyurl=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F6994711.pdfyusg=AOvVaw2FKvZq\\_uNSigVQ-moR7DsF](https://www.google.com/url?sa=tyrct=jyq=yesrc=sysource=webycd=yved=2ahUKEwi2_7yF9uHtAhVHfMAKHSioB0sQFjABegQIBBACyurl=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F6994711.pdfyusg=AOvVaw2FKvZq_uNSigVQ-moR7DsF) [02/01/2020].
- Salazar-García, V. (2006). Gramática y enseñanza comunicativa del español-lengua extranjera. *MarcoELE*, 2, 1-34. [https://marcoele.com/descargas/2/salazar-gramatica\\_y\\_ensenanza\\_comunicativa.pdf](https://marcoele.com/descargas/2/salazar-gramatica_y_ensenanza_comunicativa.pdf) [10/10/2020].
- Sánchez Jiménez, S. U., Martín Rogero, N. y Servén Díez, C. (2018). *Complementos para la formación en lengua y literatura*. Síntesis.
- Santiago Galvis, Á. W. (2007). La lengua: su estudio y su enseñanza. *Praxis pedagógica*, 8, 130-145. [https://www.researchgate.net/publication/320936191\\_La\\_lengua\\_su\\_estudio\\_y\\_su\\_enseanza](https://www.researchgate.net/publication/320936191_La_lengua_su_estudio_y_su_enseanza) [08/11/2020].
- Sanz Sánchez, B. (Coord.) (2016). *Nuevo Sueña 3. Español como lengua extranjera. Libro del alumno. B2*. Grupo Anaya.
- Schanen, F. (2001). Textkonnectoren: der begriffliche Hintergrund. En A. Cambourian (Ed.), *Textkonnectoren und andere textstrukturierende Einheiten* (pp. 1-18). Stauffenburg Verlag.



- Schoen, T. y Noeli, T. (1987, 1966). *Diccionario Moderno. Alemán-Español. Español-Alemán*. Langenscheidt.
- Schröpf, R. (2011). Estructuras argumentativas en textos multilingües de *mass media* y su relevancia traductológica: un estudio comparativo del francés, español y alemán. En H. Aschenberg y Ó. Loureda Lamas (Eds.), *Marcadores del discurso: de la descripción a la definición* (Vol. 45, pp. 283-304). Iberoamericana, Vervuert.
- Schulz, D. y Griesbach, H. (1990,1960). *Grammatik der deutschen Sprache*. Max Hueber Verlag.
- Scopus (s. f.). <https://www.scopus.com/home.uri> [11/04/2022].
- Seijas, P., Tonnelier, B. y Troitiño, S. (2011). *Cuadernos de gramática española. B1*. Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas.
- Slabý, R. J. y Grossmann, R. (1983). *Diccionario de las lenguas española y alemana. Tomo II Alemán-Español*. Herder.
- Slabý, R. J. y Grossmann, R. (1984). *Diccionario de las lenguas española y alemana. Tomo I Español-Alemán*. Herder.
- Soca, R. (2018, 2016). *El origen de las palabras*. Rey Naranjo.
- Soler Bonafont, M. A. (2015). Las partículas discursivas de contraexpectativa. ¿Refuerzo o mitigación? En S. Henter, S. Izquierdo y R. Muñoz (Eds.), *Estudios de pragmática y traducción* (pp. 9-32). [https://www.researchgate.net/publication/276174552\\_Las\\_particulas\\_discursivas\\_de\\_contraexpectativa\\_Refuerzo\\_o\\_mitigacion](https://www.researchgate.net/publication/276174552_Las_particulas_discursivas_de_contraexpectativa_Refuerzo_o_mitigacion) [09/03/2021].
- Sperber, D. y Wilson, D. (1986). *Relevance. Communication and Cognition*. Blackwell.
- Städli, C. (2010). Die fünf Säulen der guten Unterrichtsvorbereitung. *Folio*, 6, 20-23.
- Stief, C. y Stang, C. (2009). *Gramática alemana exprés. Deutsche Grammatik – kurz und schmerzlos* (Nora Carbonell, Trad.). Langenscheidt KG.

## T

- Torre Torre, A. M. (2017). Tratamiento de los marcadores discursivos en documentos de referencia y curriculares: el caso del *MCER* y el *PCIC*. *MarcoELE*, 25, 1-27. <https://marcoele.com/descargas/25/torre-marcadores.pdf> [27/09/2021].
- Traugott, E. C. y Trousdale, G. (2010). Gradience, gradualness and grammaticalization. How do they intersect? En E. C. Traugott y G. Trousdale (Eds.), *Gradience, Gradualness and Grammaticalization* (pp. 19-44). John Benjamin Publishing Company.

## U

- Veiga, A. (1991). *Condicionales, concesivas y modo verbal en español*. Universidade de Santiago de Compostela.
- Vine Jara, A. y Ferreira Cabrera, A. (2016). Pautas para elaborar pruebas de ELE válidas y confiables. En O. Cruz Moya (Coord.) y M. Á. Lamolda González (Comp.), *La formación y competencias del profesorado de ELE: XXVI Congreso Internacional ASELE* (pp. 1049-1058). [https://www.google.com/url?sa=tyrct=jyq=yesrc=sysource=webycd=y cad=rjyauact=8y ved=2ahUKEwjlmv2wz8n6AhWnh\\_0HHe3CDnUQFnoECA0QAQyurl=https%3A%2F%2Fcv.cervantes.es%2Fensenanza%2Fbiblioteca\\_ele%2Ffasele%2Fpdf%2F26%2F26\\_1049.pdfyusg=AOvVaw1sF1mW9h\\_T6XnWwjzfnpp0](https://www.google.com/url?sa=tyrct=jyq=yesrc=sysource=webycd=y cad=rjyauact=8y ved=2ahUKEwjlmv2wz8n6AhWnh_0HHe3CDnUQFnoECA0QAQyurl=https%3A%2F%2Fcv.cervantes.es%2Fensenanza%2Fbiblioteca_ele%2Ffasele%2Fpdf%2F26%2F26_1049.pdfyusg=AOvVaw1sF1mW9h_T6XnWwjzfnpp0) [05/10/2022].

## W

- Weber, U. (1983). Zur Bedeutung von Partikeln in Instruktionsdialogen. En H. Weydt (Ed.), *Partikeln und Interaktion* (pp. 301-311). Max Niemeyer Verlag.

- Weydt, H. (1983). *Aber, mais und but*. En H. Weydt (Ed.), *Partikeln und Interaktion* (pp. 148-159). Max Niemeyer Verlag.
- Weydt, H. y Hentschel, E. (1983). *Kleines Abtönungswörterbuch*. En H. Weydt (Ed.), *Partikeln und Interaktion* (pp. 3-24). Max Niemeyer Verlag.
- Wöllstein, A. y Dudenredaktion (Eds.). (2016). *Duden - Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch* (Vol. 4). Dudenverlag.
- Wolski, W. (1986). *Partikellexikographie. Ein Beitrag zur praktischen Lexikographie*. Max Niemeyer Verlag.
- Word. (s. f.). Google Drive. <https://www.google.com/docs/about/> [05/05/2023].
- Wordwall (s. f.). <https://wordwall.net/> [09/05/2023].

X

- Xicota Tort, N. y Pozo Vicente, C. (2016). *Universo.ele. B1*. Hueber Verlag.

Y

Z

- Zunino, G. M. (2012). Comprensión de relaciones causales y contracausales sin y con conector: aporte semántico de las partículas conectivas. En M. M. García Negroni (Coord.), *Actas del II Coloquio Internacional Marcadores del discurso en lenguas románicas: un enfoque contrastivo* (pp. 281-292). <http://il.institutos.filo.uba.ar/sites/il.institutos.filo.uba.ar/files/MARCADORES%202012.pdf> [09/03/2021].

# **ANEXOS**



1 LISTA DE ABREVIATURAS

**1 LISTA DE ABREVIATURAS**

ASALE. Asociación de Academias de la Lengua Española

*DaF. Deutsch als Fremdsprache (Alemán como Lengua Extranjera)*

*DRAE. Diccionario de la Real Academia Española*

*EFL. Spanish as Foreign Language*

ELE. Español como Lengua Extranjera

E-A. Enseñanza-aprendizaje

LMU. Ludwig-Maximilians-Universität München

*MCER. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.*

*PCIC. Plan Curricular del Instituto Cervantes.*

RAE. Real Academia Española

UDIMA. Universidad a Distancia de Madrid

ULE. Universidad de León

## 2 GLOSARIO DE CONCEPTOS BÁSICOS

## A

- Acto enunciativo.** «Acto de habla de un sujeto que podemos formalizar en el llamado verbo enunciativo» (Fuentes Rodríguez 2014:141).
- Acto de enunciación.** Acto de habla de un sujeto que se formaliza en el verbo del enunciado, lo que puede ser referido por el verbo de habla o el verbo que expresa la intención comunicativa del hablante (Fuentes Rodríguez 2014).
- Acto de habla.** Sinónimo de *acto verbal*, entendido como «acción que se lleva a cabo empleando determinadas palabras», enunciando algo como verdadero, preguntando, ordenando, insultando, prometiendo, etc. Todo ello se realiza cuando se emite un enunciado (RAE & ASALE 2019). Para autores como Fuentes Rodríguez (2014), este último es considerado como su mínima realización.
- Acto ilocutivo.** Tipo de acto de habla que se corresponden con aquel que se lleva a cabo al decir algo, de modo que varía según el contexto y la intencionalidad del emisor (Gutiérrez Ordóñez 1997a).
- Acto locutivo.** Tipo de acto de habla que se identifican con el propio acto de hablar. No depende de la situación comunicativa y se regula por las convenciones sociales del lenguaje. Dentro de ellos, se encuentran: a) fonéticos, b) fáticos o gramaticales y c) réticos o semánticos (Gutiérrez Ordóñez 1997a).
- Acto performativo.** Tipo de acto de habla que se identifica con los actos o los comportamientos que se intentan provocar en el interlocutor o en los interlocutores por medio de la palabra. Es decir, sintetizan el lenguaje como interacción (Gutiérrez Ordóñez 1997a).
- Adecuación.** «Propiedad que da cuenta de la relación del texto, como cadena lingüística o suma de enunciados interrelacionados, y su contexto (sus condiciones extralingüísticas de producción e interpretación)» (Cuesta 2018:11).
- Adjunto.** «Segmento sintáctico que modifica a una palabra, a un sintagma o a otro segmento que no lo selecciona o exige semánticamente», designando igualmente a la función sintáctica que estos cumplen. También se emplea para designar a los complementos circunstanciales, los modificadores adjuntos, los complementos periféricos y los circunstanciales. Su contrario es el término *argumento* (RAE & ASALE 2019:13-14).
- Adquisición.** Se refiere al «desarrollo y creciente dominio de todos los procesos que permiten el uso del lenguaje[, a] la capacidad de comprender expresiones lingüísticas y de utilizarlas según la situación» (citado en Morales Cabezas & Peláez Berbell 1997:280), al «proceso por el cual el individuo normal se convierte, a partir de su nacimiento, en hablante activo y creativo de una lengua siempre que se den unas condiciones favorables para ello» (Griffin 2017:12-13).
- Adverbio de foco o focal.** «Adverbios que se caracterizan por resaltar o enfatizar ciertos segmentos, sea de forma contigua (*El doctor recibe incluso los sábados*) o a distancia (*El doctor incluso recibe los sábados*) (...). Al resaltar este término, o elegirlo entre otros posibles, se suele obtener una interpretación contrastiva, que da lugar a la exclusión de otros muchos términos (...)). Pueden modificar sintagmas de distinta naturaleza e, incluso, dar lugar a ambigüedades. En algunos casos, un adverbio solo es focal en alguna de sus interpretaciones. También llamados *adverbios focales* o *adverbios focalizadores* (RAE & ASALE 2019:16-17).
- Adversación.** En este estudio, entendida como un tipo de relación semántico-pragmática en la que el hablante se dirige hacia el miembro fuerte de la construcción a nivel tanto

argumentativo como informativo. También llamada *antítesis*, *adversatividad*, *oposición* o *contraste neutral* (Martos Ramos 2006). Véase el capítulo 2.

**Adversación exceptiva.** Tipo de adversación en la que se realiza un contraste entre varios elementos y uno que podría formar parte de tal conjunto, pero que no es así (véanse Carrete Montaña 2013; Fuentes Rodríguez 1998a; Iglesias Bango 2017a; Martín Zorraquino & Portolés 1999; RAE & ASALE 2011).

**Adversación exclusiva.** Tipo de adversación en la que se muestra una incompatibilidad, rechazo o negación del primer miembro para afirmar el segundo (véanse Carrete Montaña 2013; Fuentes Rodríguez 1998a; Iglesias Bango 2017a; Martín Zorraquino & Portolés 1999; RAE & ASALE 2011).

**Adversación restrictiva.** Tipo de adversación en la que el segundo miembro se antiorienta al primero, siendo aquel el que marca la orientación argumentativa (véanse Carrete Montaña 2013; Fuentes Rodríguez 1998a; Iglesias Bango 2017a; Martín Zorraquino & Portolés 1999; RAE & ASALE 2011).

**Análisis contrastivo.** Se basa en la convicción de que todos los errores producidos por los alumnos se pueden pronosticar identificando las diferencias entre la lengua meta y la lengua materna del aprendiente. Se parte de la base de que tales errores son el resultado de las interferencias de la lengua materna en el aprendizaje de la nueva lengua (Centro Virtual Cervantes 2008).

**Análisis cuantitativo.** Enfoque científico que se basa en el carácter de la medida puesta en práctica para el desarrollo de un objeto de análisis concreto y constituye, junto a las de carácter cualitativo, un criterio ampliamente utilizado (Quintanal Díaz & García Domingo 2012). En lingüística, estos análisis «tratan básicamente de explicar la variedad propia de todo sistema de lengua, esto es, de describir los mecanismos que regulan la aparición de distintos modos de decir lo mismo» (Cortés Rodríguez 1988:143), para lo que se debe, según Cortés Rodríguez (1988): 1) observar la comunidad y crear una hipótesis de trabajo; 2) seleccionar los hablantes para, posteriormente, 3) recolectar datos, de modo que se puedan 4) analizar y así, finalmente, 5) interpretar los resultados.

**Análisis de errores.** Se basa en «el estudio y análisis de los errores cometidos por los aprendientes de segundas lenguas para descubrir sus causas y conocer las estrategias que utilizan los alumnos en el proceso de aprendizaje» (Centro Virtual Cervantes 2008:s. p.). Véase también Alonso Alonso (2020).

**Análisis de la conversación.** Consiste en un «área configurada por un tipo especial de organización del discurso» (Gutiérrez Ordóñez 1997a:20), donde se desarrollan estudios y corpus de grabaciones de lenguaje hablado.

**Análisis del discurso.** Término propuesto por Z. S. Harris en 1952 (Centro Virtual Cervantes 2008; Garrido Rodríguez 2001-2002), que aparece gracias a dos hitos: el cambio de unidad de análisis desde la oración al enunciado y el paso a un estudio de actuaciones concretas de interlocutores determinados. Se centra en el uso de la lengua en relaciones concretas, principalmente, en lo que respecta a la totalidad de los enunciados de una sociedad, tanto orales como escritos. Según Centro Virtual Cervantes (2008:s. p.), puede entenderse «como una designación amplia para referirse al conjunto de disciplinas cuyo objeto de estudio es el uso lingüístico de modo contextualizado».

**Aprendizaje.** Consiste en «adquirir el conocimiento de alguna cosa por medio del estudio o de la experiencia» (Griffin 2017:13; también en Morales Cabezas & Peláez Berbell 1997:280).

**Argumentación.** «Proceso lógico y discursivo mediante el que un emisor intenta influir sobre el destinatario utilizando un razonamiento lingüístico» (Gutiérrez Ordóñez 2019c:326). Hecho de convencer a nuestro(s) interlocutor(es) a través de argumentos. Se trata de una dimensión que afecta a cualquier tipo de discurso (Brenes Peñas 2019:67). A nivel

macrosintáctico, constituye un propio plano de análisis. Véase *plano argumentativo*.

**Argumentar.** «Presentar ciertos enunciados como orientados hacia ciertas conclusiones» (Grande Alija 1990:279).

**Argumento.** También llamado *actante*, *actuante* o *participante*. «Participante seleccionado semánticamente por un PREDICADO en función del significado de este». Su contrario es el término *adjunto* (RAE & ASALE 2019:37-38).

## B

**Base argumentativa.** *Topos* explícito que ayuda a entender la validez de un discurso, sobre todo, cuando las circunstancias no aparecen favorables para ello (Fuentes Rodríguez & Alcaide Lara 2020).

## C

**Canal de transmisión.** Componente del modelo del código que representa el medio material utilizado para transmitir la información. En la comunicación oral se corresponde con el aire a través del cual se expanden las ondas acústicas, mientras que en la escrita, por ejemplo, el canal sería el papel o lugar en que aparece el mensaje gráfico (Hernández Alonso 1996).

**Capacidad metalingüística.** Propiedad reflexiva de las lenguas que les permite hablar sobre sí mismas (Gutiérrez Ordóñez 1987-1988).

**Capacidad metapragmática.** Propiedad que permite reflexionar sobre las condiciones pragmáticas del discurso (Landone 2009).

**Categoría.** Agrupaciones de elementos debido a alguna o varias de sus características comunes o a unos criterios determinados de antemano (RAE & ASALE 2010).

**Categoría funcional.** Hace referencia a «las partes de la oración, es decir, conjuntos de funitivos que están dotados de autonomía y que pueden contraer función sintáctica dentro de la secuencia» (Gutiérrez Ordóñez 1994a:30). Según RAE & ASALE (2019:50-51), se entiende como sinónimo de *categoría gramatical* y la definen como «CLASE DE PALABRAS, por lo general cerrada, que aporta un significado abstracto caracterizado en función de contenidos propiamente gramaticales», del tipo *pluralidad*, *aspecto*, *modo*, *tiempo*, *cuantificación* o *negación*. Las categorías funcionales reconocidas son los *determinantes* y los *pronombres*, así como muchos *adverbios*, *preposiciones* y *conjunciones*. Del mismo modo, añaden algunos *verbos* y ciertas clases de *nombres* y *adjetivos*.

**Categoría gramatical.** Paradigma o conjunto de palabras que se agrupan de acuerdo con sus propiedades morfológicas, sintácticas y semánticas. Según RAE & ASALE (2011) existen ocho tipos: *sustantivos*, *adjetivos*, *determinantes*, *pronombres*, *verbos*, *adverbios*, *preposiciones* e *interjecciones*. En otra obra (2019), la definen como aquella información gramatical que se expresa normalmente a través de afijos flexivos (género, número, persona, aspecto, tiempo, modo, etc.), cuyo valor puede cambiar de acuerdo con las relaciones sintácticas entre las palabras que los contienen. Cada una de estas categorías expresa un número reducido de informaciones, que se presentan en paradigmas limitados.

**Categoría morfológica.** Conjunto de palabras formado por aquellas con una misma composición interna. Tradicionalmente, encontramos *sustantivo*, *adjetivo*, *adverbio*, *pronombre*, *verbo*, *artículo*, *preposición* y *conjunción*. En nuestro caso, las interjecciones se consideran enunciados (Gutiérrez Ordóñez, Iglesias Bango & Lanero Rodríguez 2002).

**Categoría semántica.** «CLASE DE PALABRAS AVIERTA de valor denotativo cuyo significado



remite a conceptos procedentes de la experiencia de los hablantes, tales como cosas, personas, propiedades, acciones, etc. Las categorías léxicas pueden hacer referencia a nociones materiales (...) o a conceptos de naturaleza más abstracta». Se componen de la mayoría de los nombres, adjetivos, verbos y adverbios, así como de algunas preposiciones (RAE & ASALE 2019:51).

**Categoría sintáctica.** «Conjunto integrado por todos aquellos sintagmas que estén capacitados para desempeñar idénticas funciones» (Gutiérrez Ordóñez, Iglesias Bango & Lanero Rodríguez 2002:20).

**Ciencia empírica.** El estudio regular y sistemático de una materia concreta a partir de un método determinado (De la Fuente García 2005). Véase *método*.

**Circunstante.** También conocido como *complemento circunstancial*. «FUNCIÓN SINTÁCTICA que se corresponde a los modificadores ADJUNTOS de los verbos, es decir, a los complementos de estos no seleccionados semánticamente. Por extensión, el término se aplica también a los segmentos sintácticos que contraen esa función» (RAE & ASALE 2019:57-58).

**Clase.** En algunos casos, también llamada *categoría (gramatical)*, *categoría léxica*, *clase sintáctica de palabras*, *parte de la oración*, *parte del discurso* e, incluso, *parte del habla*. Se entiende como un conjunto o un paradigma de palabras que comparten propiedades sintácticas básicas y determinadas características morfológicas, junto con ciertos aspectos significativos (RAE & ASALE 2010). Aunque sus límites no siempre han sido claros, actualmente se consideran nueve: *determinante*, *nombre*, *adjetivo*, *pronombre*, *verbo*, *adverbio*, *preposición*, *conjunción* e *interjección*.

**Clase discursiva.** Subgrupo formado por sintagmas que ocupan una determinada función en el discurso (RAE & ASALE 2010).

**Clase funcional.** Subgrupo de palabras agrupado por las funciones sintácticas que pueden contraer dentro del enunciado (Loureda & Pons 2015a; Llamas Saíz 2010).

**Clase transversal.** También *categoría transversal*. «CLASE DE PALABRAS que abarca varios grupos gramaticales tradicionales (adjetivos, sustantivos, verbos, etc.) en función de algún criterio sintáctico o semántico gramaticalmente relevante (...) porque forman paradigmas que se cruzan transversalmente con las clases de palabras tradicionales» (RAE & ASALE 2019:53).

**Codificación.** En el modelo tradicional de la comunicación (modelo del código), proceso entendido como la creación y emisión de un mensaje (Gutiérrez Ordóñez 2002a).

**Código.** Conjunto de reglas y unidades de cualquier tipo que proporciona pautas de reconocimiento para descifrar un mensaje (Gutiérrez Ordóñez 1985a).

**Cognitivism.** Corriente lingüística surgida a partir de los principios generativistas a lo largo del siglo XX. Sus características principales, según Santiago Galvis (2007:139), son: 1) «las categorías lingüísticas no son autónomas respecto a la organización conceptual general y a los mecanismos de procesamiento»; 2) el lenguaje es un sistema cognitivo inherentemente simbólico y dinámico, relacionado con otros procesos cognitivos; 3) se desarrolla desde una perspectiva multidisciplinar, con un estudio del lenguaje íntimamente relacionado con la función cognitiva y comunicativa que no pueden separarse. A su vez, se divide en: 1) la teoría de los prototipos, 2) la semántica cognitiva y 3) la teoría de la metáfora.

**Coherencia.** No existe unanimidad entre la bibliografía a la hora de caracterizar este término (Gutiérrez Ordóñez 1997a). En nuestro estudio, hace referencia a las relaciones semántico-pragmáticas entre enunciados, así como entre los miembros que los componen (Gutiérrez Ordóñez, 2019b). De este modo, «permite analizar el significado global del texto» (Cuesta 2018:12).

- Cohesión.** «Conjunto de mecanismos que asegura la conexión de las partes de un texto entre sí desde un punto de vista formal» (Esparza Torres 2005:61), si bien estos mecanismos pueden ser de carácter gramatical o léxico (Cuesta 2018).
- Comentador.** Tipo de estructurador de la información que introduce un nuevo comentario (Martín Zorraquino & Portolés 1999).
- Comentario.** En pragmática, en relación con el término *tópico*, hace referencia al resto del discurso que no se ha topicalizado (Gutiérrez Ordóñez 2018a).
- Competencia.** «Pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado» (DRAE, consultado a 27 de noviembre de 2020). También entendida como «el acervo cognoscitivo que de la lengua dada posee el hablante-oyente ideal», concretada esta lengua en «un conjunto de unidades y de reglas que permiten construir y comprender todas las oraciones gramaticales de un idioma». Por lo tanto, se entiende que es «sistemática, regular, formalizable» (citado en Gutiérrez Ordóñez 1997a:22).
- Competencia discursiva (y conversacional).** Según M. Canale (1983), «(...) está relacionad[a] con el modo en que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto trabado hablado o escrito en diferentes géneros. Por géneros se entiende el tipo de texto (...). La unidad de un texto se alcanza por medio de la cohesión en la forma y la coherencia en el significado» (citado en Gutiérrez Ordóñez 1997a:24). Según Gutiérrez Ordóñez (2008), habilita a los hablantes para formar de textos coherentes mediante la unión de enunciados.
- Competencia ejecutiva.** Según Gutiérrez Ordóñez (2008), consiste en *saber ejecutar y saber hacer*, y se conforma por las cuatro habilidades básicas necesarias para el funcionamiento del lenguaje, que son *hablar, escuchar, leer y escribir*.
- Competencia estratégica.** Desde M. Canale (1983), consiste en el dominio de estrategias para: a) compensar los fallos de comunicación y b) para favorecer su efectividad (Gutiérrez Ordóñez 1997a).
- Competencia fonológica.** Supone conocer y manejar la destreza en la percepción y la producción de fonemas, rasgos distintivos, estructura silábica, prosodia y reducción fonética (Instituto Cervantes 2002).
- Competencia gramatical.** Para M. Canale (1983), «esta competencia está relacionada con el dominio del código lingüístico (verbal o no verbal) (...)» (citado en Gutiérrez Ordóñez 1997a:24). En el *MCER*, «(...) se puede definir como el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos» (Instituto Cervantes 2002:110).
- Competencia léxica.** «(...) es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales» (Instituto Cervantes 2002:108).
- Competencia lingüística.** Según Gutiérrez Ordóñez (1994), parte de la competencia comunicativa compuesta por la fonología, la morfología, la sintaxis y la lexicografía.
- Competencia normativa.** Según Gutiérrez Ordóñez (2008), incluye los principios o normas (de tipo pragmático, sociolingüístico, conversacional, etc.) que garantizan una buena conducta y unas buenas relaciones comunicativas.
- Competencia organizativa.** Se encarga de «organizar o secuenciar los diferentes componentes del código lingüístico para que tenga sentido lógico en la comunicación» (Griffin 2017:9) y se divide entre *gramatical*, o de las unidades y reglas de un código, y *textual*, o de unión de secuencia de significados.
- Competencia ortoépica.** Esta implica conocer las convenciones ortográficas, las de los diccionarios (sobre todo, en relación con la representación de la pronunciación), los signos de puntuación, la entonación, la resolución de ambigüedades según contexto, etc. (Instituto Cervantes 2002:115).

- Competencia ortográfica.** «(...) supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos de que se componen los textos escritos» (Instituto Cervantes 2002:114).
- Competencia periférica.** Según Gutiérrez Ordóñez (1994), parte de la competencia comunicativa que incluye lingüística del texto, psicolingüística, sociolingüística, etnolingüística o lingüística cultural y análisis conversacional.
- Competencia pragmática (o inferencial).** Según Gutiérrez Ordóñez (2008), consiste en la construcción e interpretación de nuestros mensajes como actos de habla, pudiendo distinguir en los enunciados entre el significado literal («visible») y el intencional («latente»).
- Competencia semántica.** «Comprende la conciencia y el control de la organización del significado con que cuenta el alumno» (Instituto Cervantes 2002:112).
- Competencia semiótica** Según Gutiérrez Ordóñez (2008), esta permite interpretar el valor significativo: a) de las distintas modalidades fónicas (*paralingüística*), b) de los gestos y movimientos (*cinésica*) y c) de la posición y la situación corporal (*proxémica*).
- Competencia sociolingüística.** Según M. Canale (1983), esta «(...) se ocupa de en qué medida las expresiones son producidas y entendidas adecuadamente en diferentes contextos sociolingüísticos dependiendo de factores contextuales (...)» (citado en Gutiérrez Ordóñez 1997a:24).
- Complemento argumentativo o de argumentación.** Tipo de complementos del enunciado que se dan en el plano argumentativo y que proporcionan argumentos a favor o en contra de la tesis pronunciada por el emisor (Brenes Peña 2019).
- Complemento de la enunciación.** Tipo de complemento del enunciado en el plano de la enunciación que hacen referencia al acto de comunicar (Pérez Béjar 2019).
- Complemento de verbo enunciativo.** Complemento que afecta al verbo enunciativo o locutivo. Según Gutiérrez Ordóñez, Iglesias Bango & Lanero Rodríguez (2002), pueden ser de tipo modal, temporal, causal, condicional, concesivo o final.
- Complemento locutivo o de aserción.** Tipo de complemento del enunciado en el plano de la enunciación que aporta la fuente de información de lo dicho, ya sea esta el locutor o el enunciadador (Fuentes Rodríguez 2009b:88).
- Complemento modal o de modalidad.** Tipo de complementos del enunciado en el plano modal, que se relacionan con la actitud del hablante ante lo dicho (Pérez Béjar 2019).
- Comunidad de habla.** Sinónimo de *comunidad lingüística*, esto es, un conjunto de individuos que posee un grado de nivelación, estandarización u aceptación lingüística determinados (Griffin 2017).
- Concesión.** En este estudio, se entiende como tipo de relación semántico-pragmática en la que el hablante reparte la fuerza informativa entre los miembros de la construcción, tanto si acompaña al argumento fuerte como al débil del plano argumentativo. Incluso, puede llegar a resaltar informativamente de forma exclusiva el débil, pero solo cuando se haya en el primer segmento. En su concepción influye el modo verbal. También llamada *concesividad*. Véase el capítulo 2.
- Conector aditivo.** Tipo de conector que enlaza miembros con igual orientación argumentativa (Martín Zorraquino & Portolés 1999).
- Conector consecutivo o ilativo.** Tipo de conector que introduce una consecuencia (Martín Zorraquino & Portolés 1999).
- Conector contraargumentativo.** Tipo de conector en los que el segundo atenúa o suprime alguna conclusión del primero (Martín Zorraquino & Portolés 1999).
- Conector discursivo.** También llamado *conector del discurso*, *marcador del discurso*, *operador del discurso*, *operador discursivo* o *partícula discursiva*. En este estudio, se entiende

como un tipo de marcador discursivo «que aparece entre enunciados (...) [o] unidades menores» (RAE & ASALE 2019:74-75). Su función es relacional, tiene movilidad, exige un segmento previo y pueden aparecer en cualquier posición dentro de la oración (al inicio, intercalada o al final), normalmente entre pausas (Fuentes Rodríguez 2017c). Por lo tanto, sirven para vincular miembros del discurso, bien con otros explícitos, bien estos con una suposición contextual (Centro Virtual Cervantes 2020b). En Portolés (1998) y Martín Zorraquino & Portolés (1999), se describe como un tipo de marcador discursivo que vinculan un miembro del discurso con otro anterior o con una suposición contextual, que pueden ser de tres tipos: a) aditivos ([*incluso, además, etc.*]); b) conectores consecutivos o ilativos ([*pues, entonces, etc.*]), y c) contraargumentativos ([*en cambio, ahora bien, etc.*]).

**Conector formal.** Véase *conjunción*.

**Conector semántico.** Véanse *marcador del discurso* y *conector discursivo*.

**Conexión.** Procedimiento de textualidad, como la cohesión y la coherencia, que puede entenderse como «la relación establecida entre las diferentes unidades implicadas en la construcción del discurso» (Bustos Gisbert & Sánchez Iglesias 2020:60).

**Conjunción.** «CLASE DE PALABRAS invariables, generalmente átonas, cuyos elementos sirven para conectar entre sí palabras, sintagmas u oraciones, sea colocándolos en un mismo plano jerárquico o estableciendo relaciones de dependencia entre ellos», es decir, coordinación o subordinación, respectivamente (RAE & ASALE 2019:76-77). En este estudio, se incluyen dentro de los conectores discursivos.

**Constelación.** «En Glosemática, dependencia entre dos términos, de tal suerte que no se implican (...) ni se suponen unilateralmente (...); un término, pues, no presupone al otro, pero ambos son compatibles» (Lázaro Carreter 1968:111).

**Contexto.** «Conjunto de factores extralingüísticos que condicionan tanto la producción de un enunciado como su significado. Comprende un conjunto amplio y complejo de elementos, desde las circunstancias de espacio y tiempo en las que tiene lugar el evento comunicativo hasta las características, expectativas, intenciones y conocimientos de los participantes de dicho evento» (Centro Virtual Cervantes 2008:s. p.). Varía y depende de cada situación comunicativa.

**Contraargumentación.** Aquí entendida como un conjunto abarcador de relaciones semántico-pragmáticas en las que los miembros que se unen conducen, de una forma u otra, más o menos fuerte, a conclusiones diferentes. Véase el capítulo 2.

**Contraargumentación directa.** Aquella que se produce con los miembros explícitos (Gutiérrez Ordóñez 2002a; Mazzaro 2006).

**Contraargumentación indirecta.** Aquella que se produce con alguno de los miembros implícitos (Gutiérrez Ordóñez 2002a; Mazzaro 2006).

**Contraste.** Diferencia entre los miembros del decurso en las relaciones sintagmáticas (Gutiérrez Ordóñez 1985a). También entendido como comparación discursiva (frecuentemente con matiz opositivo, pero no necesariamente). Lo importante es que las conclusiones divergen, si bien tiende a aceptarse la veracidad de ambas partes (incluso, pueden llegar a compartirse ambos). La fuerza informativa tiende a estar equilibrada, si bien puede ser arrastrada por la conclusión argumentativa, que suele estar en el segundo miembro. Véase el capítulo 2.

**Coordinación.** También llamada *parataxis*. «Estructura sintáctica que muestra la unión de dos o más elementos, generalmente mediante CONJUNCIONES, sin establecer una relación jerárquica entre ellos», dando como resultado un segmento que puede ocupar las mismas funciones sintácticas que aquellos que lo componen. Puede ser de dos tipos: homocategorial (se unen segmentos pertenecientes a la misma clase de palabras) o

heterocategorial (se unen elementos de distintas clases de palabras). Semánticamente, puede ser de tipo copulativo (agrupación), disyuntivo (opcionalidad) o adversativo (oposición) (RAE & ASALE 2019:94-95).

**Coordinador.** Unidad conectiva que se encuentra siempre entre los dos miembros, sin formar unidad con ellos, sin posibilidad de moverse, sin función sintáctica oracional y sin posibilidad de encadenarse. Puede encabezar enunciados a modo de enlace extraoracional (Carrete Montaña 2013; Flamenco García 1999).

**Core meaning.** Componente semántico nuclear, abstracto y con naturaleza procedimental que no se ve afectado por cambios ni diacrónicos ni pragmáticos (Borreguero Zuloaga 2011).

**Corpus.** Entendido como «conjunto de textos naturales, almacenados en formato electrónico, representativos de una variedad lingüística y reunidos con el propósito de facilitar su estudio científico» (Bailini 2020:231).

**Cotexto.** Aquello referido a «los enunciados, o cualquier otra cosa que precede al acto comunicativo bajo escrutinio» (Martí Sánchez 2020:61).

## D

**Decurso.** «Cuanto es expresado por medio del sonido articulado más el gesto (entonación, intensidad de voz, pausas, mímica de refuerzo o de sustitución), además del contexto lingüístico previo y subsiguiente» (Gómez Manzano 2000:422).

**Dependencia.** «Relación entre dos elementos lingüísticos en la cual uno de ellos está subordinado, regido o exigido por el otro. En este sentido, son relaciones de dependencia las FUNCIONES SINTÁCTICAS y las FUNCIONES SEMÁNTICAS» (RAE & ASALE 2019:104-105).

**Denotación.** Véase *referencia*.

**Descodificación.** En el modelo tradicional de la comunicación (o modelo del código), proceso entendido como recepción y comprensión de un mensaje (Gutiérrez Ordóñez 2002a).

**Destinatario.** «FUNCIÓN SEMÁNTICA correspondiente al ARGUMENTO que representa la persona, el animal o, en general, la entidad a la que se transfiere, se destina o se hace llegar algo» (RAE & ASALE 2019:107-108). En el modelo del código, oyente que recibe el mensaje (Hernández Alonso 1996). Desde la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson (1986), entidad humana con la que se quiere comunicar.

**Destreza.** Según Gutiérrez Ordóñez (2008:43), estas pueden definirse como «capacidades cognitivas complejas que se forman por un conjunto de representaciones internas almacenadas en la memoria “implícita” o permanente que funcionan como programas informáticos y que sustentan actuaciones fluidas, mecánicas, inconscientes y seguras».

**Diálogo.** Conjunto de intervenciones —o sea, enunciados emitidos por un hablante en un solo turno de habla— provocadas por una intervención iniciativa (Fuentes Rodríguez 2017c, 2013). Véase *intercambio*.

**Dictum.** «Conjunto de representaciones y procesos que intervienen en una oración» (Lázaro Carreter 1968:142). Según RAE & ASALE (2019), tradicionalmente se corresponde con el contenido lingüístico del enunciado, entendido como unidad comunicativa.

**Digresor.** Tipo de estructurador de la información que introduce un comentario lateral en relación con el tópico principal del discurso (Martín Zorraquino & Portolés 1999).

**Discursividad.** «Característica universal esencial o racionalmente necesaria y, por lo tanto, apriorística del lenguaje», considerada como una «propiedad que pertenece a los conceptos de la lengua o lenguaje y que puede deducirse de estos conceptos como tales» (López Serena 2017:180).

**Discurso.** «Toda comunicación lingüística realizada en un contexto» (Fuentes Rodríguez

2017c:6). Para algunos, también sinónimo de *texto*. Según RAE & ASALE (2019:114-115), se corresponde con la «forma de reproducir, a través de la voz de un narrador, palabras o pensamientos de forma pretendidamente literal».

## E

**Educación.** Aunque varía según los autores y las corrientes, puede entenderse como «un proceso de transmisión de contenidos que apunta a desarrollar todas las potencialidades de un individuo» (Soca 2018:181).

**Efecto contextual.** «Conocimientos que no se hallaban presentes ni en el enunciado ni en el contexto» (Gutiérrez Ordóñez 1997a:39).

**Efecto de sentido.** Matices significativos que se generan en interrelación con el contexto (Montolío Durán 1988).

**Emisor.** Desde la teoría de la relevancia de Sperber & Wilson (1986), entidad humana que produce una señal con una intención comunicativa.

**Enfoque comunicativo.** Surgido desde finales de los setenta y principios de los ochenta, optimiza los métodos anteriores desde una perspectiva ecléctica con su centro en el alumno y una visión de la lengua como un fenómeno global, dinámico y social. Según Centro Virtual Cervantes (2008), capacita a este para la comunicación real y concreta, escrita y oral, desde tres principios: vacío de información, libertad de expresión y retroalimentación. Su corte es comunicativo y se basa en el método de tareas o funciones, de carácter, por tanto, nocional-funcional, en el que se aúnan pragmática y lingüística textual, puesto que se entiende la necesidad de interdisciplinariedad o cooperación en este ámbito (véanse Maati Beghadid 2013; López García & Veyrat Rigat 2012; De Santiago Guervós & Fernández González 2017).

**Enfoque por tareas.** Va más allá del comunicativo en el sentido de que el lenguaje se ve como una herramienta para hacer cosas y, por lo tanto, se pone el foco en realizar tareas con funciones comunicativas concretas. Se diferencia del anterior en que la prioridad es la realización de la tarea, no tanto las funciones o la gramática que se esconden en ella (véanse Maati Beghadid 2013; López García & Veyrat Rigat 2012; De Santiago Guervós & Fernández González 2017).

**Enseñanza.** «Acción y efecto de enseñar», entendiendo esta última como «instruir, doctrinar, amaestrar con reglas o preceptos» o «dar advertencia, ejemplo o escarmiento que sirva de experiencia y guía para obrar en lo sucesivo» (*DRAE*, consultado a 07 de noviembre de 2020).

**Enseñanza de gramática.** La práctica pedagógica que se dirige a la adquisición, más o menos directa, de un nivel de competencia lingüística de un alto grado de generalización que, sosteniéndose en la enorme proyección comunicativa de que es resorte y para la que es instrumentalizada, permitirá al que aprende la lengua objeto poseerla en un alto grado de productividad (Castañeda Castro 1998).

**Enunciación.** «Término especializado entre los lingüistas de la Escuela de Praga, para designar la porción de discurso que responde a un impulso» (Lázaro Carreter 1968:162). Según RAE & ASALE (2019:121), «acción que realiza un emisor al proferir un ENUNCIADO en un determinado contexto y con una intención comunicativa concreta».

**Enunciado.** «Término especializado por la escuela de Praga, para designar ‘la porción de discurso que responde a un impulso [de extensión variada]’», entendida como «la más pequeña manifestación lingüística ligada a la situación». Implica que «‘la plenitud de sentido de la enunciación [se alcanza] por la combinación de signos lingüísticos y de otros signos de carácter no lingüístico (...)» (Lázaro Carreter 1968:162-163). Se describe como «unidad

mínima de discurso con capacidad comunicativa, formada por una secuencia lingüística con sentido completo, con independencia sintáctica y pautas prosódicas propias», formado por una o varias oraciones, así como por segmentos menores (RAE & ASALE 2019:121-122).

**Enunciado asertivo.** En él, «el emisor sostiene la veracidad de lo que se expresa el esquema sintagmático. (...) Son verdaderos o falsos. Pueden ser, a su vez, afirmativos o negativos. Son cerrados: no reclaman la intervención del oyente. El final de la curva de entonación es descendente» (Gutiérrez Ordóñez, Iglesias Bango & Lanero 2002:12).

**Enunciado inserto (no exento).** Unidad base de la sintaxis del período (Fuentes Rodríguez & Gutiérrez Ordóñez 2019:13). Se define como un enunciado dependiente de otros en los que se encuentra inserto. Véase Gutiérrez Ordóñez (2016a, 2018b).

**Enunciado exento o complejo (o período).** Unidad superior de la sintaxis del período y base de la sintaxis del microdiscurso (Fuentes Rodríguez y Gutiérrez Ordóñez 2019:13). Se forma a partir de la combinación de enunciados insertos (De la Fuente García & Iglesias Bango 2019:275). Véase Gutiérrez Ordóñez (2016a, 2018b).

**Enunciado lingüístico.** Formado por la unión entre una secuencia (como verbal, nominal, adverbial...) y una modalidad lingüística (de tipo interrogativa, enunciativa, imperativa...), que lo envuelve y lo cierra (Gutiérrez Ordoñez 2018a; Fuentes Rodríguez 2014).

**Enunciado performativo o realizativo.** Propuestos por Benveniste. En contraposición a los asertivos, aquellos en los que repercute directamente la subjetividad del yo con verbos como «jurar, prometer, garantizar, certificar», etc. (Gutiérrez Ordóñez 1997a).

**Enunciado pragmático.** Representa un acto de enunciación y nace de la premisa de que «un mismo enunciado lingüístico puede asumir en el discurso diferentes valores pragmáticos» (Gutiérrez Ordoñez 2018a:10).

**Enunciador.** Personaje fundamental de la actuación comunicativa que solo se expresa de manera indirecta, esto es, a través de la enunciación, por su punto de vista, su posición o su actitud, es decir, por medio de la enunciación (pero sin hablar de forma material) (Gutiérrez Ordóñez 2002b).

**Escala argumentativa.** Ordenamiento de información, de carácter informativo o argumentativo (Portolés Lázaro, Sainz González & Murillo Ornat 2020).

**Esquema de interacción.** Descrito como «modelos de interacción social, generalmente pares de adyacencia (secuencias alternas de dos interlocutores, la segunda de las cuales supone una reacción sobre la primera)» (De Santiago Guervós & Fernández González 2017:359): pregunta-respuesta, aceptación-no aceptación, etc.

**Esquema enunciativo.** «El componente del enunciado que aporta la estructura de relaciones y funciones más un valor modal genérico, una modalidad de enunciación que, con la intervención de otros factores (codificados y no codificados), se concretará en distintos valores ilocutivos» (Grande Alija & Lanero Rodríguez 2019:226).

**Esquema sintagmático.** «Secuencia de signos que forman el enunciado» (Gutiérrez Ordóñez, Iglesias Bango & Lanero Rodríguez 2002:10), que pueden ser de dos tipos: a) *monádicos*, o con un solo núcleo; b) *diádicos*, o con dos núcleos. Dentro de los primeros, además, hallamos una posterior clasificación en función del tipo de núcleo: nominal (un nombre), adjetival (un adjetivo), adverbial (un adverbio) y verbal u oracional (un verbo). A este último es el que pasa al término *oración*, relegado a un esquema sintagmático. Véase el capítulo 2.

**Estrategia pragmática.** Sirven «para construir e interpretar los discursos de forma apropiada al contexto, para modalizar sus enunciados y mostrar, de este modo, su actitud ante lo dicho y ante el interlocutor, y para interactuar con otros de acuerdo con las reglas propias de la

cortesía estratégica. Las tácticas hacen referencia a la selección de un recurso concreto en cada situación, mientras que las estrategias se definen como procedimientos de decisión por los que el usuario o aprendiente de una lengua satisface un determinado propósito comunicativo» (Instituto Cervantes 2007:253).

**Estructura argumentativa.** Tipo de estructura que emplea el hablante para intentar convencer al oyente de algo, es decir, trata de que este último llegue a una determinada conclusión a partir de una serie de argumentos (coorientados hacia una misma conclusión a modo de justificación o antiorientados a esta, es decir, dirigidos a conclusiones contrarias) organizados en una escala de fuerza argumentativa (Fuentes Rodríguez 2009).

**Estructurador de la información.** Según Portolés (1998) y Martín Zorraquino & Portolés (1999), tipo de marcadores discursivos que señalan la organización informativa de los discursos. Pueden ser de tres tipos: a) comentadores, que introducen un nuevo comentario ([*pues, bien, etc.*]); b) ordenadores, que agrupan miembros del discurso en un único comentario ([*en primer lugar, por último, etc.*]), y c) digresores, que introducen un comentario lateral en relación con el tópico principal del discurso ([*por cierto, etc.*]).

**Estructuralismo.** Teoría lingüística del siglo XX que se funda con el *Curso de Lingüística General* (1916) de Saussure, en donde se sostiene que la lengua es un sistema de signos. Las características principales de esta corriente pueden resumirse en: 1) buscar un estudio immanente de la lengua en sí misma, intenta descubrir la estructura abstracta de la lengua; 2) rechazar toda consideración extralingüística; 3) centrarse en lo sincrónico; 4) pretender establecer definiciones claras y relacionales, y 5) utilizar un método de corte inductivo. En cuanto a sus aportaciones al estudio de la lengua, cabe resaltar: 1) el rescate de lo oral (por lo tanto, el desarrollo de la fonética y la fonología junto a la morfosintaxis), 2) el rigor de análisis, 3) la visión totalizadora de la lengua y 4) la precisión y la formalización en sus descripciones (Santiago Galvis 2007).

**Estudio gramatical.** «La descripción de un estado de la lengua» en un momento determinado (Gil 2001:27).

**Exclusión.** Contraste por incompatibilidad. Los dos miembros discursivos se anulan completamente entre sí. Es el grado máximo de la oposición. Suele darse en casos de corrección total. La polifonía es común, bien directa, bien indirecta (de creación propia).

**Explicatura.** En el análisis pragmático, -conocimientos desarrollados por medio de un proceso de descodificación (Gutiérrez Ordóñez 1997a:40). Pueden ser de varios tipos: explicaturas proposicionales, adquiridas por los elementos expresos en un enunciado, y las de nivel superior, que acogerían también la intención comunicativa y la actitud del hablante. Véase De la Fuente García (2005).

## F

**Foco.** Procedimiento informativo que consiste en resaltar un segmento de un enunciado frente a otro que pudiera ocupar su lugar. Véase Gutiérrez Ordóñez (2006b).

**Frase.** «Forma gramatical usual, tipificada» del enunciado (Lázaro Carreter 1968:163). Se trata del «esquema sintagmático de enunciado carente de relación predicativa», opuesto a oración, entendida esta como unidad gramatical cuyo núcleo es verbal (Gutiérrez Ordóñez 1994a:28). Su núcleo puede ser nominal, adverbial o adjetival. Puede ir precedido de una preposición.

**Fuente de información.** Componente del modelo del código tradicional cuya misión es seleccionar los signos oportunos de entre los de un código; y que coincide con el hablante o emisor (Hernández Alonso 1996).

**Función.** «Papeles o roles que desempeñan los grupos sintácticos en las relaciones que contraen



en los enunciados» (RAE & ASALE 2011:8).

**Función comunicativa.** Acto que el usuario de una lengua realiza en cada una de sus emisiones (Gutiérrez Ordóñez 1997b).

**Función informativa o pragmática.** Tipos de funciones que sirven para que el emisor organice su mensaje a través de lo que desconoce su interlocutor (Gutiérrez Ordóñez 1994). Se corresponde con el «valor discursivo que cada uno de los constituyentes de un enunciado pone de manifiesto si se atiende a la forma en que se interpreta la información que aporta, resalta o sitúa en el trasfondo compartido por los interlocutores» (RAE & ASALE 2019:134-135). Entre ellas, se hallan las dicotomías *tema / rema* o *tópico / comentario*.

**Función macrosintáctica.** Aquellas funciones pertenecientes a la macrosintaxis, entre ellas, el vocativo, la aposición, el complemento de la enunciación, el complemento modal la focalización informativa, el complemento de argumentación, etc. (Fuentes Rodríguez 2017c).

**Función metadiscursiva.** «Aquella que concierne al proceso mismo de la expresión lingüística de los contenidos que configuran el discurso» (López Serena 2017).

**Función metalingüística.** Propiedad reflexiva de las lenguas para hablar de sí mismas (Gutiérrez Ordóñez 1987-1988).

**Función microsintáctica.** Aquellas funciones pertenecientes a la microsintaxis, entre ellas, el sujeto, el complemento directo o indirecto, los circunstanciales, el suplemento, etc. (Fuentes Rodríguez 2017c).

**Función pragmática.** Se corresponde con la intencionalidad comunicativa del locutor, o sea, con la fuerza ilocutiva (Grande Alija 1990).

**Función semántica.** Se entiende por el «papel que desempeña cada participante de un predicado en función de sus propiedades semánticas» (RAE & ASALE 2019:135-136). «Especifican el tipo de interpretación semántica que debe darse a determinados grupos en función del predicado del que dependen» (RAE & ASALE 2011:9). Algunas de ellas son agente, paciente, destinatario, tiempo, instrumento, etc.

**Función sintáctica o formal.** «Papel gramatical desempeñado por un SINTAGMA respecto de un NÚCLEO sintáctico, o bien de otro sintagma» (RAE & ASALE 2019:2). Se suelen establecer «a través de marcas formales como la concordancia o el orden de palabras» (RAE & ASALE 2011:8). Algunas son el sujeto, el complemento directo, el complemento circunstancial, etc.

**Función sintáctica concreta.** Función sintáctica sin estar ocupada por un funtivo concreto (Gutiérrez Ordóñez 1983).

**Función sintáctica abstracta.** Función sintáctica ocupada por un funtivo concreto (Gutiérrez Ordóñez 1983).

**Funcionalismo.** «Escuela lingüística que toma como elementos básicos del análisis de las lenguas las funciones sintácticas, semánticas o discursivas», así como «rama de los estudios lingüísticos que vincula las estructuras gramaticales y léxicas con su valor comunicativo» (DRAE, consultado a 09 de enero de 2023). Véase *estructuralismo*.

**Funtivo.** «Magnitudes lingüísticas que contraen una función sintáctica. Su extensión viene marcada no por su forma externa, sino por la función» (Gutiérrez Ordóñez 1994a:29).

## G

**Generativismo.** Corriente lingüística del siglo XX que sigue los presupuestos teóricos de Chomsky, de modo que se cambia el interés de la lingüística a partir de los estados de la mente o del cerebro. Según Santiago Galvis (2007:138), sus características principales pueden condensarse en: 1) la lingüística «desarrolla un sistema particular de

conocimiento, representado de alguna forma en la mente y ubicado físicamente en algún lugar del cerebro», y 2) diferencian entre lenguaje externalizado e interiorizado, haciendo hincapié en este último. Además, su postulado general indica que «el conocimiento del lenguaje es el conocimiento de cierto sistema de principios; este conocimiento surge a partir de un estado inicial Eo que proyecta datos en un lenguaje-I [lenguaje interiorizado]; y el uso del conocimiento abarca el problema de la percepción y de la producción lingüísticas».

**Gramática (I, ciencia o arte).** En sus inicios, del griego *gramma* (letra del alfabeto), se creó *grammatiké*, «adjetivo que llevaba sobreentendido el sustantivo *techné* (arte o ciencia) y que significaba, por lo tanto, ‘arte o ciencia de las letras’» (Soca 2018:251). Según RAE & ASALE (2019:146-146), se describe como la «parte de la lingüística que estudia la estructura de las palabras, las formas en que se vinculan sus componentes, las combinaciones de las palabras mismas y los significados a los que estos procesos dan lugar». Tradicionalmente se divide en morfología y sintaxis, pero de forma más abarcadora incluye también la fonética y la fonología. Con o sin mayúscula, ha sido empleada con diferentes significados a lo largo del tiempo, normalmente como sinónimo de: 1) lingüística, 2) morfosintaxis o 3) morfología (Gutiérrez Ordoñez 1997b).

**Gramática (II, manual).** «Tratado de gramática» (*DRAE*, consultado a 27 de noviembre de 2020), entendiendo esta en nuestro estudio como *gramática (I)*.

**Gramática del texto, transaccional o transfrástica.** Estudia «los recursos con que cuenta cada idioma para construir los textos» (Casado Velarde 1988:59), es decir «se plantea si para una determinada función textual (...) hay algún o algunos procedimientos regulados en tal o cual lengua» (Casado Velarde 1988:60) a partir de «mecanismos formales, fundamentalmente gramaticales y léxicos (...) desde un punto de vista semántico y comunicativo» (Cuenca 2018:11). Se centra, por tanto, en unidades superiores a la oración de una lengua concreta con centro en la cohesión (Cuenca 2018).

**Gramática funcional.** Corriente lingüística, fundada por Ferdinand de Saussure en 1909, entre cuyos principios se encuentran: 1) la lengua es un instrumento de comunicación humana; 2) el estudio lingüístico se amplía a todos los niveles del lenguaje sin techo lingüístico; 3) existen dos caras indisolubles dentro de un signo lingüístico, así como 4) el estudio de la lengua posee un doble camino: uno inicial analítico y, posteriormente, otro genético o productivo (Hernández Alonso 1996). Para Alarcos Llorach (citado en Gutiérrez Ordoñez 1994a:25). Esta «lingüística funcional no es una terminología, sino un punto de vista».

**Gramática metateórica.** Hace referencia al «marco teórico que modela la descripción gramatical y determina el método seguido por los gramáticos» (Salazar-García 2006:1).

**Gramática objeto.** Hace referencia al «funcionamiento interno de una lengua, o sea, la competencia de que dispone un hablante de dicha lengua» (Salazar-García 2006:1).

**Gramática pedagógica.** Alude a las actividades y secciones de un manual o curso de lengua en el que se presta especial atención a la morfología y a la sintaxis, así como también se refiere a los procedimientos y a las técnicas con los que un enfoque determinado aborda el aprendizaje y la enseñanza de la gramática de una lengua. Pretende facilitar la adquisición de una lengua extranjera, tanto en comprensión como en dominio desde una perspectiva comunicativa y relacional (Centro Virtual Cervantes 2008).

**Gramática teórica.** Hace referencia a «descripción y explicación metódica que los lingüistas (en rigor, los gramáticos) llevan a cabo de dicho funcionamiento» (Salazar-García 2006:1).

**Gramaticalización.** «Proceso de cambio lingüístico por el que una voz con SIGNIFICADO LÉXICO adquiere valor gramatical en su evolución histórica (...). Se usa asimismo para designar el proceso mediante el cual una unidad con determinado SIGNIFICADO GRAMATICAL adquiere un valor gramatical distinto». También son posibles los

procesos de gramaticalización parciales, o *semigramaticalización* (RAE & ASALE 2019:147). «Consiste en la adquisición por una unidad léxica de un valor gramatical o de un nuevo valor gramatical, si ya poseía uno de estos valores, e implica [...] un paso de significados más referenciales a otros menos referenciales» (Portolés 2016:692).

---

## H

**Habla.** Actualización de la lengua en una realidad comunicativa. En ella, se recogen «aquellos aspectos del lenguaje que son individuales, asistemáticos, ocasionales, físico-fisiológicos y actualizados» (Gutiérrez Ordóñez 1985a:4). Véase *lengua*.

**Hipótesis de trabajo.** «Una proposición provisional o un supuesto que debe someterse a contrate» (Loureda Lamas, Cruz Rubio, Recio Fernández & Rudka 2021:59).

---

## I

**Investigación cualitativa.** Se orienta «al estudio “interpretativo” de los significados de las acciones humanas y de la vida social, desde un punto de vista mucho más reflexivo y holístico de la realidad de nuestro interés» (Quintanal Díaz & García Domingo 2012:25). En el caso de los elementos lingüísticos, lo que se estudia es su significado, así como sus variantes interpretativas en contextos concretos —es decir, el sentido (véanse Castañeda Castro & Alonso Raya 2009; Portolés 1995). Esto «no impide que tanto las funciones discursivas como pragmáticas puedan asociarse de forma regular y constante a las formas que expresan» (Castañeda Castro & Alonso Raya 2009:15).

**Investigación cuantitativa.** «(...) aquella en la que nos centramos en la medida y cuantificación de variables y en el análisis estadístico de las mismas» (Quintanal Díaz & García Domingo 2012:25).

**Implicatura.** Desde P. Grice, todo aquello que se da a entender, que se sugiere o que se quiere decir en una conversación (Gutiérrez Ordóñez 1997a; Blakemore 2002).

**Implicatura conversacional.** Correlato de las presuposiciones de O. Ducrot (Korta 2020).

**Implicatura no conversacional.** Correlato de los sobreentendidos de O. Ducrot (Korta 2020).

**Implicatura particularizada.** Tipo de implicatura determinada por un contexto específico (Korta 2020).

**Implícito.** Aquello que se encuentra no expresado directamente, pero a lo que se puede acceder por medio de inferencias pragmáticas a partir de la información lingüística y del contexto (Gutiérrez Ordóñez 1997a).

**Inferencia.** «Proceso cognitivo de carácter deductivo que extrae conclusiones a partir de la combinación de dos o más hipótesis, supuestos o premisas» (Gutiérrez Ordóñez 1997a:39). En el modelo de comunicación actual, entendido como aquel realizado por el destinatario y/u oyente por el que se recuperan las inferencias necesarias para interpretar correctamente el mensaje a partir de los elementos (lingüísticos o no lingüísticos) dados por el emisor (Escandell-Vidal 2020).

**Información pragmática.** «El conjunto de conocimientos, creencias, supuestos, opiniones, etc., de un individuo en una interacción (...) concreta» (Centro Virtual Cervantes 2008:s. p.).

**Intake.** información ya asimilada (Griffin 2017).

**Input.** En Griffin (2017) se entiende como la información que recibe el estudiante para su comprensión e interiorización.

**Interdependencia.** También llamada interordenación o bipolaridad (RAE & ASALE 2019:154). Tipo de relación «entre dos funciones cuando ambas son indispensables para que subsista la función conjunta» (Gutiérrez Ordóñez, Iglesias Bango & Lanero Rodríguez 2002:16).

«De la supresión de alguno de ellos puede alterar el significado del conjunto, o incluso comprometer la gramaticalidad de la construcción» (RAE & ASALE 2019:154-155).

**Interlengua.** «El sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje» (Centro Virtual Cervantes 2021:s. p.).

**Intervención.** «Conjunto de enunciados emitidos por un hablante en un turno de habla» (Fuentes Rodríguez 2013:20).

## J

## K

## L

**Lenguaje.** «Facultad que el hombre posee de poder comunicar sus pensamientos», que puede ser de diversos tipos (Lázaro Carreter 1968:260); para Hernández Alonso (1996:9, 16) «el principal medio de expresión del hombre, a través del cual da a conocer su mundo interior, su cosmovisión, sus sentimientos, sus pensamientos»; además de que consiste en «una función humana y un imperativo que nace de la sociabilidad de nuestra naturaleza».

**Lengua.** «Sistema de signos orales (y equivalentes escritos) que utiliza una comunidad para expresarse» (Lázaro Carreter 1968:259). Sin embargo, este autor ya remarca que, desde Saussure, el término (opuesto a *habla*) ha pasado a entenderse como «conjunto de signos, de naturaleza psíquica, a disposición de la colectividad, pero exterior al individuo (...). El individuo elige en la lengua los medios de expresión que necesita para comunicarse, les confiere naturaleza material, produciéndose así el *habla*» (Lázaro Carreter 1968:259). Por su parte, según Hernández Alonso (1996:29), para la gramática funcionalista «la lengua es un sistema de un número reducido de elementos que, combinados y relacionados de diversas maneras, permiten al hablante conocedor de dicho código emitir infinitos mensajes». De hecho, el propio F. de Saussure la entiende como «constituida por todos aquellos aspectos del lenguaje que son sociales, sistemáticos, constantes, psíquicos y virtuales» (citado en Gutiérrez Ordóñez 1985a:4).

**Lengua extranjera.** Lengua que se prende después de tener una primera formada, en general, por medio de instrucción formal y en un país en el que ese idioma no se emplea para la comunicación cotidiana (Griffin 2017).

**Lengua meta.** Lengua que «constituye[-] el objeto del aprendizaje, sea en un contexto natural o en uno formal en el que se requiere esfuerzo» (López García & Veyrat Rigat 2012:31).

**Lengua primera o materna.** Lengua que se adquiere primeramente y con mecanismos propios, alejados de la enseñanza (sin descartar que puedan ser más de una) (Griffin 2017).

**Lengua segunda.** Lengua que se adquiere tras tener una primera formada, normalmente en el país donde esta se usa como país de comunicación (Griffin 2017). Véase *lengua extranjera*.

**Lexicalización.** «Proceso de cambio lingüístico mediante el que se forma una unidad léxica a partir de una unidad sintáctica», con progresiva pérdida de la independencia gramatical de ambos componentes (RAE & ASALE 2019:159). Se entiende como «el archivo de una expresión como un bloque en el diccionario mental de los hablantes» (Portolés 2016:692).

**Lingüística.** «La disciplina que estudia el lenguaje humano» (Hualde, Olarrea, Escobar & Travis 2010:1), si bien se centra en su manifestación a través de las lenguas. Tiende a incluirse

dentro de ella el estudio de la morfosintaxis, la fonética, la fonología (en las cuales se incluye, en parte, la prosodia) e, incluso, la ortografía (RAE & ASALE 2010).

**Lingüística aplicada.** Aplica conocimientos lingüísticos, como sucede en la enseñanza de lenguas, la lexicografía, la traducción, etc. (Gutiérrez Ordóñez 1997a).

**Lingüística contrastiva.** «La forma que se han dado las ciencias del lenguaje para observar sistemáticamente su objeto a partir de la comparación» (Loureda 2020:9). Con ella, se pretende contribuir «a un mejor conocimiento del lenguaje, de las lenguas concretas y de las formas de construir discursos» (Loureda 2020:9).

**Lingüística de la comunicación.** Estudio de la lengua aplicado a la comunicación, de carácter descriptivo-explicativo, basado en el texto, así como en la competencia y eficacia comunicativa, que persigue la descripción de todos los lenguajes de manera sistemática desde una perspectiva inmanente-transcendente. Para ello, se basa en los postulados de la pragmática, la sociolingüística, entre otros (Gutiérrez Ordóñez 1994b:5). Es muy abarcadora y estudia todos los lenguajes desde una metodología sistemática, centrándose en el sentido como ámbito de contenido. Véanse Gutiérrez Ordóñez (1997a, 2002a) e Iglesias Bango (2019).

**Lingüística del texto.** Junto a otras como la ciencia del texto o la semiótica literaria, estudia los diferentes aspectos del texto (Gutiérrez Ordóñez 1997a).

**Lingüística estructural-generativista.** Forma de hacer lingüística que aparece en el primer cuarto del siglo XX de mano de F. de Saussure y que perdura hasta los años sesenta o setenta. Su metodología es científica, su estudio inmanente a la lengua y su finalidad descriptivo-explicativa. Se basa en un objeto de estudio sistemático y uniforme, que consiste en el conocimiento del código, del sistema y de la competencia. Se centra más en la lengua oral, es sistemática, su centro es la oración o el enunciado y su ámbito de contenido se corresponde con el significado (Gutiérrez Ordóñez 1997a, 2002a; Iglesias Bango 2019). Véase *estructuralismo*.

**Lingüística pragmática.** Modo de hacer lingüística, basado en los postulados de la pragmática, que tiene en cuenta «todos los factores que rodean al objeto lingüístico en su producción» (Fuentes Rodríguez 2009b:63).

**Lingüística tradicional.** Estudio de la lengua desde Nebrija hasta finales del siglo XIX, principios del s. XX, que no seguía ninguna metodología concreta, poseía actitud normativa y se basaba en la corrección comunicativa, así como en la explicación de la lengua por parámetros externos. Además, se centraba en el lenguaje escrito y en la palabra (su concepción era atomista), y su ámbito de contenido se ceñía a la significación (lógica). Véanse Gutiérrez Ordóñez (1997a, 2002a) e Iglesias Bango (2019).

**Locutor.** Personaje fundamental de la actuación comunicativa que se responsabiliza de lo dicho en el discurso, «responsable de la enunciación» que se identifica, acepta u homologa la posición de otro enunciador (Gutiérrez Ordóñez 2002b:54).

## M

**Macroestructura.** Se entiende como el «contenido semántico global que representa el sentido de un texto», así como «mecanismo de coherencia textual» (Centro Virtual Cervantes 2020c:s.p.). «En un repertorio lexicográfico, estructura en la cual se organiza el conjunto de lemas que encabezan la información de los distintos artículos» (*DRAE*, a 17 de noviembre de 2020). En sintaxis, estructura del enunciado de una combinación de ellos.

**Macrofunción.** Se describe como un conjunto de «categorías para el uso funcional del discurso hablado o del texto escrito que consisten en una secuencia (a veces ampliada) de oraciones» (De Santiago Guervós & Fernández González 2017:359).

**Macrosintaxis.** Parte de la sintagmática que analiza la combinación de enunciados y segmentos del discurso (*sintaxis de enunciados*), así como los elementos del enunciado a través de la pragmática y la periferia oracional (*sintaxis del enunciado*) con base en el enunciado y unidad superior en el microdiscurso (Iglesias Bango 2018; Gutiérrez Ordóñez 2018a).

**Manual.** En general, objetos que poseen «unidades didácticas (o lecciones) con estructura generalmente uniforme; por responder a un syllabus o programación (...) de contenidos; por trabajar todas las destrezas (...), por estar divididos en niveles» con una cierta correspondencia con estadios de desarrollo de la interlengua e, incluso, «por incluir materiales de apoyo (...), guía para el profesor, cuadernos de ejercicios» (citado en Labrador Piquer 2007:1).

**Marcador conversacional.** Según Portolés (1998) y Martín Zorraquino & Portolés (1999), tipo de marcador discursivo que aparece con frecuencia en la conversación. Puede ser de cuatro tipos: a) de modalidad epistémica ([*claro, desde luego, por lo visto, etc.*]), b) de modalidad deóntica ([*bueno, bien, vale, etc.*]), c) enfocadores de la alteridad ([*hombre, oye, etc.*]) y d) metadiscursivos conversacionales ([*bueno, eh, este, etc.*]).

**Marcador del discurso.** «Unidades lingüísticas invariables, [que] no ejercen una función lingüística en el marco de la predicación oracional –son, pues, elementos marginales- y que] poseen un contenido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación» (citado en Iglesias Bango 2018:38; véase también en Borreguero Zuloaga & Loureda 2013:188). Pueden denominarse igualmente como *apéndices; conectores discursivos adverbiales, oracionales, pragmáticos, textuales extraoracionales, paragráficos o parentéticos; conectivos; elementos de cohesión; enlaces conjuntivos o enlaces extraoracionales; expletivos; marcadores interaccionales, conversacionales, textuales, de función textual, discursivos o del discurso; muletillas; nexos; ordenadores de la materia, ordenadores del discurso; organizadores de la conversación; operadores discursivos o del discurso, epistémicos o pragmáticos; partículas discursivas y relacionantes supraoracionales*. Véase Cortés & Camacho (2005).

**Marco argumentativo.** Situación comunicativa que sirve de garante para una argumentación (De la Fuente García 2005).

**Método.** «Procedimiento que se sigue en las ciencias para hallar la verdad y enseñarla» (*DRAE*, consultado a 10 de abril de 2022). Según Quintanal Díaz & García Domingo (2012), sus características principales deben ser: a) objetividad, b) precisión (sobre todo, en relación con el lenguaje empleado), c) verificación (en cuanto a los resultados obtenidos), d) explicación clara, concisa del procedimiento de aplicación (para su posible replicación posterior), e) empirismo (basado en interpretaciones lógicas, objetivas y evidentes, de carácter crítico), f) razonamiento lógico y g) aceptación de la provisionalidad de los resultados.

**Método comunicativo.** Véanse *método nocio-funcional, enfoque comunicativo y enfoque por tareas*.

**Método nocio-funcional.** En él, se entiende el lenguaje como una herramienta social y ya no se admite la competencia lingüística como la única relevante para la comunicación, sino que se atiende a las funciones comunicativas, al contexto y a los interlocutores (véanse Maati Beghadid 2013; López García & Veyrat Rigat 2012; De Santiago Guervós & Fernández González 2017).

**Metodología.** En el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre (2014:172), se describe como el «conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por el profesorado, de manera consciente y reflexiva, con la finalidad de posibilitar el

aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos planteados».

**Microdiscurso.** «Estructura funcional o construcción formada por relaciones entre funciones semántico-pragmáticas desempeñadas por enunciados, que se ensamblan en un todo sistemático (con preeminencia del todo sobre las partes) dotado de cohesión relacional interna y de completud externa que lo categorizan como una unidad. Todo microdiscurso ha de tener independencia formal, autonomía de relaciones, aislabilidad, cohesión interna entre sus partes [y] completud de sentido (con un solo tema discursivo)[,] que lo categorizan como unidad» (citado en Iglesias Bango 2018:22).

**Microestructura.** «En un repertorio lexicográfico, estructura encabezada por el lema en la que se integra y organiza la información relativa a cada artículo» (*DRAE*, a 17 de noviembre de 2020). En microsintaxis, se corresponde con la estructura de la oración.

**Microsintaxis.** También conocida como *sintaxis oracional* o *sintaxis de sintagmas*. Se centra en el nivel representativo del lenguaje y funciona con los parámetros del código lingüístico (Gutiérrez Ordóñez 2018a). Su unidad mínima es el monema o morfema y su máxima, el sintagma (Gutiérrez Ordóñez 2016a; Fuentes Rodríguez 2017c).

**Microtexto.** «Discurso de formato menor que posee todos los rasgos definitorios de un texto», aunque con características propias que lo singularizan. Por ejemplo, posee un inicio y un cierre definitivos; es rápido, cooperativo (elipsis narrativas) y breve –formado por un número reducido de microdiscursos que se ensamblan según reglas de género–; es una construcción de estructura y trama simples que prescinde de lo secundario; presenta un número reducido de temas y protagonistas; suele tener unidad de autor y de narrador; se muestra como un todo dotado de coherencia, etc. (Gutiérrez Ordóñez 2019c).

**Modalidad.** Se refiere a la actitud del hablante que el hablante tiene ante el contenido expreso en la secuencia o *dictum* del enunciado (RAE & ASALE 2011).

**Modelo.** «Representación funcional del objeto que una disciplina pretende explicar» (Gutiérrez Ordóñez 1985a:3).

**Modelo ostensivo-inferencial.** En oposición al modelo del código, consiste en proporcionar «pistas» al interlocutor para que este pueda inferir las intenciones del hablante, toman la ostensión como «comportamiento que hace patente la intención de manifestar alguna cosa» y la inferencia como «proceso cognitivo de carácter deductivo que extrae conclusiones a partir de la combinación de dos o más hipótesis, supuestos o premisas» (Gutiérrez Ordóñez 1997a:39).

**Modelo tradicional de la comunicación.** Propuesto por Shannon y Weaver a mediados del siglo XX y modificado por Jakobson en los setenta, entiende la comunicación como transmisión de información de un lugar a otro a través de una fuente de información, un transmisor, un canal de transmisión, un receptor y un destinatario. Los procesos que intervienen son la codificación y la decodificación, de ahí que haya que contar también con la presencia de un código con el que se transmite el mensaje (véanse Hernández Alonso 1996; Almeida Cabrejas, Bellido Sánchez & Gumiel Molina 2019; Gutiérrez Ordóñez 1985a).

**Modificador desrealizante.** Elemento lingüístico que modifica al núcleo al que acompaña en la medida en que lo atenúa (Moreno Benítez 2019).

**Modificador realizante.** Elemento lingüístico que modifica al núcleo al que acompaña en la medida en que lo intensifica (Moreno Benítez 2019).

**Modo indicativo.** Se liga a estados considerados ciertos o reales, sobre los que se desea informar o similares (véanse Borrego Nieto 2013; Holgado Lage 2017; Pamies Bertrán & Natale 2019).

**Modo subjuntivo.** Se liga a estados no considerados ciertos o reales, sobre los que no se desea informar (véanse Borrego Nieto 2013; Holgado Lage 2017; Pamies Bertrán & Natale

2019).

**Modo verbal.** «Como manifestación de la modalidad, informa sobre la actitud del hablante ante lo que dice» (RAE & ASALE 2011:152).

**Morfema.** «unidad morfológica no susceptible de ser dividida en unidades morfológicas más pequeñas, es decir, una parte de la palabra que, en toda una serie de palabras, se presenta con la misma función formal, y que no es susceptible de ser dividida en partes más pequeñas que posean esta cualidad» (citado en Lázaro Carreter 1968:282). «Elemento lingüístico que sirve para relacionar a los semantemas en la oración y delimitar su función y significación. Los morfemas se dividen en dependientes (afijos, desinencias, alternancias, etcétera) e independientes (preposiciones, conjunciones, etcétera)» (Lázaro Carreter 1968:283). A veces, alterna con *monema* (véase Lázaro Carreter 1968:282).

**Morfología.** «Parte de la gramática que estudia la estructura de las palabras y de sus elementos constitutivos» (DRAE, consultado a 10 de abril de 2022).

**Morfosintaxis.** «Parte de la gramática que integra la morfología y la sintaxis» (DRAE, consultado a 10 de abril de 2022).

## N

**Nexo o nexus.** «Cualquier elemento lingüístico que sirve para unir a otros dos, sobre todo en el plano sintagmático (...). En Glosemática, conjunto de sintagmas caracterizados como un todo por morfemas extensos. Coincide este concepto con el de oración» (Lázaro Carreter 1968:293). Hoy, el término suele abarcar las conjunciones, las preposiciones, ciertos tipos de adverbios y pronombres e, incluso, conectores discursivos o marcadores (RAE & ASALE 2019).

**Norma.** «Conjunto de caracteres lingüísticos a los que se ajusta la corrección gramatical, en general o en un punto concreto» (Lázaro Carreter 1968:296). En lingüística, suele contraponerse a *uso*.

## Ñ

## O

**Objeto natural.** «Todos los fenómenos que una ciencia acota como objeto ideal de estudio» (Gutiérrez Ordóñez 2006:27).

**Objeto teórico.** Se entiende como el «subconjunto del objeto natural que una ciencia toma como término de sus descripciones y explicaciones en un momento dado[, por lo que este] varía con el desarrollo y los avances de la disciplina» (Gutiérrez Ordóñez 2006:27).

**Operador de concreción.** Tipo de operador argumentativo de generalización explícita o implícita con ejemplos o concreciones (Martín Zorraquino & Portolés 1999).

**Operador de formulación.** Tipo de operador argumentativo que muestra el miembro como el que transmite satisfactoriamente la intención comunicativa del hablante (Martín Zorraquino & Portolés 1999).

**Operador de refuerzo argumentativo.** Tipo de operador argumentativo que afianza el argumento en el que se encuentra, implícito o explícito (Martín Zorraquino & Portolés 1999).

**Operador discursivo o argumentativo.** Tipo de marcador discursivo que «surge[-] para expresar contenidos derivados de la inscripción del hablante en su discurso» y que «se define[-] por características formales y distribucionales claramente marcadas»: no necesita un enunciado previo, ocupa función dentro del enunciado, no desempeña función alguna con respecto al verbo del enunciado, puede darse entre pausas o integrado en la oración y puede



alcanzar a todo el enunciado o solo a un segmento (Fuentes Rodríguez 2017:15). También puede considerarse como un conjunto de unidades que condicionan las posibilidades discursivas del segmento en el que se incluyen o al que afectan, pero sin relacionarlo necesariamente con otro miembro anterior (Martín Zorraquino & Portolés 1999).

**Oposición.** Diferencias entre los miembros de un sistema en las relaciones paradigmáticas (Gutiérrez Ordóñez 1985a). También entendido como contraste de ideas en el que se produce una cierta corrección o anulación de inferencias (o, incluso, de un argumento o conclusión explícita) de forma fuerte, sin llegar a darse una incompatibilidad entre los miembros del discurso. En general, existe polifonía. La fuerza argumentativa e informativa recaen de forma clara en el segundo miembro. Véase el capítulo 2.

**Oración.** Se han propuesto múltiples definiciones para este concepto. Por su parte, Gutiérrez Ordóñez (1994a:28) indica dos concepciones clásicas: 1) «*oración como unidad autónoma e independiente*, dotada de entonación propia y modalidades (signo oracional) que se extiende entre una pausa inicial y una pausa final», descripción que posteriormente se corresponderá casi en su totalidad con la de *enunciado*; 2) «*oración como unidad gramatical*, definida por la presencia de una relación predicativa entre dos funitivos solidarios, el sujeto gramatical y el núcleo del predicado», opuesta a frase, la cual adquirimos en este estudio.

**Oración coordinada.** Los dos miembros de la construcción se hayan al mismo nivel y poseen autonomía (sintáctica y semántica) (RAE & ASALE 2010).

**Oración subordinada.** Aquella en la que uno de los miembros depende del otro. Pueden ser propias (temporales, modales y locativas), porque se pueden sustituir por un adverbio del mismo tipo, o impropias (causales, ilativas, condicionales, concesivas y adversativas), porque no permiten tal conmutación (RAE & ASALE 2010).

**Ordenador.** Tipo de estructurador de la información que agrupa miembros del discurso en un único comentario, indicando su posición (Martín Zorraquino & Portolés 1999).

**Orientación argumentativa.** Dirección de las conclusiones entre los miembros de un discurso (De la Fuente García 2005).

**Ortografía.** Tradicionalmente, una subdisciplina de la lingüística encargada de la normatividad del lenguaje escrito. Hoy en día se halla separado de la gramática como una disciplina independiente (RAE & ASALE 2010).

**Ostensión.** En el modelo actual de la comunicación, «proceso por el que el emisor se comunica a base de proporcionar pistas sobre su intención comunicativa» (Escandell-Vidal 2020:43).

**Output.** En Griffin (2017) se entiende como la información producida por el aprendiz, no «ingerido» por él. Para una visión de la hipótesis del *output*, véase De Santiago Guervós & Fernández González (2017).

## P

**Palabra.** Ya Lázaro Carreter (1968:308) indica que este concepto «es de muy difícil definición». Según RAE & ASALE (2019:235), se trata de una «UNIDAD LÉXICA con independencia sintáctica a la que se asocia un significado, sea léxico o gramatical, y cuyos constituyentes, si los tiene, aparecen en un orden fijo y, generalmente, ligados». Se considera sinónimo de *unidad léxica*, *lexía* o *pieza léxica* (Battaner Arias & López Ferrero 2019)

**Paradigma.** «Serie, grupo o conjunto de elementos lingüísticos que comparten una o varias propiedades y que pueden alternar en un determinado contexto (sea este fonológico, morfológico, sintáctico o léxico)». Puede ser abierto o cerrado si admite la incorporación de nuevos miembros o no, respectivamente (RAE & ASALE 2019:236-237).

- Paradigmática.** Disciplina que hace referencia al plano opositivo de la lengua (Gutiérrez Ordóñez 1997b).
- Pedagogía de la comunicación.** Modelo de enseñanza del siglo XX en el cual se aceptan y analizan las insuficiencias de las propuestas estructuralistas, tomando aportaciones de ámbitos de estudio diversos para suplirlas. Para ello, se ofrecen pruebas de la complejidad de determinados fenómenos lingüísticos, así como se presta atención al usuario o aprendiz como participante en actividades comunicativas a partir de contextos diversos y significativos. En ella, la oración deja paso a la unidad texto y se pasa de lo estrictamente literario a la consideración de la vida cotidiana en el aula (Guasch 2011).
- Pedagogía natural.** Modelo de enseñanza en el que se prioriza la función expresiva de la lengua y en el que se toma como modelo la producción literaria, entendida esta como base potenciadora de las capacidades expresivas de los estudiantes. Su objetivo principal reside en el desarrollo de las habilidades de escritura y su base consiste en la práctica intuitiva de la escritura y de la relectura, y el comentario de lo escrito a través del proceso de ensayo y error (Guasch 2011).
- Pedagogía tradicional.** Modelo de enseñanza en el que se prioriza la función referencial de la lengua, así como se toma como modelo el buen uso lingüístico de los clásicos. Su objetivo principal consiste en los conocimientos teóricos sobre la lengua, por lo que se prioriza la lengua escrita sobre la oral y las reglas se aprenden por medio de la memorización (Guasch 2011).
- Periferia.** Descrita también como «zona sintáctica de inscripción contextual» (Fuentes Rodríguez 2017c:20), resulta de capital importancia en la macrosintaxis, es decir, al protagonismo del contexto y de lo implícito en el mensaje y en su interpretación. En ella se recogen los llamados elementos de «*anclaje macroestructural*» (citado en Fuentes Rodríguez 2019:18), produciendo una nueva estructura del enunciado, así como la aparición de nuevas funciones y la redefinición de algunas antiguas.
- Período o periodo.** «Conjunto formado por una oración y todas las que con ella se relacionan, coordinativa o subordinativamente. Es lo mismo que *oración compuesta*. (...) Con este término se designa el conjunto de frases, simples o compuestas, que en un texto componen un ciclo de pensamiento unitario» (Lázaro Carreter 1968:320). Véase *enunciado exento o complejo*.
- Plano argumentativo.** Se ocupa de cómo busca el hablante convencer al oyente de sus tesis, así como de la organización de sus argumentos. Este plano es, en ocasiones, aquel al que está supeditado todo, ya que la dimensión argumentativa domina tipos discursivos diversos y puede ser la razón de utilizar marcas modales o enunciativas (Fuentes Rodríguez 2013, 2017c; Pérez Béjar 2019).
- Plano enunciativo.** Hace referencia al acto comunicativo. En él, el hablante es responsable de las voces del mensaje y de estas sobre lo dicho. Además, muestra al hablante como constructor de la enunciación y la califica, así como determina el grado de responsabilidad e implicación del hablante en su discurso y su distinción de los roles de locutor y enunciativo (Fuentes Rodríguez 2013, 2017c; Pérez Béjar 2019).
- Plano informativo.** Marca la relevancia y/o focaliza segmentos del discurso, así como se encarga de la distribución de la información. En él el hablante dispone la información según *el grado de conocimiento que tiene el oyente* de ella (nuevo-conocido) o la necesidad de *relevancia* que quiere darle (focalización) (Fuentes Rodríguez 2013, 2017c; Pérez Béjar 2019).
- Plano modal.** Muestra la *actitud subjetiva* del hablante. Tanto uno como otro tienen paradigmas de elementos específicos (Fuentes Rodríguez 2013, 2017c; Pérez Béjar 2019).
- Pragmatic meaning.** Componente semántico no nuclear que se ve modificado por el paso del tiempo y por el contexto (Borreguero Zuloaga 2011).

**Pragmática.** Uno de los componentes de la competencia comunicativa que se dedica a describir y explicar los mensajes contando con las aportaciones de todos y cada uno de los factores o elementos del acto comunicativo -lingüísticos o no- en el que interviene (es decir, del contexto) para configurar su sentido (Gutiérrez Ordóñez 1994). Se entiende como una «disciplina lingüística que se ocupa de los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje; entre otros, aquellos que tienen que ver con la intención de los interlocutores, con su conocimiento del mundo y con el contexto o la situación en los que se produce el intercambio comunicativo» (RAE & ASALE 2019:249-250).

**Pragmática integrada.** *Gramática de la interacción, lingüística del hablar, pragmagramática o gramática funcional comunicativa.* Disciplina que aúna pragmática y lingüística de tal forma que su objetivo consiste en que «la elección de una determinada estructura lingüística ofrece información sobre las funciones discursivas e interactivas que el hablante se propone realizar» (Fuentes Rodríguez 2017b:46).

**Pragmaticalización.** Paso más allá de la gramaticalización en el que se incluye un proceso de (inter)subjetivización por el valor adquirido en un discurso concreto (Iglesias Recuero 2020; Martí Sánchez 2020; Loureda & Pons 2015a).

**Preposición.** Según Alarcos Llorach (1999:267), «unidades independientes que incrementan a los sustantivos, adjetivos o adverbios como índices explícitos de las funciones que tales palabras cumplen». Contienen referencia léxica y realizan un papel funcional.

**Presupuesto o presuposición.** En oposición a *sobreentendido*, según O. Ducrot (1969), se tratan de elementos implícitos inmediatos que perviven en la negación y en la interrogación, que pertenecen al componente lingüístico –por lo que se interpretan por descodificación lingüística–, que se presentan como algo compartido y de los que el hablante es responsable (Gutiérrez Ordóñez 1997a:34). También puede oponerse a *foco* como función informativa (Blakemore 2002).

**Principio.** Forma de organización y guía de las disciplinas comunicativas (pragmáticas) que, en contraposición a las *reglas* (lingüísticas, gramaticales), no se ligan al código, no tienen valor coercitivo pero sí prescriptivo (formuladas en imperativo), y su violación acarrea consecuencias sociales y de obtención de sentido (Gutiérrez Ordóñez 2006).

**Principio de cooperación.** Principio pragmático desarrollado por P. Grice (1967) como «principio comunicativo, no escrito, pero aceptado por todos los hablantes» (Gutiérrez Ordóñez 1997a:36), que se basa en «haga usted su contribución a la conversación tal y como lo exige, en el estadio en que tenga lugar, el propósito o la dirección del intercambio que usted sostenga» (citado en Gutiérrez Ordóñez, 1997a:36). Consta de cuatro categorías: *cantidad, cualidad, relación y modo*.

**Principio de relevancia.** Principio pragmático desarrollado por D. Sperber & D. Wilson (1986) tras la máxima de relación de P. Grice (*Sé relevante*). Consiste en que una información es más o menos relevante en función de los efectos contextuales que produzca, así como de los esfuerzos necesarios por el interlocutor para llegar a ellos, por lo que la relevancia se trata de una propiedad gradual y relativa (Gutiérrez Ordóñez 1997a).

**Principio de transposición.** Se define como un «mecanismo sintáctico que consiste en cambiar un sintagma o grupo sintáctico (oraciones incluidas) de una categoría a otra» (Gutiérrez Ordóñez 1994a:33). Consta de un transpositor y de una base, y la unión entre ellos da lugar a una construcción adscrita a una categoría diferente a la de la base (Gutiérrez Ordóñez, Iglesias Bango & Lanero Rodríguez 2002).

**Procedimientos de cohesión.** Mecanismos de ensamblaje entre las diferentes partes de un texto o discurso (Gutiérrez Ordóñez 1997a).

**Procedimientos de textualidad.** Véanse *cohesión, coherencia y conexión*.

**Proceso.** Desde la teoría de la relevancia de Sperber & Wilson (1986), operación cognitiva o un

conjunto de ellas que suceden al elaborar representaciones internas. Se corresponden con la codificación/descodificación y ostensión/inferencia.

**Propuesta pedagógica de base cognitiva.** Modelos de enseñanza de corte psicológico. De ellas, se destacan dos: a) la Psicología cognitiva, que ofrece modelos explicativos de los procesos productivos y receptivos partiendo de la ampliación de los escenarios de enseñanza, así como de la importancia de los aprendientes; y b) la Psicología sociocultural y teorías de interaccionismo social, que se tratan de modelos teóricos relacionados con la construcción colaborativa de conocimiento lingüístico (Guasch 2011).

**Propuesta pedagógica estructuralista.** Basadas en el estructuralismo lingüístico, en ellas se enfatizan los límites y las incongruencias de la gramática tradicional debido a su descripción de las lenguas como sistemas de significación. Además, se busca el conocimiento consciente del aprendizaje lingüístico y se distingue entre oralidad y escritura reconfigura la representación de ambas en los usos de las lenguas. Gracias a estas, se abandona la palabra en favor de la oración, la morfosintaxis se convierte en el centro de la enseñanza, comienzan a usarse actividades de manipulación de frases, etc. (Guasch 2011). Véase *estructuralismo*.

**Prosodia.** «Parte de la gramática que enseña la recta pronunciación y acentuación», así como «estudio fonético y fonológico de los elementos que se refieren a unidades superiores al fonema, como las sílabas u otras secuencias de la palabra u oración» (*DRAE*, consultado a 23 de enero de 2023).

**Psicolingüística.** Ciencia que toma los avances de disciplinas del ámbito de la psicología, como la evolutiva, la cognitiva (tanto para la explicación de lenguas para nativos como para extranjeros) o la social (Gutiérrez Ordóñez 1997a).

## Q

---

## R

---

**Receptor.** Persona que recibe y descodifica un mensaje según el modelo del código (Hernández Alonso 1996).

**Referencia.** «La identificación o señalamiento de una entidad (real o ficticia) en un acto discurso por medio de una expresión lingüística», para lo que exige un hecho codificado, es decir, una expresión referencial dependiente del discurso. Esta referencia varía según el contexto en el que se encuentre y, por eso, se considera un fenómeno pragmático (Gutiérrez Ordóñez 2018b:8).

**Reflexión lingüística.** «Conocimiento progresivo de la propia lengua» por el que «el alumnado percibe el uso de diferentes formas lingüísticas para diversas funciones y (...) analiza sus propias producciones y las de los que le rodean para comprenderlas, evaluarlas y, en su caso, corregirlas» (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre 2014:358).

**Reformulador.** Tipo de marcador del discurso que presenta un miembro del discurso en el que se hallan como nueva formulación de lo que se quiere decir con un miembro anterior. Va desde explicitar lo que se ha querido decir hasta su corrección. Lo fundamental es el segundo miembro (Martín Zorraquino & Portolés 1999).

**Reformulador de distanciamiento o separación.** Tipo de reformulador que presenta como no relevante para la continuación del discurso lo expresado en un miembro del discurso anterior (Martín Zorraquino & Portolés 1999).

**Reformulador de reconsideración.** Tipo de reformulador que muestra lo dicho desde una nueva

perspectiva (Martín Zorraquino & Portolés 1999).

**Reformulador de rectificación.** Tipo de reformulador que suprime el primer miembro corrigiéndolo o mejorándolo (Martín Zorraquino & Portolés 1999).

**Reformulador explicativo.** Tipo de reformulador que reformula o explica (Martín Zorraquino & Portolés 1999).

**Reformulador recapitulativo.** Tipo de reformulador que presenta una conclusión o recapitulación a partir de uno o varios miembros discursivos (Martín Zorraquino & Portolés 1999).

**Refutación.** Contraste de ideas en el que uno de los miembros del discurso corrige o anula alguna (o varias) inferencia(s) propuesta(s) por el otro. No obstante, lo hace de forma débil, aunque eso no impide la mayor fuerza argumentativa (y, en general, informativa) del segundo miembro. En general, con polifonía. Véase el capítulo 2.

**Relación paradigmática.** Relación que se produce a nivel paradigmático o del paradigma (Lázaro Carreter 1968). Véase *paradigmática*.

**Relación retórica.** En el (micro)discurso, lazos de orden semántico-pragmático, como narración, resultado, ampliación, contraste, etc. (Gutiérrez Ordóñez 2019c:282).

**Relación sintagmática.** Relación a nivel sintagmático (Lázaro Carreter 1968). Véase *sintagmática*.

**Regla.** Forma de organización y guía de las disciplinas lingüísticas que se ligan al código, poseen carácter general, son de obligado cumplimiento y su violación implica construcciones agramaticales (Gutiérrez Ordóñez 2006).

**Rema.** Pragmáticamente, en oposición a *tema*, información novedosa o desconocida por el destinatario (Gutiérrez Ordóñez 2018).

**Representación.** Desde la teoría de la relevancia de Sperber & Wilson (1986), imágenes mentales que un individuo posee de lo que le rodea.

**Ruido.** Cualquier tipo de distorsión en el canal de transmisión. Usado en el modelo del código (Gutiérrez Ordóñez 1985b).

## S

**Secuencia didáctica.** «Se entiende por secuencia didáctica una serie ordenada de actividades relacionadas entre sí. Esta serie de actividades, que pretende enseñar un conjunto determinado de contenidos, puede constituir una tarea, una lección completa o una parte de ésta» (Centro Virtual Cervantes 2021:s. p.).

**Semántica.** «ciencia que estudia el significado de las palabras o, más precisamente, del sentido del cual los signos lingüísticos son portadores» (Soca 2018:445).

**Semeiología.** «Versa sobre los síntomas o hechos significativos no codificados» (Gutiérrez Ordóñez 1985a:3).

**Semiología.** «Tiene por objeto de estudio los procedimientos de comunicación, es decir, los hechos significativos codificados o señales» (Gutiérrez Ordóñez 1985a:3).

**Semiótica.** «Disciplina que estudia los hechos que significan» (Gutiérrez Ordóñez 1985a:3). Se compone de la Semiología y de la Sintomatología o Semeiología.

**Sentido.** En pragmática, conjunto de información referencial e intencional, obtenidas por vía ostensivo-inferencial que, junto a la información codificada (lingüística), permiten la comprensión total de un fenómeno lingüístico contextualizado (Gutiérrez Ordóñez 1997a).

**Señal.** Desde la teoría de la relevancia de Sperber & Wilson (1986), componente físico generado por el emisor, dotándole de significado, y perceptible por el destinatario.

**Significación.** «Conjunto de notas semánticas que definen las propiedades de la clase de objetos a las que un signo puede ser aplicado» (De la Fuente García 2005:176).

- Significado A o lingüístico.** Estudiado por la lingüística y por la pragmática, atiende al contenido propiamente lingüístico, creado por las reglas y unidades del código, por lo que se mantiene constante a pesar de que la situación en la que se lleve a cabo varíe (Gutiérrez Ordóñez 1997a).
- Significado B o referencial.** Estudiado por la pragmática, se encarga de denotar, es decir, «señalar e identificar magnitudes extralingüísticas» (Gutiérrez Ordóñez 1997a:27), como son las expresiones definidas o los nombres, que varían según el contexto (Gutiérrez Ordóñez 1997a).
- Significado C o intencional.** Estudiado por la pragmática, identifica los valores discursivos según la intencionalidad del emisor. Además, es donde se identifican las transformaciones metasémicas, como la metáfora, o las contraposiciones entre sentido recto y desviado, como en la ironía. En este caso, con este tipo de significado se pretende responder a la pregunta *¿qué ha querido X al decir Y?* (Gutiérrez Ordóñez 1997a).
- Significado conceptual.** Desde la teoría de la relevancia, se vincula al conocimiento enciclopédico y se adapta al procedimental (Blakemore 1992, 2002).
- Significado procedimental.** Desde la teoría de la relevancia, tipo de significado rígido, que impone sus condiciones al contexto y que requiere de determinados elementos que satisfagan sus instrucciones de procesamiento (Blakemore 1992, 2002).
- Signo enunciativo.** Junto al *esquema sintagmático*, una de las dos partes de un enunciado, formado por un significado (modalidad, valores modales) y un significante (entonación, curva entonativa) (Gutiérrez Ordóñez, Iglesias Bango & Lanero Rodríguez 2002).
- Signo lingüístico.** Desde el Funcionalismo lingüístico, se define como una «unidad indisoluble con dos caras o ángulos, que pueden ser enfocados individualmente» (Hernández Alonso 1996:24), una de expresión y otra de contenido, que adquiere pleno valor en su funcionamiento en el decurso.
- Sintagma.** «Segmento sintáctico que desempeña determinadas FUNCIONES SINTÁCTICAS y está estructurado en torno a un NÚCLEO que le otorga su categoría (nominal, adjetiva, adverbial...) y da cuenta de sus propiedades fundamentales de significado y distribución». Contienen obligatoriamente un núcleo y, en adición, pueden llevar modificadores y complementos, aunque a veces estos últimos no pueden eliminarse (RAE & ASALE 2019:285-286).
- Sintagmática.** Disciplina que hace referencia al plano relacional de la lengua (Gutiérrez Ordóñez 1997b).
- Sintagmémica.** «Estudia las reglas de combinación de signos léxicos, morfológicos y sistemáticos en el interior del sintagma: *negr-o, negr-ísim-o, en-negr-ec-er*» (Gutiérrez Ordóñez 1997b:72).
- Sintaxis.** «Parte de la Gramática creada por Apolonio Díscolo (s. II d. J. C.) para el estudio de las relaciones que las palabras contraen en la frase» (Lázaro Carreter 1968:376-377). Según RAE & ASALE (2019:296), actualmente se entiende como la «parte de la GRAMÁTICA que estudia el modo en que se combinan las palabras para formar unidades mayores (SINTAGMAS y ORACIONES), así como la forma y el significado de tales expresiones complejas». En sentido amplio, también abarca a la morfología, y se tiende a reconocer como la parte central de la gramática.
- Sintaxis de enunciados.** «Una sintagmática funcional cuyos funitivos de base no [son] ya los sintagmas, sino auténticos enunciados, dotados de fuerza ilocutiva» (Fuentes Rodríguez & Gutiérrez Ordóñez 2019:11).
- Sintaxis del enunciado.** Tipo de sintagmática funcional cuyos funitivos de base se corresponden con los sintagmas y los máximos, con el propio enunciado (Fuentes Rodríguez y Gutiérrez Ordóñez 2019).

- Sintaxis del microdiscurso.** Tipo de sintaxis, con unidad base el enunciado exento o período y máxima el microdiscurso, en la que se estudia la combinación, por subordinación o coordinación, de períodos (Gutiérrez Ordóñez 2018a).
- Sintaxis del período.** Se corresponde con el análisis que se viene llevando a cabo hasta tiempos presentes, que se detiene en el período como unidad superior, y cuya unidad base se identifica con el enunciado inserto. Analiza «la combinación de enunciados no exentos que se relaciona[n] entre sí por coordinación o por subordinación» (Fuentes Rodríguez & Gutiérrez Ordóñez 2019:13).
- Situación.** «Conjunto de elementos objetivos exteriores que rodea a los interlocutores y que influye en su diálogo» (Gómez Manzano 2000:422).
- Sobreentendido.** En oposición a *presupuesto* o *presuposición*, según O. Ducrot (1969), se tratan de elementos implícitos mediatos que no perviven en la negación ni en la interrogación, que pertenecen al componente retórico (pragmático) –por lo que se obtienen por inferencia (pragmática)–, que no se presentan como algo compartido y de los que el hablante no es responsable (Gutiérrez Ordóñez 1997a).
- Sociolingüística.** Ciencia cuya idea principal reside en que «una lengua es común a todos los miembros de la misma comunidad lingüística» (Gutiérrez Ordóñez 1997a:19) y la «variabilidad lingüística se halla ligada a factores sociológicos» (Gutiérrez Ordóñez 1997a:20).
- Subordinación.** También llamada *hipotaxis* (RAE & ASALE 2019:149) o *determinación* (Gutiérrez Ordóñez 1997b). Se puede definir como la «relación que se establece entre dos (o más) oraciones en el seno de una oración compuesta, cuando una de ellas, llamada oración subordinada (...), depende lógica y gramaticalmente de la otra, llamada oración principal (...)» (Lázaro Carreter 1968:381), o como la «relación gramatical de inclusión en la cual un CONSTITUYENTE depende de otro al que complementa o modifica» (RAE & ASALE 2019:296).
- Subordinador.** Unidad conectiva con capacidad de distribución y reversibilidad, función sintáctica oracional y posibilidad de encadenarse. Con todo, no puede encabezar enunciados como enlace extraoracional (Carrete Montaña 2013; Flamenco García 1999).
- Suficiencia argumentativa.** Ligado a las escalas argumentativas, hace referencia a la mayor o menor fuerza de un argumento para una conclusión concreta (De la Fuente García 2005).
- Superestructura.** «Tradiciones discursivas o tipología textual» (Fuentes Rodríguez 2013:17) que «representa[n] la forma como se organiza la información en el texto, esto es, la estructura textual formal» (Centro Virtual Cervantes 2020c:s. p.).
- Supuesto.** Aquella información implícita de tipo cultural y/o enciclopédico, que puede intervenir de manera activa en el valor argumentativo de un enunciado, al interpretar figuras retóricas, etc. (Gutiérrez Ordóñez 2018b).

## T

- 
- Tema.** Pragmáticamente, en oposición a *rema*, información dada o conocida por el destinatario (Gutiérrez Ordóñez 2018).
- Teoría de la argumentación.** Desarrollada por J. C. Anscombe & O. Ducrot (1983) ante la falta de interés de explicaciones puramente informativas, se centra en los hechos que condicionan la dinámica discursiva sin perseguir «comprobar cómo la lengua representa la realidad, sino cómo sus elementos léxicos y gramaticales, permiten guiar el contenido que ha de obtenerse de los textos» (Loureda Lamas & Acín Villa 2010:10).
- Teoría de la relevancia.** Propuesta por D. Sperber & D. Wilson en 1986 a partir de la máxima de relación del principio de cooperación de P. Grice («sé relevante»), «se propone explicar

cómo interpretamos los hablantes los enunciados» a partir de los procesos cognitivos de procesamiento de información (Montolío Durán 1988:93) en un contexto concreto, permitiendo un modelo comunicativo más inferencial.

**Texto.** «Término especializado por la Glosemática para designar todo conjunto analizable de signos. (...) [Entendido como] un fragmento de una conversación, una conversación entera, un verso, una novela, la lengua en su totalidad, etc.» (Lázaro Carreter 1968:391). Se describe como la «unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee un siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua» (citado en Gutiérrez Ordóñez 1997a:46). También se entiende como la «unidad mayor que responde a la intención global del hablante y a la expresión del tópico textual, como célula clave del mismo»; máxima emisión comunicativa (Fuentes Rodríguez 2013:20).

**Tópico.** En pragmática, contrario al término *comentario*, hace referencia al segmento de la secuencia predicativa que se extrae de la secuencia predicativa para convertirse en marco del resto del discurso (Gutiérrez Ordóñez 2018a). En macrosintaxis, se entiende como una función macroestructural que afecta a todo el enunciado, normalmente aislada del mismo mediante pausas, que indica contenidos como perspectiva o referencia, coordinadas espaciotemporales, causalidad, etc. (Gutiérrez Ordóñez, Iglesias Bango & Lanero Rodríguez 2002). También se conoce así al «segmento sintáctico de un enunciado ubicado generalmente en posición inicial, que fija o acota el marco sobre el que versa la predicación subsiguiente», que ocupa tal función (RAE & ASALE 2019:311-312).

**Topos o topoi.** «Lugar común» (Gutiérrez Ordóñez 2002a:139), razonamiento, supuesto cultural o «principio argumentativo que sirve de garante para pasar de un argumento a una conclusión» (Portolés 1988b:86) por efecto cognitivo-inferencial generador de funciones semántico-pragmáticas (De la Fuente García, Iglesias Bango & Maquieira Rodríguez 2019).

## U

---

**Unidad de discurso.** «Unidad constituida por oraciones conectadas entre sí y que representan conjuntamente una determinada información» (citado en Grande Alija & Lanero Rodríguez 2019:251).

**Uso.** «Empleo medio que los hablantes hacen de la lengua» (Lázaro Carreter 1968:402). En lingüística, suele contraponerse a *norma*.

## V

---

**Valencia (verbal).** Dimensión virtual que adquieren las unidades lingüísticas en la combinatoria sintagmática (Gutiérrez Ordóñez 1997b), entendida como las «diferencias entre miembros de un mismo paradigma o sistema» (Gutiérrez Ordóñez 1985a:6). Se entiende como un «conjunto de ARGUMENTOS de un PREDICADO. (...) Es el conjunto de elementos con los que necesita combinarse». De este modo, existen verbos avalentes, monovalentes, bivalentes o trivalentes, en función del número de argumentos que seleccionen (RAE & ASALE 2019:315).

**Valor ilocutivo.** Intencionalidad que un enunciado o un conjunto de ellos adquiere en un contexto determinado (Iglesias Bango 2018).



**Valor** (*verbal*). Dimensión virtual que adquieren las unidades lingüísticas en oposición paradigmática (Gutiérrez Ordóñez 1997b) desde contrastes o «diferencias existentes entre los miembros de un mismo decurso» (Gutiérrez Ordóñez 1985a:6).

**Verbo locutivo, de habla o enunciativo**. Verbo de enunciación (*decir*), normalmente implícito, que sustenta o soporta nuestros actos de habla, que puede llevar complementos (Gutiérrez Ordóñez, Iglesias Bango & Lanero Rodríguez 2002:106).

W

---

X

---

Y

---

**Yuxtaposición**. «Unión sintáctica de dos o más elementos en la cual se omite la marca formal (una conjunción o una preposición), que expresa la relación gramatical que se establece entre ellos. (...) Al igual que en la COORDINACIÓN, los segmentos yuxtapuestos son elementos contiguos del mismo nivel». En su interpretación, resultan claves las inferencias del contexto. De una forma más restrictiva, se entiende como una coordinación asindética (RAE & ASALE 2019:334).

Z

---

### 3 APROBACIÓN DEL COMITÉ DE ÉTICA DE LA UNIVERSIDAD DE LEÓN



universidad  
de león

Vicerrectorado de Investigación y Transferencia  
Comité de Ética

Dña. Sonia Martínez Martínez, como Secretaria del Comité de Ética de la Universidad de León.

CERTIFICA:

Que la solicitud ETICA-ULE-044-2022, titulada “Contraargumentación en macrosintaxis: conectores. Las conjunciones y los marcadores del discurso. Unidad didáctica para el aula de ELE de corte comunicativo-funcional” presentada por el Dr. Manuel Iglesias Bango, ha recibido una **Evaluación favorable** por parte del Comité de Ética de la Universidad de León.

Para emitir el informe los miembros de este Comité han verificado que la solicitud cumple con los requisitos recogidos en el artículo 4 del Reglamento del Comité de Ética de la Universidad de León y que son, según sea el caso:

- Comprobar la adecuación tanto del modelo como del procedimiento utilizado para obtener el consentimiento informado de la persona que participa o de la que se obtiene el material biológico.
- Velar por la garantía de la confidencialidad de los datos personales de los sujetos que participan en el procedimiento.
- Supervisar la idoneidad y acreditación de todos los participantes en los protocolos.

Y para que conste a los efectos oportunos firmo el presente certificado en León a 20 de octubre de 2022.

MARTINEZ  
MARTINEZ  
SONIA -  
09808437H

Firmado digitalmente  
por MARTINEZ  
MARTINEZ SONIA -  
09808437H  
Fecha: 2022.10.20  
10:55:08 +02'00'

Fdo.: Dra. Sonia Martínez Martínez  
Secretaria del Comité de Ética  
Universidad de León



**4 CONSENTIMIENTO INFORMADO (INGLÉS Y ESPAÑOL) PARA ELE**

- Español: <https://forms.gle/fdFmL6d8r6i1TjbW6>
- Inglés: <https://forms.gle/EsnUoCy4wnxgfNoB6>

**Informed Consent to Participate in a Research Project and for  
the Collection and Analysis of Personal Data**

**AIMS OF THE PROJECT**

- To find out the state of knowledge of university students learning Spanish as a foreign language (ELE) at intermediate level about certain linguistic connectors.
- To create a didactic unit to improve the teaching and learning process of these elements and to test its efficiency.

**IDENTITY AND DETAILS OF THE DATA CONTROLLER AND DATA  
PROTECTION OFFICER**

The person responsible for the processing of the data provided, to whom you may contact for any clarification you may require or to exercise your rights, is:

- Researcher responsible: Manuel Iglesias Bango
- Participating researchers: Belén Álvarez García  
Mario Alberto de la Fuente García  
Johanna Katharina Wolf

The University of León has, as is mandatory, a Data Protection Delegate, in charge of informing, advising and supervising compliance with the legal obligations relating to the processing of data.

- Identification of the Data Protection Delegate: Start Up, S.L.
- Contact the Data Protection Delegate of the University of León:  
[dpd.unileon@seguridadinformacion.com](mailto:dpd.unileon@seguridadinformacion.com)

**PERIOD OF DATA RETENTION AND REMUNERATION**

I, \_\_\_\_\_ (name of the participant), agree through this informed consent to participate as a **student** in the project which is part of the doctoral thesis of Belen Alvarez Garcia for the period of **1 year**.



I understand this is an informed consent, not a contract of employment, which means, among others, that I do not receive **any income or any other compensation** for taking part in it.

### **PURPOSE AND LEGAL BASIS OF PROCESSING**

The data will be collected and processed for scientific purposes to obtain a basis on which to build a didactic unit and, in relation to the latter, to test and verify its effectiveness in the teaching of Spanish as a foreign language for the selected level.

Therefore, I understand that working as a student involves answering the questionnaires and exercises that I am given **without any external help** apart from my knowledge of the Spanish language. I also must take part in any other activity that the didactic unit may require. The data are collected and processed respecting all rights and guarantees in accordance with the provisions of **EU Regulation 2016/679** and **Organic Law 3/2018, of 5 December**, on the Protection of Personal Data and Guarantee of Digital Rights.

I understand that I can leave the project **at any time and for any reason**. In this case, I **do / do not** consent that the data already collected from me may still be used in the project.

I understand that my data may be **digitalized**, if not already taken in digital format, and that I may request in **written form** to review my answers at any time, for any reason.

I understand that the data may be **duplicated** for other members of this project to be evaluated. I **do / do not** consent that my data will be further distributed without my additional permission.

I **do / do not** give permission for audio recordings to be made, if needed.

I **do / do not** give permission for video recordings to be made, if needed.

I **do / do not** wish to remain anonymous in all materials produced as the result of this fieldwork. I understand that if I choose to be anonymous, all effort will be made to respect this wish but complete anonymity cannot be guaranteed.

I **do / do not** give permission for secondary materials (such as academic papers giving analyses of the language), apart from the doctoral thesis of the conductor of this project, to be made available to third parties external to the project in any form and type or published on the internet or in print.



I **do / do not** wish to be informed before language materials collected in this class are used for a purposed other than that for which they were originally intended. Therefore, I understand that data may be used in the future for other purposes as mentioned here.

I **do / do not** wish to participate in decisions according to the archival of data and materials resulting from my sessions.

I **do / do not** wish to be informed about the conditions in which data and materials are archived and/or where they are archived.

**FURTHER CONSIDERATIONS**

I finally understand that I may change my decision regarding all these permissions and/or prohibitions provided that I submit a written document to the person in charge of this project reflected at the beginning of this informed consent prior to the termination of this 1-year period. I can send this document by post or e-mail:

E-mail: Belen.Alvarez@campus.lmu.de

Post: Prof. Dr. phil. Johanna Wolf  
Schellingstr. 3. Vordegebäude  
80799 München

I wish to make any other restrictions and/or specifications in relation to the terms expressed above and/or in regard to this project and/or its results:

---

---

Signed by student:

Signed by the person in charge of the project:

Date:

Date:



## **Consentimiento informado para participar en un proyecto de investigación y para la recogida y análisis de datos personales**

### **OBJETIVOS DEL PROYECTO**

- Recabar el estado de conocimientos de los estudiantes universitarios que aprenden español como lengua extranjera (ELE) en nivel intermedio en torno a determinados conectores lingüísticos.
- Crear una unidad didáctica que permita mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de tales elementos y comprobar su eficacia.

### **IDENTIDAD Y DATOS DEL RESPONSABLE Y DEL DELEGADO DE PROTECCIÓN DE DATOS**

El responsable del tratamiento de los datos facilitados, al que podrá dirigirse para cualquier aclaración que desee o para ejercitar sus derechos es:

- Investigador responsable: Manuel Iglesias Bango
- Investigadores participantes: Belén Álvarez García  
Mario Alberto de la Fuente García  
Johanna Wolf

La Universidad de León cuenta como es preceptivo, con un Delegado de Protección de Datos, encargado de informar, asesorar y supervisar el cumplimiento de las obligaciones legales relativas al tratamiento de datos.

- Identificación del Delegado de Protección de Datos: Start Up, S.L.
- Contacto Delegado de Protección de Datos de la Universidad de León:  
[dpd.unileon@seguridadinformacion.com](mailto:dpd.unileon@seguridadinformacion.com)

### **PLAZO DE CONSERVACIÓN DE DATOS Y REMUNERACIÓN**

Yo, \_\_\_\_\_(nombre del participante), acepto mediante este consentimiento informado participar como **estudiante** en el proyecto que forma parte de la tesis doctoral de Belén Álvarez por el periodo de **1 año**.

Entiendo que se trata de un consentimiento informado, no de un contrato de trabajo, lo que significa, entre otras cosas, que **no recibo ningún ingreso ni ninguna otra compensación** por participar en él.



## **FINALIDAD Y BASE JURÍDICA DEL TRATAMIENTO**

Los datos serán recabados y tratados con fines científicos con el objetivo de obtener una base sobre la que construir una unidad didáctica y, en relación con esta última, para comprobar y verificar su eficacia en la enseñanza de español como lengua extranjera para el nivel seleccionado.

Por tanto, entiendo que el trabajo como estudiante implica la realización de los cuestionarios y ejercicios que se me plantean **sin más ayuda externa que mi conocimiento de la lengua española**. También debo participar en cualquier otra actividad que la unidad didáctica requiera. Los datos son recabados y tratados respetando todos los derechos y garantías de acuerdo con lo establecido en el **Reglamento UE2016/679** y en la **Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre**, de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales.

Entiendo que puedo abandonar el proyecto en cualquier momento y por cualquier motivo. En este caso, **consiento / no consiento** que los datos ya recogidos de mí puedan seguir siendo utilizados en el proyecto.

Entiendo que mis datos pueden ser **digitalizados**, en caso de que no se tomen de primera mano en formato digital, y que puedo solicitar **por escrito** la revisión de mis respuestas en cualquier momento y por cualquier motivo.

Entiendo que los datos pueden ser **duplicados** para ser evaluados por otros miembros de este proyecto. **Consiento / no consiento** que mis datos sean distribuidos posteriormente sin mi permiso adicional.

**Consiento / no consiento** que se realicen grabaciones de audio, si es necesario.

**Consiento / no consiento** que se realicen grabaciones de vídeo, si es necesario.

**Deseo / no deseo** permanecer en el anonimato en todos los materiales producidos como resultado de este trabajo de campo. Entiendo que, si elijo el anonimato, se hará todo lo posible para respetar este deseo, pero que no se puede garantizar el anonimato completo.

**Consiento / no consiento** que los materiales secundarios (como los artículos académicos que ofrecen análisis de la lengua), a parte de la tesis doctoral de la directora de este proyecto, se pongan a disposición de terceros ajenos al proyecto en cualquier forma y tipo o que se publiquen en Internet o por escrito.

**Deseo / no deseo** que se me informe antes de que los materiales lingüísticos recogidos en esta clase se utilicen para un fin distinto al que fueron concebidos



originalmente. Por lo tanto, entiendo que los datos pueden ser utilizados en el futuro para otros fines mencionados aquí.

**Deseo / no deseo** participar en las decisiones relativas al archivo de los datos y materiales resultantes de mis sesiones.

**Deseo / no deseo** que se me informe sobre las condiciones en las que se archivan los datos y materiales y/o dónde se archivan.

**OTRAS ESPECIFICACIONES**

Finalmente entiendo que puedo cambiar mi decisión respecto a todos estos permisos y/o prohibiciones siempre y cuando presente un documento escrito a la responsable de este proyecto reflejado al principio de este consentimiento informado antes de la finalización de este periodo de 1 año. Puedo enviar este documento por correo postal o por correo electrónico:

Correo electrónico: Belen.Alvarez@campus.lmu.de

Correo: Prof. Dr. phil. Johanna Wolf  
Schellingstr. 3. Vordegebäude  
80799 München

Deseo hacer cualquier otra restricción y/o especificación en relación con los términos expresados anteriormente y/o en relación con este proyecto y/o sus resultados:

---

---

Firmado por el estudiante:

Firmado por la encargada del proyecto:

Fecha:

Fecha:





## 5 CONSENTIMIENTO INFORMADO (ESPAÑOL) PARA NATIVOS

- Enlace: <https://forms.gle/UhV5KkrNgJc9RxYg7>

### **Consentimiento informado para participar en un proyecto de investigación y para la recogida y análisis de datos personales**

#### **OBJETIVOS DEL PROYECTO**

- Recabar el estado de conocimientos de los estudiantes universitarios que aprenden español como lengua extranjera (ELE) en nivel intermedio en torno a determinados conectores lingüísticos.
- Crear una unidad didáctica que permita mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de tales elementos y comprobar su eficacia.

#### **IDENTIDAD Y DATOS DEL RESPONSABLE Y DEL DELEGADO DE PROTECCIÓN DE DATOS**

El responsable del tratamiento de los datos facilitados, al que podrá dirigirse para cualquier aclaración que desee o para ejercitar sus derechos es:

- Investigador responsable: Manuel Iglesias Bango
- Investigadores participantes: Belén Álvarez García  
Mario Alberto de la Fuente García  
Johanna Wolf

La Universidad de León cuenta como es preceptivo, con un Delegado de Protección de Datos, encargado de informar, asesorar y supervisar el cumplimiento de las obligaciones legales relativas al tratamiento de datos.

- Identificación del Delegado de Protección de Datos: Start Up, S.L.
- Contacto Delegado de Protección de Datos de la Universidad de León:  
[dpd.unileon@seguridadinformacion.com](mailto:dpd.unileon@seguridadinformacion.com)

#### **PLAZO DE CONSERVACIÓN DE DATOS Y REMUNERACIÓN**

Yo, \_\_\_\_\_(nombre del participante), acepto mediante este consentimiento informado participar como **estudiante** en el proyecto que forma parte de la tesis doctoral de Belén Álvarez por el periodo de **1 año**.



Entiendo que se trata de un consentimiento informado, no de un contrato de trabajo, lo que significa, entre otras cosas, que **no recibo ningún ingreso ni ninguna otra compensación** por participar en él.

### **FINALIDAD Y BASE JURÍDICA DEL TRATAMIENTO**

Los datos serán recabados y tratados con fines científicos con el objetivo de obtener una base sobre la que construir una unidad didáctica y, en relación con esta última, para comprobar y verificar su eficacia en la enseñanza de español como lengua extranjera para el nivel seleccionado.

Por tanto, entiendo que el trabajo como estudiante implica la realización de los cuestionarios y ejercicios que se me plantean **sin más ayuda externa que mi conocimiento de la lengua española**. También debo participar en cualquier otra actividad que la unidad didáctica requiera. Los datos son recabados y tratados respetando todos los derechos y garantías de acuerdo con lo establecido en el **Reglamento UE2016/679** y en la **Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre**, de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales.

Entiendo que puedo abandonar el proyecto en cualquier momento y por cualquier motivo. En este caso, **consiento / no consiento** que los datos ya recogidos de mí puedan seguir siendo utilizados en el proyecto.

Entiendo que mis datos pueden ser **digitalizados**, en caso de que no se tomen de primera mano en formato digital, y que puedo solicitar **por escrito** la revisión de mis respuestas en cualquier momento y por cualquier motivo.

Entiendo que los datos pueden ser **duplicados** para ser evaluados por otros miembros de este proyecto. **Consiento / no consiento** que mis datos sean distribuidos posteriormente sin mi permiso adicional.

**Consiento / no consiento** que se realicen grabaciones de audio, si es necesario.

**Consiento / no consiento** que se realicen grabaciones de vídeo, si es necesario.

**Deseo / no deseo** permanecer en el anonimato en todos los materiales producidos como resultado de este trabajo de campo. Entiendo que, si elijo el anonimato, se hará todo lo posible para respetar este deseo, pero que no se puede garantizar el anonimato completo.

**Consiento / no consiento** que los materiales secundarios (como los artículos académicos que ofrecen análisis de la lengua), a parte de la tesis doctoral de la directora de este proyecto, se pongan a disposición de terceros ajenos al proyecto en cualquier forma y tipo o que se publiquen en Internet o por escrito.



**Deseo / no deseo** que se me informe antes de que los materiales lingüísticos recogidos en esta clase se utilicen para un fin distinto al que fueron concebidos originalmente. Por lo tanto, entiendo que los datos pueden ser utilizados en el futuro para otros fines mencionados aquí.

**Deseo / no deseo** participar en las decisiones relativas al archivo de los datos y materiales resultantes de mis sesiones.

**Deseo / no deseo** que se me informe sobre las condiciones en las que se archivan los datos y materiales y/o dónde se archivan.

### **OTRAS ESPECIFICACIONES**

Finalmente entiendo que puedo cambiar mi decisión respecto a todos estos permisos y/o prohibiciones siempre y cuando presente un documento escrito a la responsable de este proyecto reflejado al principio de este consentimiento informado antes de la finalización de este periodo de 1 año. Puedo enviar este documento por correo postal o por correo electrónico:

Correo electrónico: [Belen.Alvarez@campus.lmu.de](mailto:Belen.Alvarez@campus.lmu.de)

Correo: Prof. Dr. phil. Johanna Wolf  
Schellingstr. 3. Vordegebäude  
80799 München

Deseo hacer cualquier otra restricción y/o especificación en relación con los términos expresados anteriormente y/o en relación con este proyecto y/o sus resultados:

---

---

Firmado por el estudiante:

Firmado por la encargada del proyecto:

Fecha:

Fecha:



## 6 CUESTIONARIO DE DATOS PERSONALES Y LINGÜÍSTICOS PARA ELE

- Enlace: <https://forms.gle/nvjhHha7aTi8ssjV8>

### CUESTIONARIO SOBRE DATOS PERSONALES Y LINGÜÍSTICOS

*Este cuestionario está diseñado para recoger los datos personales y lingüísticos de los participantes en el proyecto de doctorado de D.ª Belén Álvarez García. Los datos obtenidos serán tratados de acuerdo con los deseos de cada participante expresados en el consentimiento informado.*

#### DATOS GENERALES

Nombre: \_\_\_\_\_

Apellido(s): \_\_\_\_\_

Fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_

Lugar de procedencia (ciudad, país): \_\_\_\_\_

Domicilio actual (ciudad, país): \_\_\_\_\_

Sexo:  hombre  mujer  otro

Estudios actuales:  grado  máster  doctorado  otro

En caso de seleccionar “otro”, especificar: \_\_\_\_\_

#### INFORMACIÓN LINGÜÍSTICA GENERAL

Lengua(s) materna(s): \_\_\_\_\_

En caso necesario, especificar: \_\_\_\_\_

Conocimiento de otras lenguas:

*Marcar A1 (inicial), A2 (inicial avanzado), B1 (intermedio), B2 (intermedio avanzado), C1 (avanzado) y C2 (avanzado superior). No se requiere de certificación oficial.*

Lengua	1.	2.	3.	4.
Comprensión oral				
Comprensión escrita				
Expresión oral				
Expresión escrita				

Otras lenguas (y grado general de conocimiento): \_\_\_\_\_

¿Estudia alguna de estas lenguas en este momento a parte de español?  sí  no

Especificar cuáles, cómo y cuánto tiempo a la semana (horas): \_\_\_\_\_



### INFORMACIÓN RELACIONADA CON EL ESPAÑOL

Número de meses y/o años estudiando español: \_\_\_\_\_

Razón por la que se estudia español: \_\_\_\_\_

Horas de clase de español semanales actualmente: \_\_\_\_\_

¿Dedica tiempo a la semana al español fuera de la universidad?  sí  no

En caso de marcar “sí”, especificar cómo y horas a la semana: \_\_\_\_\_

Contactos personales de habla española:  sí  no

En caso de responder “sí”, especificar: \_\_\_\_\_

En caso de haber realizado cualquier experiencia de aprendizaje relacionada con el español a parte de su curso habitual de lengua (programa de intercambio, curso de español en un país en el que no reside, Au-pair, etc.), especifíquelo (qué y cuánto tiempo): \_\_\_\_\_

Materiales (libros, manuales, etc.) con los que se ha estudiado español (si se recuerda, por favor, indicar la referencia lo más completa posible): \_\_\_\_\_

Nivel de competencia estimado en español:

Marcar A1 (inicial), A2 (inicial avanzado), B1 (intermedio), B2 (intermedio avanzado), C1 (avanzado) y C2 (avanzado superior). No se requiere de certificación oficial.

<b>Comprensión oral</b>	
<b>Comprensión escrita</b>	
<b>Expresión oral</b>	
<b>Expresión escrita</b>	

Temas de interés personal para hablar en español: \_\_\_\_\_

Otras cuestiones para especificar (dilexia, TDAH, trastornos de aprendizaje, etc.): \_\_\_\_\_

Confirmando haber leído y entendido el consentimiento informado y estoy de acuerdo con que mis datos se traten según mis preferencias personales expresadas en el mismo.

Fdo: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_



## 7 CUESTIONARIO DE DATOS PERSONALES Y LINGÜÍSTICOS PARA NATIVOS

- Enlace: <https://forms.gle/5zcg8WaEuKA9d7Cp8>

## CUESTIONARIO SOBRE DATOS PERSONALES Y LINGÜÍSTICOS

*Este cuestionario está diseñado para recoger los datos personales y lingüísticos de los participantes en el proyecto de doctorado de D.ª Belén Álvarez García. Los datos obtenidos serán tratados de acuerdo con los deseos de cada participante expresados en el consentimiento informado.*

Nombre: \_\_\_\_\_

Apellido(s): \_\_\_\_\_

Fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_

Lugar de procedencia (ciudad, país): \_\_\_\_\_

Domicilio actual (ciudad, país): \_\_\_\_\_

Sexo:  hombre  mujer  otro

Actualmente, ¿trabaja o estudia? Señale la opción que corresponda:

grado  máster  doctorado  trabajo  otro

En caso de seleccionar “otro”, especificar: \_\_\_\_\_

Lengua(s) materna(s): \_\_\_\_\_

En caso necesario, especificar: \_\_\_\_\_

Otras cuestiones para especificar (dilexia, TDAH, trastornos de aprendizaje, etc.): \_\_\_\_\_

Confirmo haber leído y entendido el consentimiento informado y estoy de acuerdo con que mis datos se traten según mis preferencias personales expresadas en el mismo.

Fdo: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_



## 8 CUESTIONARIO LINGÜÍSTICOS PARA ELE

- Enlace: <https://forms.gle/3tzBwQprqRt92g7a8>

## CUESTIONARIO LINGÜÍSTICO

N.º del participante: \_\_\_\_\_

*El número de participante se entrega por correo electrónico una vez se ha firmado el consentimiento informado y se ha completado la encuesta de datos personales y lingüísticos.*

En el siguiente cuestionario encuentras **dos grandes bloques junto con una evaluación final** del propio cuestionario. Para responderlos, **no hay límite de tiempo**, pero se estima una **hora**, es decir, 30 minutos por pregunta.

ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	GÉNERO Y TEMAS	LONGITUD	TIEMPO
a) Señala la opción o las opciones correcta(s).	Esta parte tiene en total <b>20 preguntas</b> . Debes <b>elegir una o varias</b> opciones que para ti sean <b>correctas</b> en español. Si crees que hay <b>diferencias</b> entre ellas, <b>explica</b> brevemente por qué las unidades seleccionadas te parecen diferentes (por ejemplo, tienen otro sentido, la conclusión del enunciado sería diferente, etc.). Añade una <b>traducción</b> en alemán de las unidades seleccionadas por ti. La puntuación no se tiene en cuenta en torno a la unidad seleccionada, es decir, para elegir una u otra no pienses en si la palabra debe ir entre comas, puntos, etc. No es importante.	La vida diaria y el contexto académico.	Cada enunciado contiene <b>entre 10 y 25 palabras</b> .	<b>30 minutos</b>
b) Reescribe los siguientes enunciados. No siempre se deben usar todas las palabras. Puedes añadir signos de puntuación (comas, puntos, etc.) si lo crees necesario.	Esta parte tiene en total <b>20 preguntas</b> . En ella, debes <b>reconstruir los enunciados</b> a partir de las palabras que se te dan. No tienes por qué usar todas las palabras y puedes incluir signos de <b>puntuación</b> (comas, puntos, etc.).	La vida diaria y el contexto académico.	Se ofrecen para cada enunciado <b>entre 10 y 15 palabras</b> . No significa que se empleen todas ellas.	<b>30 minutos</b>
				<b>60 minutos</b>



De cada una de las preguntas encuentras un **ejemplo** al inicio, marcado con el **número 0**.

Este cuestionario **no es un examen**, por lo tanto, lo importa es que respondas a las preguntas con tus conocimientos de español de la forma **más espontánea posible** (sin ayuda externa, por ejemplo, de un diccionario o un traductor en línea).

**¡MUCHA SUERTE Y GRACIAS POR TU AYUDA!**

Ante cualquier pregunta, problema o consulta, dirígete a la siguiente dirección de correo: [<balvag05@estudiantes.unileon.es>](mailto:balvag05@estudiantes.unileon.es).

*Confirmo haber leído y entendido el consentimiento informado y estoy de acuerdo con que mis respuestas se traten según mis preferencias personales expresadas en el mismo.*

**¡EMPEZAMOS!**





### a) Señala la opción o las opciones correcta(s).

0 Pedro es guapo \_\_\_\_\_ listo.

y     además de     también     tampoco     ni     encima

No sabe / no contesta.

❖ Si se marca más de una opción, todas tienen el mismo sentido:  sí     no

❖ Si se marca “no”, explique brevemente por qué: *aquí explicas con tus propias palabras por qué no crees que son iguales, de ser necesario.*

¿Cómo se dice(n) la(s) palabra(s) seleccionada(s) en alemán? *Aquí describes la traducción o las traducciones de la(s) palabra(s) marcadas como posibles.*

1 Según ha dicho el jefe tras la entrevista, Juan es sabe idiomas \_\_\_\_\_ es poco responsable. Por lo tanto, no le contratará.

pero     aunque     sin embargo     no obstante     sino (que)     en cambio

No sabe / no contesta.     Ninguno de los anteriores.

❖ Si se marca más de una opción, todas tienen el mismo sentido:  sí     no

❖ Si se marca “no”, explique brevemente por qué: \_\_\_\_\_

¿Cómo se dice(n) la(s) palabra(s) seleccionada(s) en alemán? \_\_\_\_\_

2 Era tarde \_\_\_\_\_ nos fuimos

y     así que     también     pero     tampoco     incluso

No sabe / no contesta.     Ninguno de los anteriores.

❖ Si se marca más de una opción, todas tienen el mismo sentido:  sí     no

❖ Si se marca “no”, explique brevemente por qué: \_\_\_\_\_

¿Cómo se dice(n) la(s) palabra(s) seleccionada(s) en alemán? \_\_\_\_\_



**3** Estudio español porque me gusta \_\_\_\_\_ también porque es una lengua útil para mi trabajo.

pero  aunque  sin embargo  no obstante  sino (que)  en cambio

No sabe / no contesta.  Ninguno de los anteriores.

❖ Si se marca más de una opción, todas tienen el mismo sentido:  sí  no

❖ Si se marca “no”, explique brevemente por qué: \_\_\_\_\_

¿Cómo se dice(n) la(s) palabra(s) seleccionada(s) en alemán? \_\_\_\_\_

**4** El examen era tan difícil \_\_\_\_\_ ni el más listo aprobó.

y  ni  además  también  no obstante  incluso

No sabe / no contesta.  Ninguno de los anteriores.

❖ Si se marca más de una opción, todas tienen el mismo sentido:  sí  no

❖ Si se marca “no”, explique brevemente por qué: \_\_\_\_\_

¿Cómo se dice(n) la(s) palabra(s) seleccionada(s) en alemán? \_\_\_\_\_

**5** Mi padre es violinista profesional \_\_\_\_\_ mi hermana estudia medicina.

pero  aunque  sin embargo  no obstante  sino (que)  en cambio

No sabe / no contesta.  Ninguno de los anteriores.

❖ Si se marca más de una opción, todas tienen el mismo sentido:  sí  no

❖ Si se marca “no”, explique brevemente por qué: \_\_\_\_\_

¿Cómo se dice(n) la(s) palabra(s) seleccionada(s) en alemán? \_\_\_\_\_



6 No quería hablar de las consecuencias con su padre \_\_\_\_\_ peores resultados traían consigo no decir nada.

pero  aunque  sin embargo  no obstante  sino (que)  en cambio

No sabe / no contesta.  Ninguno de los anteriores.

❖ Si se marca más de una opción, todas tienen el mismo sentido:  sí  no

❖ Si se marca “no”, explique brevemente por qué: \_\_\_\_\_

¿Cómo se dice(n) la(s) palabra(s) seleccionada(s) en alemán? \_\_\_\_\_

7 La educación es de calidad y favorece \_\_\_\_\_ el empleo.

por lo tanto  pues  sin embargo  entonces  así que  y

No sabe / no contesta.  Ninguno de los anteriores.

❖ Si se marca más de una opción, todas tienen el mismo sentido:  sí  no

❖ Si se marca “no”, explique brevemente por qué: \_\_\_\_\_

¿Cómo se dice(n) la(s) palabra(s) seleccionada(s) en alemán? \_\_\_\_\_

8 El cantante no ha cancelado el concierto \_\_\_\_\_ lo ha retrasado.

pero  aunque  sin embargo  no obstante  sino (que)  en cambio

No sabe / no contesta.  Ninguno de los anteriores.

❖ Si se marca más de una opción, todas tienen el mismo sentido:  sí  no

❖ Si se marca “no”, explique brevemente por qué: \_\_\_\_\_

¿Cómo se dice(n) la(s) palabra(s) seleccionada(s) en alemán? \_\_\_\_\_



**9** No me gustan el pilates \_\_\_\_\_ el aeróbic.

y     ni     sino     tampoco     también     además

No sabe / no contesta.     Ninguno de los anteriores.

❖ Si se marca más de una opción, todas tienen el mismo sentido:  sí     no

❖ Si se marca “no”, explique brevemente por qué: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

¿Cómo se dice(n) la(s) palabra(s) seleccionada(s) en alemán? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**10** \_\_\_\_\_ mis notas no son demasiado altas, creo que mi experiencia laboral sería de gran utilidad en la empresa

pero     aunque     sin embargo     no obstante     sino (que)     en cambio

No sabe / no contesta.     Ninguno de los anteriores.

❖ Si se marca más de una opción, todas tienen el mismo sentido:  sí     no

❖ Si se marca “no”, explique brevemente por qué: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

¿Cómo se dice(n) la(s) palabra(s) seleccionada(s) en alemán? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**11** No iba a decirte nada porque estamos hablando de otra cosa \_\_\_\_\_ ¡qué buena noche ha quedado!

pero     aunque     sin embargo     no obstante     sino (que)     en cambio

No sabe / no contesta.     Ninguno de los anteriores.

❖ Si se marca más de una opción, todas tienen el mismo sentido:  sí     no

❖ Si se marca “no”, explique brevemente por qué: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

¿Cómo se dice(n) la(s) palabra(s) seleccionada(s) en alemán? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



**12** Llegamos tarde \_\_\_\_\_ date prisa.

y  aunque  así que  pues  ni  además

No sabe / no contesta.  Ninguno de los anteriores.

❖ Si se marca más de una opción, todas tienen el mismo sentido:  sí  no

❖ Si se marca “no”, explique brevemente por qué: \_\_\_\_\_

¿Cómo se dice(n) la(s) palabra(s) seleccionada(s) en alemán? \_\_\_\_\_

**13** Creo que es importante sacar buenas notas si quieres un trabajo bien pagado en el futuro \_\_\_\_\_ pienso que resulta esencial tener experiencia laboral.

pero  aunque  sin embargo  no obstante  sino (que)  en cambio

No sabe / no contesta.  Ninguno de los anteriores.

❖ Si se marca más de una opción, todas tienen el mismo sentido:  sí  no

❖ Si se marca “no”, explique brevemente por qué: \_\_\_\_\_

¿Cómo se dice(n) la(s) palabra(s) seleccionada(s) en alemán? \_\_\_\_\_

**14** Adora su trabajo \_\_\_\_\_ tiene mucho tiempo libre.

además  y  por lo tanto  incluso  también  en cambio

No sabe / no contesta.  Ninguno de los anteriores.

❖ Si se marca más de una opción, todas tienen el mismo sentido:  sí  no

❖ Si se marca “no”, explique brevemente por qué: \_\_\_\_\_

¿Cómo se dice(n) la(s) palabra(s) seleccionada(s) en alemán? \_\_\_\_\_



**15** Voy a estudiar dirección de empresas \_\_\_\_\_ mis padres no piensan que es buena idea porque soy malo en matemáticas.

pero    aunque    sin embargo    no obstante    sino (que)    en cambio

No sabe / no contesta.    Ninguno de los anteriores.

❖ Si se marca más de una opción, todas tienen el mismo sentido:  sí    no

❖ Si se marca “no”, explique brevemente por qué: \_\_\_\_\_

¿Cómo se dice(n) la(s) palabra(s) seleccionada(s) en alemán? \_\_\_\_\_

---



---

**16** Me aburría \_\_\_\_\_ me marché

pero    por eso    tampoco    también    además    incluso

No sabe / no contesta.    Ninguno de los anteriores.

❖ Si se marca más de una opción, todas tienen el mismo sentido:  sí    no

❖ Si se marca “no”, explique brevemente por qué: \_\_\_\_\_

¿Cómo se dice(n) la(s) palabra(s) seleccionada(s) en alemán? \_\_\_\_\_

---



---

**17** El campeonato de fútbol ha llenado las calles de Sevilla \_\_\_\_\_ no tanto como en otras ocasiones.

pero    aunque    sin embargo    no obstante    sino (que)    en cambio

No sabe / no contesta.    Ninguno de los anteriores.

❖ Si se marca más de una opción, todas tienen el mismo sentido:  sí    no

❖ Si se marca “no”, explique brevemente por qué: \_\_\_\_\_

¿Cómo se dice(n) la(s) palabra(s) seleccionada(s) en alemán? \_\_\_\_\_

---



---



**18** No hay nadie \_\_\_\_\_ tú que pueda ayudarme con este problema informático.

pero  aunque  sin embargo  no obstante  sino (que)  en cambio

No sabe / no contesta.  Ninguno de los anteriores.

❖ Si se marca más de una opción, todas tienen el mismo sentido:  sí  no

❖ Si se marca “no”, explique brevemente por qué: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

¿Cómo se dice(n) la(s) palabra(s) seleccionada(s) en alemán? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**19** Era muy difícil \_\_\_\_\_ Pablo no ganó el partido.

y  aunque  incluso  además  también  tampoco

No sabe / no contesta.  Ninguno de los anteriores.

❖ Si se marca más de una opción, todas tienen el mismo sentido:  sí  no

❖ Si se marca “no”, explique brevemente por qué: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

¿Cómo se dice(n) la(s) palabra(s) seleccionada(s) en alemán? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**20** Era un pueblo \_\_\_\_\_ precioso donde pasábamos las vacaciones cuando éramos pequeños.

pero  aunque  sin embargo  no obstante  sino (que)  en cambio

No sabe / no contesta.  Ninguno de los anteriores.

❖ Si se marca más de una opción, todas tienen el mismo sentido:  sí  no

❖ Si se marca “no”, explique brevemente por qué: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

¿Cómo se dice(n) la(s) palabra(s) seleccionada(s) en alemán? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



**b) Reescribe los siguientes enunciados. No siempre se deben usar todas las palabras. Puedes añadir signos de puntuación (comas, puntos, etc.) si lo crees necesario.**

**0** prueba / esto / del / manzana / es / ejercicio / una / guapo

Esto es una prueba del ejercicio.

**OJO:** *Manzana* y *guapo* no son necesarias, por lo que no se usan.

**1** nos / se / la / al / llamar / estropeó / cocina / que / y / ni / técnico / tuvimos

---

---

**2** la / le / y / también / por / encanta / montaña / playa / la / tanto / lo

---

---

**3** es / no / sí / Pedro / cambio / tonto / pero / guapo / que / creo / que / en / y

---

---

**4** venir / al / pero / de / sino / tú / concierto / nadie / quiso / ayer / Manuel

---

---

**5** y / María / Juan / al / domingos / los / van / cine / por / tampoco

---

---

**6** gracias / regalo / por / muchas / el / muy / pero / bonito / es / que / muy / y

---

---





**7** importante / agua / el / vida / para / la / por / tanto / ni / es / esencial / limpia / mantenerla / lo / es

---

---

**8** hace / temario / el / para / ser / aprobar / aunque / sin / inteligente / todo / sobre / falta / saberse / embargo

---

---

**9** jugador / buen / soy / tampoco / tengo / por / trabajo / eso

---

---

**10** oscuro / muy / pues / incluso / verle / cara / la / no / pudieron / estaba / y

---

---

**11** estudiado / pero / no / mucho / examen / el / aprobó / había / ni

---

---

**12** tiempo / así / tenemos / que / también / prisa / des / no / te / ni

---

---

**13** quiero / me / en / sueldo / no / sino / tener / tiempo / que / libre / más / aumenten / cambio / el / tampoco

---

---

**14** no / en / este / aunque / la / obstante / escogeré / universidad / latín / semestre / sino

---

---



**15** mucho / lloviendo / estaba / estaba / y / pero / lejos / casa / la

---

---

**16** no / ni / metro / de / línea / a / este / llega / barrio / así / que / la

---

---

**17** opcional / en / inglés / asignatura / estudia / estudia / cambio / María / como / como / Juan / la / obligatoria / pero / sino

---

---

**18** no / no / yo / con / quiero / lo / de / compras / obstante / tu / hermana / haré / ir / por / lo / tanto

---

---

**19** también / no / ni / sed / hambre / tengo

---

---

**20** nada / mucho / había / humo / y / no / veía / se / además / pero

---

---



## Evaluación del cuestionario

Por favor, responde a estas últimas preguntas sobre la confección del cuestionario. La puntuación 1 es la más baja y 5, la más alta.

	1.	2.	3.	4.	5.	No sabe, no contesta.	Otros comentarios
Las instrucciones de las preguntas están bien formuladas y son claras.							
Las palabras y expresiones de las preguntas son conocidas para mí y las entiendo con facilidad.							
Las palabras y expresiones de las preguntas son conocidas para mí y las entiendo con facilidad.							
Los ejemplos son comprensibles y claros, por lo que me sirven para entender cómo debo responder cada parte del cuestionario.							
El tiempo estimado para cada pregunta es adecuado.							
Estoy familiarizado con el tipo de ejercicios propuestos.							

Otras cuestiones para especificar (mejoras, comentarios, etc.):

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

Tiempo aproximado para la realización del cuestionario: \_\_\_\_\_

Confirmando estar de acuerdo con mis respuestas, las cuales he contestado sin ayuda externa.

**¡MUCHAS GRACIAS DE NUEVO POR TU AYUDA!**



## 9 CUESTIONARIO LINGÜÍSTICOS PARA NATIVOS

- Enlace: <https://forms.gle/on8Q6zWQuQGMcTH28>

## CUESTIONARIO LINGÜÍSTICO

N.º del participante: \_\_\_\_\_

*El número de participante se entrega por correo electrónico una vez se ha firmado el consentimiento informado y se ha completado la encuesta de datos personales y lingüísticos.*

En el siguiente cuestionario encuentras **dos grandes bloques junto con una evaluación final** del propio cuestionario. Para responderlos, **no hay límite de tiempo**, pero se estima una **hora**, es decir, 30 minutos por pregunta.

ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	GÉNERO Y TEMAS	LONGITUD	TIEMPO
a) Señala la opción o las opciones correcta(s).	Esta parte tiene en total <b>20 preguntas</b> . Debes <b>elegir una o varias</b> opciones que para ti sean <b>correctas</b> en español. Si crees que hay <b>diferencias</b> entre ellas, <b>explica</b> brevemente por qué las unidades seleccionadas te parecen diferentes (por ejemplo, tienen otro sentido, la conclusión del enunciado sería diferente, etc.). La puntuación no se tiene en cuenta en torno a la unidad seleccionada, es decir, para elegir una u otra no pienses en si la palabra debe ir entre comas, puntos, etc. No es importante.	La vida diaria y el contexto académico.	Cada enunciado contiene <b>entre 10 y 25 palabras</b> .	<b>30 minutos</b>
b) Reescribe los siguientes enunciados. No siempre se deben usar todas las palabras. Puedes añadir signos de puntuación (comas, puntos, etc.) si lo crees necesario.	Esta parte tiene en total <b>20 preguntas</b> . En ella, debes <b>reconstruir los enunciados</b> a partir de las palabras que se te dan. No tienes por qué usar todas las palabras y puedes incluir signos de <b>puntuación</b> (comas, puntos, etc.).	La vida diaria y el contexto académico.	Se ofrecen para cada enunciado <b>entre 10 y 15 palabras</b> . No significa que se empleen todas ellas.	<b>30 minutos</b>
				<b>60 minutos</b>

De cada una de las preguntas encuentras un **ejemplo** al inicio, marcado con el **número 0**.



Por favor, responde de la forma **más espontánea posible**.

**¡MUCHA SUERTE Y GRACIAS POR TU AYUDA!**

Ante cualquier pregunta, problema o consulta, dirígete a la siguiente dirección de correo:  
<[balvag05@estudiantes.unileon.es](mailto:balvag05@estudiantes.unileon.es)>.

*Confirmando haber leído y entendido el consentimiento informado y estoy de acuerdo con que mis respuestas se traten según mis preferencias personales expresadas en el mismo.*

**¡EMPEZAMOS!**



### a) Señala la opción o las opciones correcta(s).

0 Pedro es guapo \_\_\_\_\_ listo.

y     además de     también     tampoco     ni     encima

No sabe / no contesta.

- ❖ Si se marca más de una opción, todas tienen el mismo sentido:  sí     no
- ❖ Si se marca “no”, explique brevemente por qué: *aquí explicas con tus propias palabras por qué no crees que son iguales, de ser necesario.*

1 Según ha dicho el jefe tras la entrevista, Juan es sabe idiomas \_\_\_\_\_ es poco responsable. Por lo tanto, no le contratará.

pero     aunque     sin embargo     no obstante     sino (que)     en cambio

No sabe / no contesta.     Ninguno de los anteriores.

- ❖ Si se marca más de una opción, todas tienen el mismo sentido:  sí     no
- ❖ Si se marca “no”, explique brevemente por qué: \_\_\_\_\_

2 Era tarde \_\_\_\_\_ nos fuimos

y     así que     también     pero     tampoco     incluso

No sabe / no contesta.     Ninguno de los anteriores.

- ❖ Si se marca más de una opción, todas tienen el mismo sentido:  sí     no
- ❖ Si se marca “no”, explique brevemente por qué: \_\_\_\_\_

3 Estudio español porque me gusta \_\_\_\_\_ también porque es una lengua útil para mi trabajo.

pero     aunque     sin embargo     no obstante     sino (que)     en cambio

No sabe / no contesta.     Ninguno de los anteriores.

- ❖ Si se marca más de una opción, todas tienen el mismo sentido:  sí     no
- ❖ Si se marca “no”, explique brevemente por qué: \_\_\_\_\_



4 El examen era tan difícil \_\_\_\_\_ ni el más listo aprobó.

y  ni  además  también  no obstante  incluso

No sabe / no contesta.  Ninguno de los anteriores.

❖ Si se marca más de una opción, todas tienen el mismo sentido:  sí  no

❖ Si se marca “no”, explique brevemente por qué: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5 Mi padre es violinista profesional \_\_\_\_\_ mi hermana estudia medicina.

pero  aunque  sin embargo  no obstante  sino (que)  en cambio

No sabe / no contesta.  Ninguno de los anteriores.

❖ Si se marca más de una opción, todas tienen el mismo sentido:  sí  no

❖ Si se marca “no”, explique brevemente por qué: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6 No quería hablar de las consecuencias con su padre \_\_\_\_\_ peores resultados traían consigo no decir nada.

pero  aunque  sin embargo  no obstante  sino (que)  en cambio

No sabe / no contesta.  Ninguno de los anteriores.

❖ Si se marca más de una opción, todas tienen el mismo sentido:  sí  no

❖ Si se marca “no”, explique brevemente por qué: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7 La educación es de calidad y favorece \_\_\_\_\_ el empleo.

por lo tanto  pues  sin embargo  entonces  así que  y

No sabe / no contesta.  Ninguno de los anteriores.

❖ Si se marca más de una opción, todas tienen el mismo sentido:  sí  no

❖ Si se marca “no”, explique brevemente por qué: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8 El cantante no ha cancelado el concierto \_\_\_\_\_ lo ha retrasado.

pero  aunque  sin embargo  no obstante  sino (que)  en cambio

No sabe / no contesta.  Ninguno de los anteriores.



❖ Si se marca más de una opción, todas tienen el mismo sentido: sí no

❖ Si se marca “no”, explique brevemente por qué: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**9** No me gustan el pilates \_\_\_\_\_ el aeróbic.

y  ni  sino  tampoco  también  además

No sabe / no contesta.  Ninguno de los anteriores.

❖ Si se marca más de una opción, todas tienen el mismo sentido: sí no

❖ Si se marca “no”, explique brevemente por qué: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**10** \_\_\_\_\_ mis notas no son demasiado altas, creo que mi experiencia laboral sería de gran utilidad en la empresa

pero  aunque  sin embargo  no obstante  sino (que)  en cambio

No sabe / no contesta.  Ninguno de los anteriores.

❖ Si se marca más de una opción, todas tienen el mismo sentido: sí no

❖ Si se marca “no”, explique brevemente por qué: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**11** No iba a decirte nada porque estamos hablando de otra cosa \_\_\_\_\_ ¡qué buena noche ha quedado!

pero  aunque  sin embargo  no obstante  sino (que)  en cambio

No sabe / no contesta.  Ninguno de los anteriores.

❖ Si se marca más de una opción, todas tienen el mismo sentido: sí no

❖ Si se marca “no”, explique brevemente por qué: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**12** Llegamos tarde \_\_\_\_\_ date prisa.

y  aunque  así que  pues  ni  además

No sabe / no contesta.  Ninguno de los anteriores.

❖ Si se marca más de una opción, todas tienen el mismo sentido: sí no

❖ Si se marca “no”, explique brevemente por qué: \_\_\_\_\_





---

**13** Creo que es importante sacar buenas notas si quieres un trabajo bien pagado en el futuro \_\_\_\_\_ pienso que resulta esencial tener experiencia laboral.

pero  aunque  sin embargo  no obstante  sino (que)  en cambio

No sabe / no contesta.  Ninguno de los anteriores.

❖ Si se marca más de una opción, todas tienen el mismo sentido:  sí  no

❖ Si se marca “no”, explique brevemente por qué: \_\_\_\_\_

---

**14** Adora su trabajo \_\_\_\_\_ tiene mucho tiempo libre.

además  y  por lo tanto  incluso  también  en cambio

No sabe / no contesta.  Ninguno de los anteriores.

❖ Si se marca más de una opción, todas tienen el mismo sentido:  sí  no

❖ Si se marca “no”, explique brevemente por qué: \_\_\_\_\_

---

**15** Voy a estudiar dirección de empresas \_\_\_\_\_ mis padres no piensen que es buena idea porque soy malo en matemáticas.

pero  aunque  sin embargo  no obstante  sino (que)  en cambio

No sabe / no contesta.  Ninguno de los anteriores.

❖ Si se marca más de una opción, todas tienen el mismo sentido:  sí  no

❖ Si se marca “no”, explique brevemente por qué: \_\_\_\_\_

---

**16** Me aburría \_\_\_\_\_ me marché

pero  por eso  tampoco  también  además  incluso

No sabe / no contesta.  Ninguno de los anteriores.

❖ Si se marca más de una opción, todas tienen el mismo sentido:  sí  no

❖ Si se marca “no”, explique brevemente por qué: \_\_\_\_\_

---



**17** El campeonato de fútbol ha llenado las calles de Sevilla \_\_\_\_\_ no tanto como en otras ocasiones.

pero    aunque    sin embargo    no obstante    sino (que)    en cambio

No sabe / no contesta.    Ninguno de los anteriores.

❖ Si se marca más de una opción, todas tienen el mismo sentido:  sí    no

❖ Si se marca “no”, explique brevemente por qué: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**18** No hay nadie \_\_\_\_\_ tú que pueda ayudarme con este problema informático.

pero    aunque    sin embargo    no obstante    sino (que)    en cambio

No sabe / no contesta.    Ninguno de los anteriores.

❖ Si se marca más de una opción, todas tienen el mismo sentido:  sí    no

❖ Si se marca “no”, explique brevemente por qué: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**19** Era muy difícil \_\_\_\_\_ Pablo no ganó el partido.

y    aunque    incluso    además    también    tampoco

No sabe / no contesta.    Ninguno de los anteriores.

❖ Si se marca más de una opción, todas tienen el mismo sentido:  sí    no

❖ Si se marca “no”, explique brevemente por qué: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**20** Era un pueblo \_\_\_\_\_ precioso donde pasábamos las vacaciones cuando éramos pequeños.

pero    aunque    sin embargo    no obstante    sino (que)    en cambio

No sabe / no contesta.    Ninguno de los anteriores.

❖ Si se marca más de una opción, todas tienen el mismo sentido:  sí    no

❖ Si se marca “no”, explique brevemente por qué: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



**b) Reescribe los siguientes enunciados. No siempre se deben usar todas las palabras. Puedes añadir signos de puntuación (comas, puntos, etc.) si lo crees necesario.**

**0** prueba / esto / del / manzana / es / ejercicio / una / guapo

Esto es una prueba del ejercicio.

**OJO:** *Manzana* y *guapo* no son necesarias, por lo que no se usan.

**1** nos / se / la / al / llamar / estropeó / cocina / que / y / ni / técnico / tuvimos

---

---

**2** la / le / y / también / por / encanta / montaña / playa / la / tanto / lo

---

---

**3** es / no / sí / Pedro / cambio / tonto / pero / guapo / que / creo / que / en / y

---

---

**4** venir / al / pero / de / sino / tú / concierto / nadie / quiso / ayer / Manuel

---

---

**5** y / María / Juan / al / domingos / los / van / cine / por / tampoco

---

---

**6** gracias / regalo / por / muchas / el / muy / pero / bonito / es / que / muy / y

---

---



**7** importante / agua / el / vida / para / la / por / tanto / ni / es / esencial / limpia / mantenerla / lo / es

---

---

**8** hace / temario / el / para / ser / aprobar / aunque / sin / inteligente / todo / sobre / falta / saberse / embargo

---

---

**9** jugador / buen / soy / tampoco / tengo / por / trabajo / eso

---

---

**10** oscuro / muy / pues / incluso / verle / cara / la / no / pudieron / estaba / y

---

---

**11** estudiado / pero / no / mucho / examen / el / aprobó / había / ni

---

---

**12** tiempo / así / tenemos / que / también / prisa / des / no / te / ni

---

---

**13** quiero / me / en / sueldo / no / sino / tener / tiempo / que / libre / más / aumenten / cambio / el / tampoco

---

---

**14** no / en / este / aunque / la / obstante / escogeré / universidad / latín / semestre / sino

---

---



**15** mucho / lloviendo / estaba / estaba / y / pero / lejos / casa / la

---

---

**16** no / ni / metro / de / línea / a / este / llega / barrio / así / que / la

---

---

**17** opcional / en / inglés / asignatura / estudia / estudia / cambio / María / como / como / Juan / la / obligatoria / pero / sino

---

---

**18** no / no / yo / con / quiero / lo / de / compras / obstante / tu / hermana / haré / ir / por / lo / tanto

---

---

**19** también / no / ni / sed / hambre / tengo

---

---

**20** nada / mucho / había / humo / y / no / veía / se / además / pero

---

---



## Evaluación del cuestionario

Por favor, responde a estas últimas preguntas sobre la confección del cuestionario. La puntuación 1 es la más baja y 5, la más alta.

	1.	2.	3.	4.	5.	No sabe, no contesta.	Otros comentarios
Las instrucciones de las preguntas están bien formuladas y son claras.							
Las palabras y expresiones de las preguntas son conocidas para mí y las entiendo con facilidad.							
Las palabras y expresiones de las preguntas son conocidas para mí y las entiendo con facilidad.							
Los ejemplos son comprensibles y claros, por lo que me sirven para entender cómo debo responder cada parte del cuestionario.							
El tiempo estimado para cada pregunta es adecuado.							
Estoy familiarizado con el tipo de ejercicios propuestos.							

Otras cuestiones para especificar (mejoras, comentarios, etc.):

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

Tiempo aproximado para la realización del cuestionario: \_\_\_\_\_

Confirmando estar de acuerdo con mis respuestas, las cuales he contestado sin ayuda externa.

**¡MUCHAS GRACIAS DE NUEVO POR TU AYUDA!**



## 10 CUESTIONARIO EVALUATIVO PARA DOCENTES

- Enlace: <https://forms.gle/6FYxxWYXCJv3sx7s7>

# CUESTIONARIO EVALUATIVO DE LAS ACTIVIDADES Y LOS CUESTIONARIOS (PARA DOCENTES)

*Este cuestionario está diseñado para recoger las valoraciones de los docentes implicados en el proyecto de doctorado de D.ª Belén Álvarez García sobre los cuestionarios y actividades propuestos. Los datos obtenidos serán tratados de acuerdo con los deseos de cada participante expresados en el consentimiento informado.*

### DATOS GENERALES

Nombre: \_\_\_\_\_

Apellido(s): \_\_\_\_\_

Sexo:  hombre  mujer  otro

Tipo de curso impartido: \_\_\_\_\_

### EVALUACIÓN DE ACTIVIDADES

*El 1 representa la puntuación más baja y el 5, la más alta.*

Actividad 1:

Puntuación	1.	2.	3.	4.	5.	No tengo opinión.	Otros comentarios
El contenido de los ítems de la actividad es comprensible para los estudiantes.							
La longitud de cada ítem es adecuado.							
El tipo de ítem utilizado es correcto.							
El número de ítems utilizados es correcto.							
Las instrucciones son claras.							
El tiempo estimado es correcto.							

Actividad 2:

Puntuación	1.	2.	3.	4.	5.	No tengo opinión.	Otros comentarios
El contenido de los ítems de la actividad es comprensible para los estudiantes.							



La longitud de cada ítem es adecuado.							
El tipo de ítem utilizado es correcto.							
El número de ítems utilizados es correcto.							
Las instrucciones son claras.							
El tiempo estimado es correcto.							

Otras cuestiones para especificar (mejoras, comentarios, etc.):

---



---



---

*Confirmo haber leído y entendido el consentimiento informado y estoy de acuerdo con que mis datos se traten según mis preferencias personales expresadas en el mismo.*

*Fdo:* \_\_\_\_\_

*Fecha:* \_\_\_\_\_



## 11 PRESENTACIÓN UTILIZADA PARA LA INTRODUCCIÓN DEL PROYECTO

Esta presentación se utilizó tanto en formato vídeo (para los cursos en línea) como en PPT (para las clases presenciales) con la finalidad de presentar el proyecto a los estudiantes y motivar así su participación.

### Enlace al vídeo:

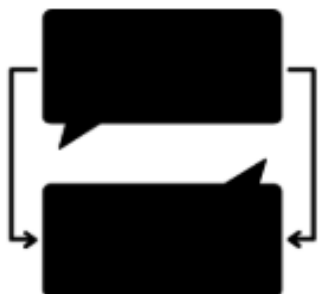
[https://drive.google.com/file/d/1MKmcJsE6a-E\\_WKYp7zm9rmu70z7\\_mTEQ/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1MKmcJsE6a-E_WKYp7zm9rmu70z7_mTEQ/view?usp=sharing)

### Presentación PPT:

A diagram with a blue circle on the left containing the text '¿Cómo cohesionamos un texto para conseguir fluidez, relación de ideas, etc.?' and a list of four points on the right. A dashed teal line arches over the list. A small purple circle is at the bottom left of the blue circle.

- ❖ Uso de elementos referenciales (**pronombres**).
- ❖ **Repetición** de palabras o palabras parecidas.
- ❖ Uso de **sinónimos, antónimos**, etc.
- ❖ Uso de **conectores**.

## ¿Qué estudio yo?



❖ Los **conocimientos** de los **estudiantes universitarios** que **aprenden español** como lengua extranjera en nivel intermedio (**B2**) sobre los **conectores lingüísticos**.

3

## ¿Qué necesito?

❖ Estudiantes **nativos alemanes** con un nivel **B2** en español y que tengan **entre 20 minutos y una hora y veinte** libres para ayudarme con mi proyecto.



❖ **OJO:** Si tienes otra lengua nativa además de la alemana, ¡no es problema!

4

## ¿Dónde los necesito?

**En línea y matriculados** en un curso de español como lengua extranjera en la **universidad**.



5



¿Cuándo los necesito?

- **24-30 de octubre:** presentación del proyecto.
- **31 de octubre - 6 de noviembre:** consentimiento informado y datos personales.
- A partir del **7 de noviembre hasta finales de mes:** cuestionario lingüístico y redacción (como parte del curso).

6



❖ En este documento se recogen tus **preferencias** sobre **cómo quieres que se usen tus datos (10 minutos)**.

Consentimiento informado: <https://forms.gle/fdFmL6d8r6i1TjbW6>

Informed consent: <https://forms.gle/EsnUoCy4wnxgfNoB6>



7

Completado el consentimiento informado...

... se te envía por correo electrónico el enlace para completar el **cuestionario sobre datos personales (10 Minutos)**

Número de participante

ELELMUTIPCUE000



8

## Completados el consentimiento informado y el cuestionario de datos personales...



**Redacción**  
(parte de vuestro curso de español)



**Cuestionario**  
(adicional, entre 40-60 minutos)

9

- Son solo **dos preguntas** (con **20 ítems cada una**) y una breve **evaluación final del propio cuestionario**:



**Cuestionario**  
(adicional, entre 40-60 minutos)

0 Pedro es grupo \_\_\_\_\_ listo.

y  además de  también  tampoco  ni  encima

No sabe / no contesta.

◆ Si se marca más de una opción, todas tienen el mismo sentido:  sí  No

◆ Si se marca "no", explique brevemente por qué: aquí explicas con tus propias palabras por qué no crees que son iguales, de ser necesaria.

¿Cómo se dice(n) la(s) palabra(s) seleccionada(s) en alemán? Aquí describe la traducción e las traducciones de la(s) palabra(s) mostrada(s) como posibles.

0 prueba / esto / del / manzana / es / ejercicio / van / grupo

tipo es una prueba del ejercicio.

**OJO:** *Manzana y grupo no son necesarias, por lo que no se usan.*

10

## En resumen...

- ❖ **Solo** os lleva unos **20 minutos** de vuestro tiempo (consentimiento informado y cuestionario de datos personales).
  - ❖ Con estos 20 minutos, ¡ya me ayudáis muchísimo a completar mi tesis doctoral!
- ❖ **Si queréis, además**, podéis ayudarme más con **40-60 minutos** de vuestro tiempo completando el cuestionario de lengua.

balvag05@estudiantes.unileon.es  
Belen.Alvarez@campus.lmu.de

**¡Muchas gracias!**

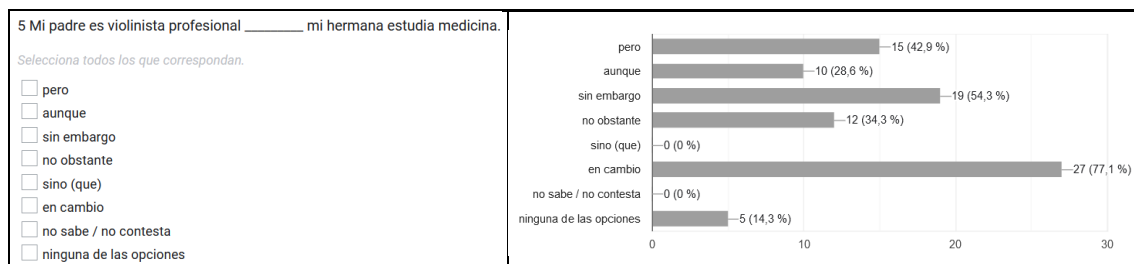
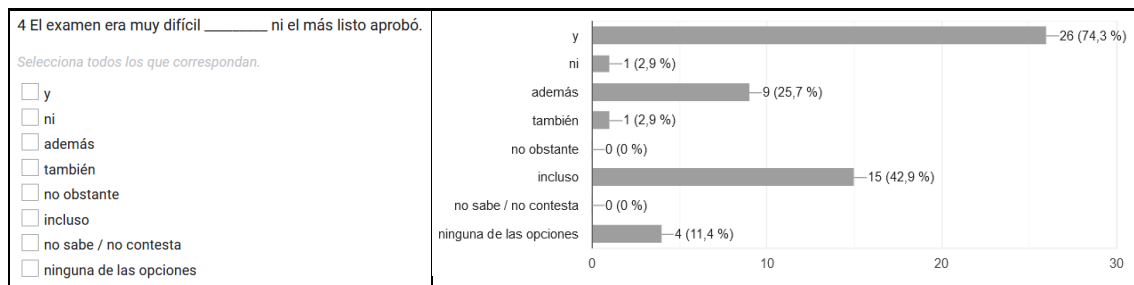
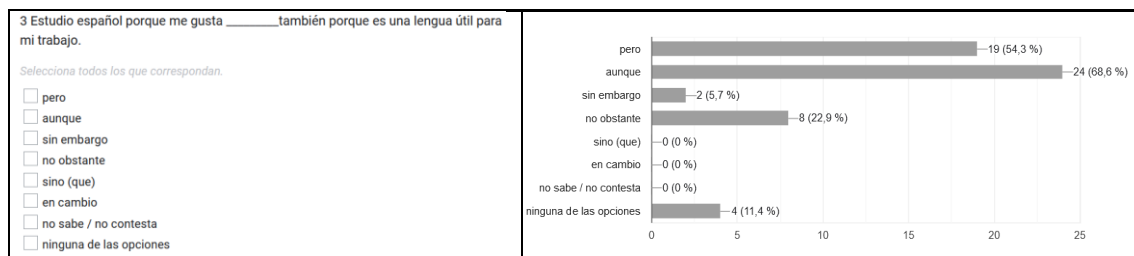
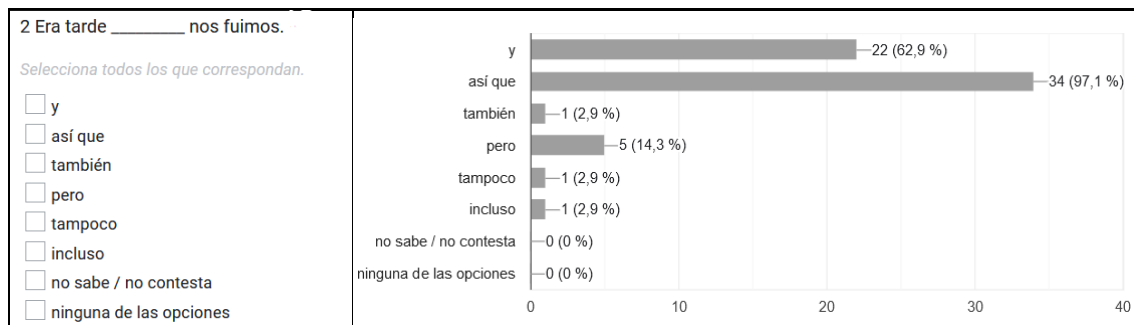
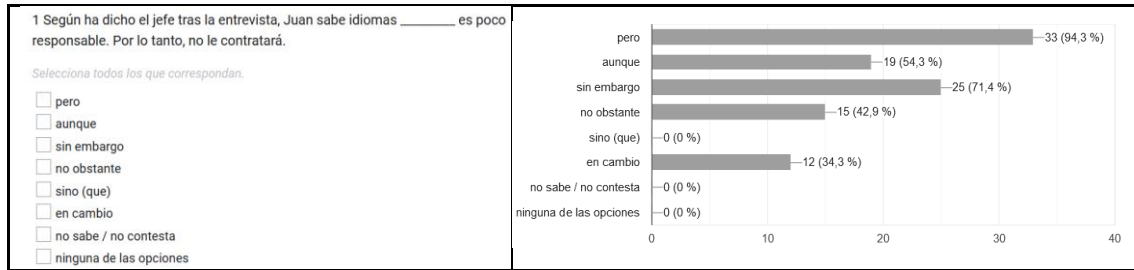
11

## 12 RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO LINGÜÍSTICO: NATIVOS

### 12.1 Bloque 1

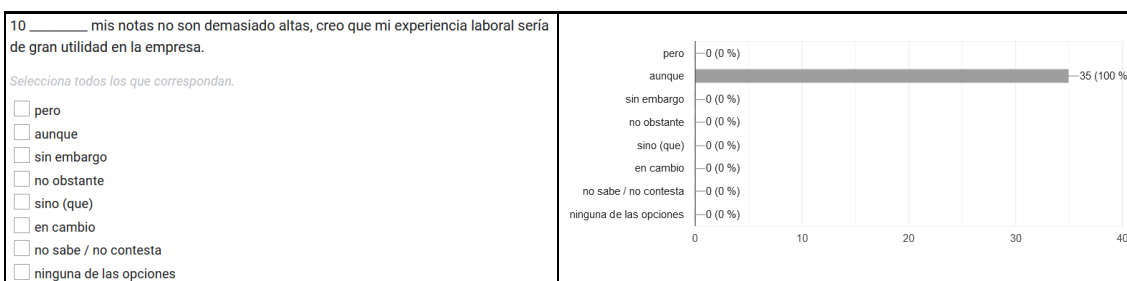
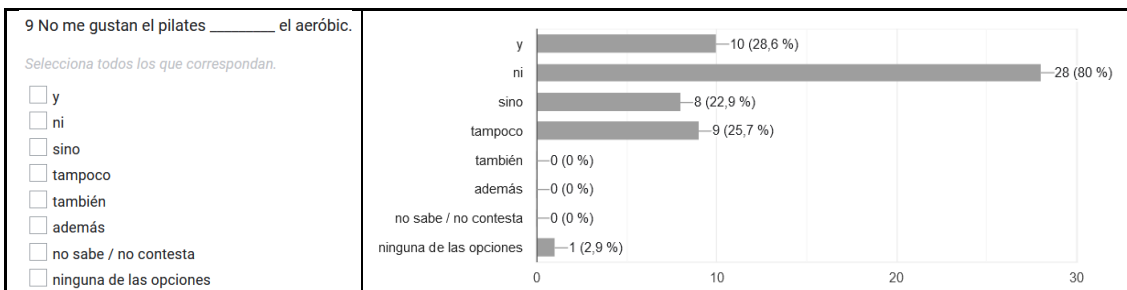
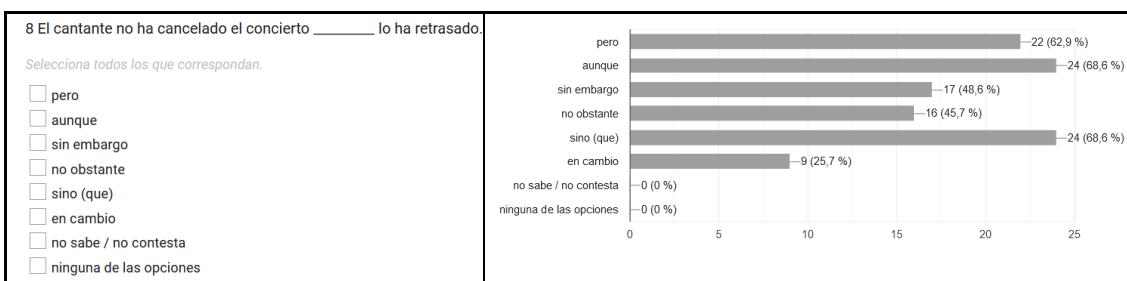
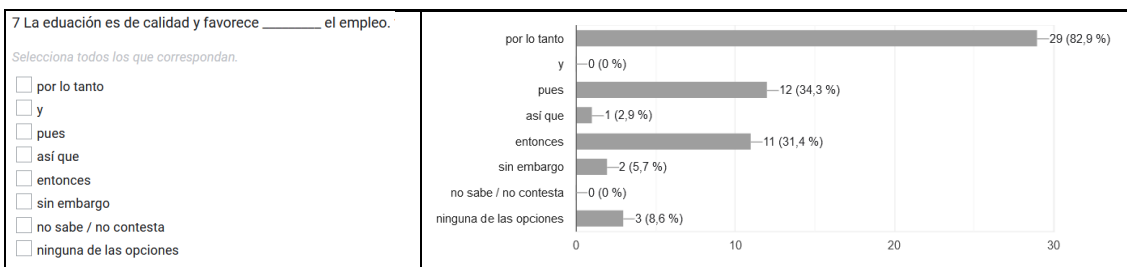
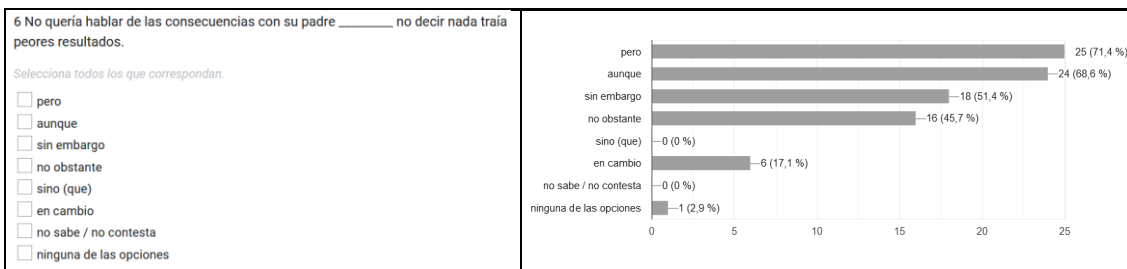
## 12 RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO LINGÜÍSTICO: NATIVOS

### 12.1 BLOQUE 1



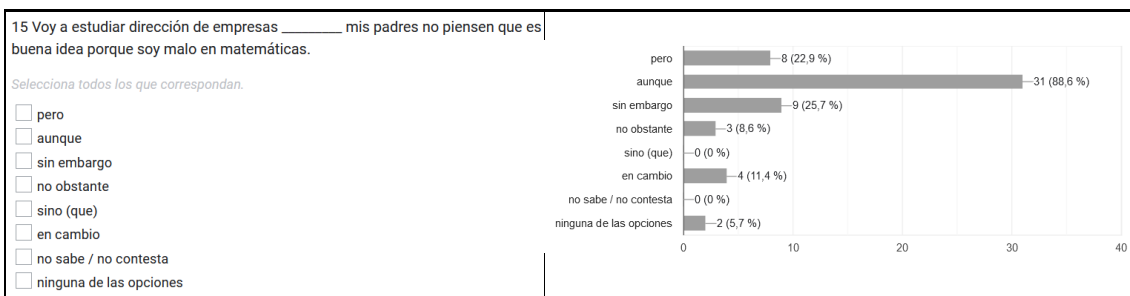
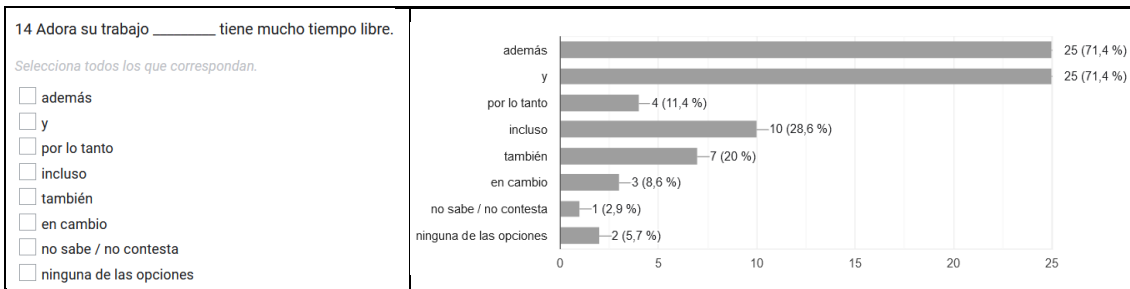
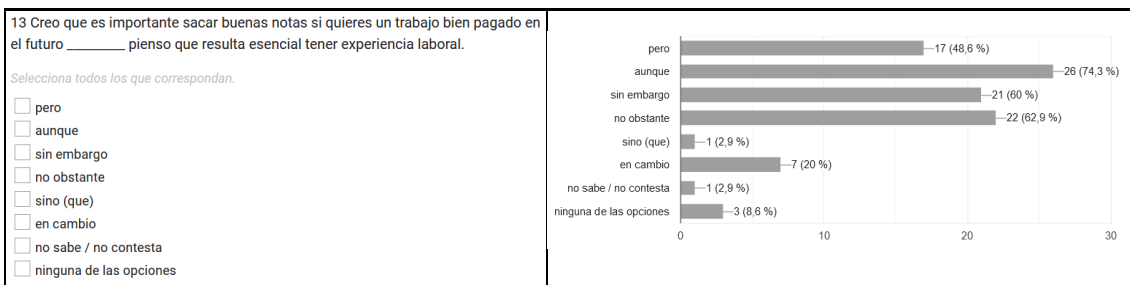
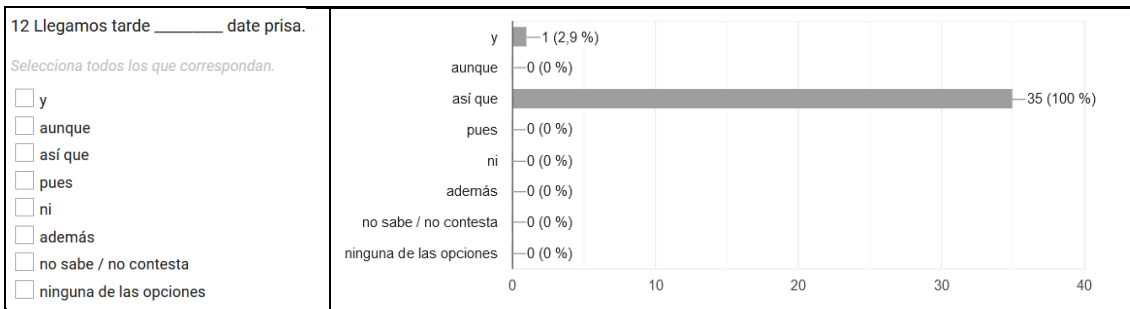
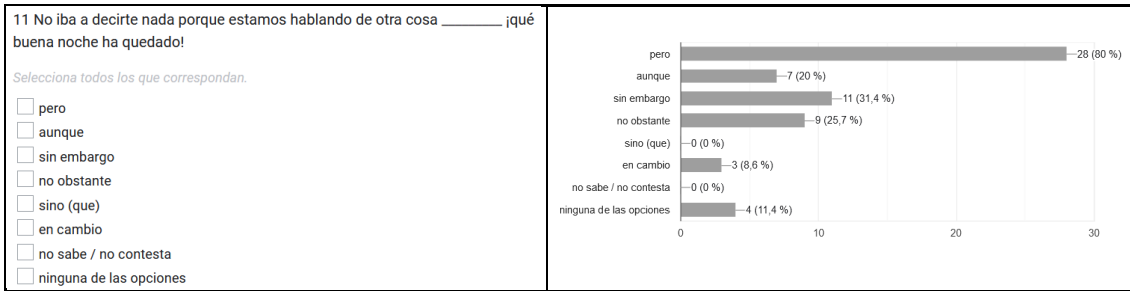
## 12 RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO LINGÜÍSTICO: NATIVOS

### 12.1 Bloque 1

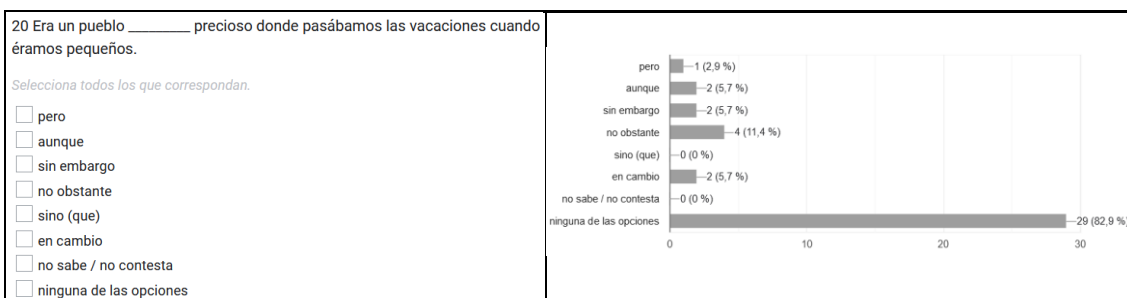
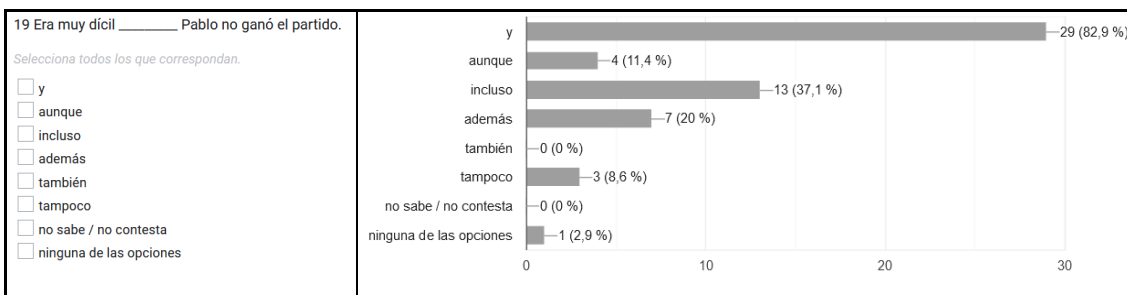
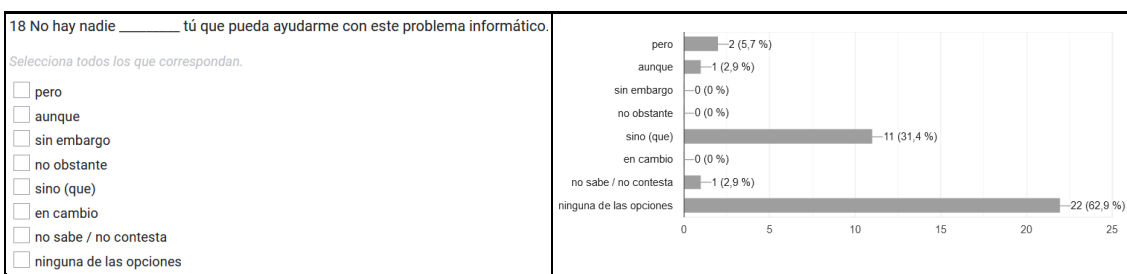
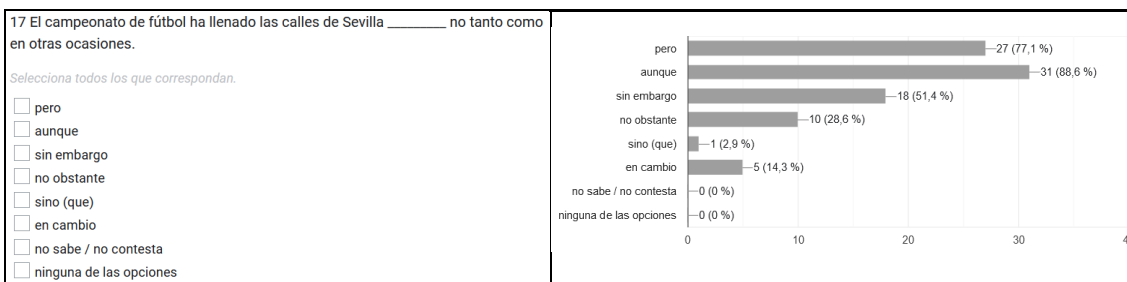
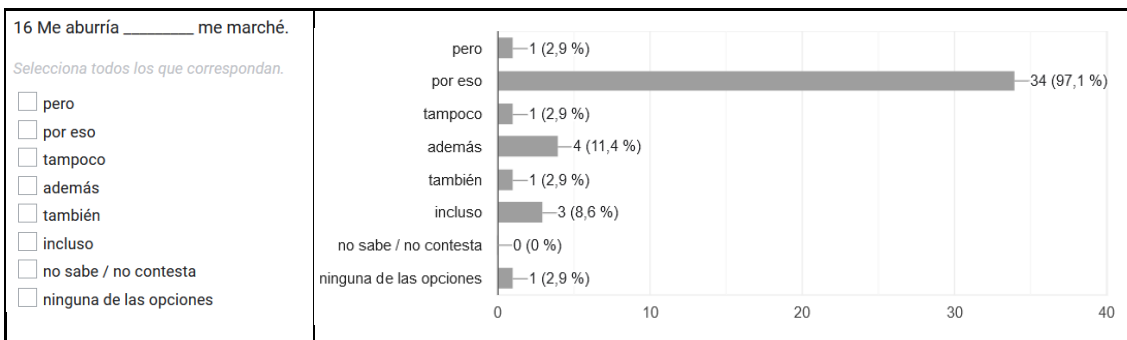


# 12 RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO LINGÜÍSTICO: NATIVOS

## 12.1 Bloque 1



12 RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO LINGÜÍSTICO: NATIVOS  
12.1 Bloque 1





12 RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO LINGÜÍSTICO: NATIVOS

12.2 Bloque 2

12.2 BLOQUE 2

PREGUNTA 1	
nos / se / la / al / llamar / estropeó / cocina / que / y / ni / técnico / tuvimos	Se nos estropeó la cocina y tuvimos que llamar al técnico. (17) <sup>1</sup> Se estropeó la cocina y tuvimos que llamar al técnico. (7) <sup>2</sup> La cocina se estropeó y tuvimos que llamar al técnico. (4) <sup>3</sup> Tuvimos que llamar al técnico, se nos estropeó la cocina. (2) <sup>4</sup> Se nos estropeo la cocina y ni tuvimos que llamar al técnico (1) estropeó la cocina y tuvimos que llamar al técnico (1) Se estropeó la cocina y tuvimos que llamar al <b>servicio</b> técnico (1) Se nos estropeó la cocina <b>por lo que</b> tuvimos que llamar al técnico (1) La cocina se nos estropeó y tuvimos que llamar al técnico (1)
PREGUNTA 2	
2 la / le / y / también / por / encanta / montaña / playa / la / tanto / lo	Le encanta la playa y también la montaña. (10) <sup>5</sup> Le encanta la montaña y también la playa. (10) <sup>6</sup> Le encanta la montaña y la playa. (5) <sup>7</sup> Le encanta la playa y la montaña. (2) <sup>8</sup> Le encanta la montaña y por lo tanto, también la playa. (1) Le encanta la playa y por lo tanto también la montaña (1) Le encanta la playa y también por tanto la montaña (1) Le encanta tanto la montaña <b>como</b> la playa. (1) Le encanta la montaña tanto <b>como</b> la playa (1) La Playa le encanta y también la montaña (1) Le encanta tanto la playa y la playa. (1) Le encanta la montaña (1)
PREGUNTA 3	
es / no / sí / Pedro / cambio / tonto / pero / guapo / que / creo / que / en / y	Pedro es tonto, pero guapo (2) <sup>9</sup> Pedro es guapo pero creo que tonto (2) Pedro es guapo pero tonto <b>también</b> . (1) Pedro sí que es guapo pero tonto (1) Pedro es guapo pero no tonto (1) Pedro <b>es</b> guapo y creo que no <b>es</b> tonto (1) PEDRO ES GUAPO Y EN CAMBIO CREO QUE TONTO (1) Pedro <b>es</b> guapo pero, en cambio, creo que <b>es</b> tonto. (2) <sup>10</sup> Pedro <b>es</b> tonto pero en cambio creo que <b>es</b> guapo (1) Pedro <b>es</b> tonto pero en cambio <b>es</b> guapo (1) Pedro no <b>es</b> tonto pero creo que sí <b>es</b> guapo (1) Pedro no <b>es</b> tonto pero sí que <b>es</b> guapo. (1) Pedro no es guapo, pero creo que tonto sí. (1) En cambio, sí creo que Pedro es guapo pero tonto (1) Sí <b>creo que</b> Pedro es guapo, pero y en cambio <b>creo que</b> tonto. (1) Y que creo que Pedro si es guapo pero en cambio no tonto (1) Creo que Pedro es guapo pero tonto (5) <sup>11</sup> Creo que Pedro <b>es</b> guapo pero <b>es</b> tonto (1) Crep que Pedro no es tonto pero sí guapo (1)

<sup>1</sup> Once personas lo escribieron sin punto final; una sin punto final y con minúscula inicial; otra con punto final pero con minúscula inicial.

<sup>2</sup> Cuatro participantes lo escribieron sin punto final.

<sup>3</sup> Dos personas lo escribieron completamente en mayúsculas y una tuvo una errata de y por h.

<sup>4</sup> Una persona desvió la coma con un espacio.

<sup>5</sup> Seis personas lo escribieron sin punto final; una tuvo un fallo de escritura: *encante* por *encanta*; otra lo escribió todo en minúsculas y sin punto final.

<sup>6</sup> Cinco personas lo escribieron sin punto final; dos de ellas todo en mayúsculas y sin punto final; otra lo escribió todo en minúsculas y sin punto final.

<sup>7</sup> Una persona escribió *montana* en lugar de *montaña*, sin punto final.

<sup>8</sup> Un participante lo escribió todo en minúsculas y sin punto final.

<sup>9</sup> Una persona pone coma antes de *pero*.

<sup>10</sup> Una persona lo escribió sin ningún tipo de puntuación.

<sup>11</sup> Una persona lo escribió todo en mayúsculas.

	<p>Creo que Pedro es guapo pero en cambio tonto (1)                  creo que Pedro no es guapo pero sí, tonto (1)                  Creo que Pedro es tonto, pero guapo. (3)<sup>12</sup>                  Creo que Pedro es tonto y guapo (1)                  Creo que Pedro es guapo. (1)                  Creo que Pedro es tonto (1)                  No creo que Pedro es guapo, pero sí tonto. (1)</p>
<b>PREGUNTA 4</b>	
<p>venir / al /                  pero / de / sino                  / tú / concierto                  / nadie / quiso                  / ayer /                  Manuel</p>	<p>Manuel ayer quiso venir al concierto (1)                  Manuel quiso ayer venir al concierto (1)                  Manuel quiso venir al concierto (1)                  Manuel, nadie quiso venir ayer a tu concierto (1)                  Nadie quiso venir ayer al concierto de Manuel (5)                  Ayer nadie quiso venir al concierto de Manuel. (8)<sup>13</sup>                  Ayer nadie venir al concierto de Manuel (1)                  Ayer Manuel quiso venir al concierto. (1)                  Nadie quiso venir al concierto (1)                  Nadie quiso venir al concierto ayer. (1)                  Nadie quiso venir ayer al concierto (1)                  Nadie quiso venir al concierto de Manuel (1)                  Nadie quiso venir al concierto de Manuel ayer. (3)<sup>14</sup>                  Nadie quiso ayer venir al concierto de Manuel (1)                  NADIE QUISO VENIR AYER AL CONCIERTO DE MANUEL (1)                  Pero nadie quiso venir ayer al concierto de Manuel. (1)                  Pero nadie, sino tu , quiso ayer venir al concierto de Manuel (1)                  Manuel, nadie quiso venir al concierto de ayer sino tú. (1)                  Nadie quiso venir ayer al concierto de Manuel sino tú. (1)                  Nadie sino tú quiso venir ayer al concierto de Manuel (1)                  Ayer nadie quiso venir al concierto de Manuel sino tú (1)                  Nadie quiso venir ayer al concierto sino Manuel (1)</p>
<b>PREGUNTA 5</b>	
<p>y / María /                  Juan / al /                  domingos / los                  / van / cine /                  por / tampoco</p>	<p>María y Juan van los domingos al cine (7)<sup>15</sup>                  María y Juan van al cine los domingos. (4)<sup>16</sup>                  María y Juan tampoco van al cine los domingos. (10)<sup>17</sup>                  María y Juan tampoco van los domingos al cine (2)                  María y Juan tampoco van al cine, por los domingos (1)                  María y Juan los domingos tampoco van al cine. (1)                  María y Juan van los domingos al cine al cine (1)                  María y Juan van los domingos al cine. (1)                  María y Juan los domingos van al cine (1)                  Juan y María van al cine los domingos (2)                  Juan y María tampoco van al cine los domingos. (3)<sup>18</sup>                  LOS DOMINGOS, MARIA Y JUAN, TAMPOCO VAN AL CINE (1)                  Tampoco María y Juan van al cine los Domingos. (1)</p>
<b>PREGUNTA 6</b>	
<p>gracias /                  regalo / por /</p>	<p>Gracias por el regalo, es muy bonito. (2)                  Muchas gracias por el regalo, es muy bonito. (24)<sup>19</sup></p>

<sup>12</sup> Dos personas ponen coma antes de *pero*, una sin punto final.

<sup>13</sup> Tres personas lo escribieron sin punto final; otras dos, sin punto final y con coma tras *ayer*; otra, todo en mayúsculas y sin punto final.

<sup>14</sup> Dos personas lo escribieron sin punto final.

<sup>15</sup> Una persona lo escribe todo en mayúsculas.

<sup>16</sup> Tres personas lo escriben sin punto final.

<sup>17</sup> Cinco personas no ponen punto final.

<sup>18</sup> Dos personas lo escribieron sin punto final.

<sup>19</sup> Ocho participantes lo escribieron con coma entre las dos partes del enunciado, pero sin punto final; cuatro personas lo hicieron sin ningún tipo de puntuación, y tres, con punto en lugar de coma y con punto final; otra todo en minúsculas, con coma intermedia pero sin punto final; otra, todo en minúsculas sin ninguna

## 12 RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO LINGÜÍSTICO: NATIVOS

## 12.2 Bloque 2

muchas / el / muy / pero / bonito / es / que / muy / y	Muchas gracias por el regalo, que es muy bonito. (3) <sup>20</sup> Muchas gracias por el regalo. Es pero que muy bonito (1) Y muchas gracias por el regalo, pero es que es muy bonito (1) Pero ¡Gracias por el regalo! Es muy bonito. (1) Pero muchas gracias por el regalo, es muy bonito (1) Muchas gracias por <b>tu</b> regalo, es muy bonito (1) El regalo es muy bonito, muchas gracias. (1)
<b>PREGUNTA 7</b>	
importante / agua / el / vida / para / la / por / lo / tanto / ni / es / esencial / limpia / mantenerla / es	El agua es muy importante para la vida, por lo tanto es esencial mantenerla limpia (2) <sup>21</sup> El agua es muy importante para la vida por tanto es esencial mantenerla limpia (1) El agua es importante para la vida; por lo tanto, es esencial mantenerla limpia. (13) <sup>22</sup> El agua es <b>importante</b> para la vida y por lo tanto es <b>importante</b> mantenerla limpia. (1) El agua es <b>esencial</b> para la vida, por lo tanto es <b>esencial</b> mantenerla limpia. (3) <sup>23</sup> El agua es esencial para la vida, por lo tanto es importante mantenerla limpia (4) <sup>24</sup> El agua es esencial para la vida. Por tanto, es importante mantenerla limpia. (5) <sup>25</sup> Para la vida es esencial el agua, por tanto, es importante mantenerla limpia (1) Es importante el agua, mantenerla limpia es esencial para la vida. (1) Es importante para la vida <b>mantener</b> el agua limpia (1) El agua es esencial para mantenerla limpia (1) lo esencial es el agua mantenerla limpia (1) El agua es importante para la vida. (1) El agua es esencial para la vida. (1)
<b>PREGUNTA 8</b>	
hace / temario / el / para / ser / aprobar / aunque / sin / inteligente / todo / sobre / falta / saberse / embargo	Hace falta saberse el temario para aprobar (2) Hace falta saberse todo el temario para aprobar. (4) <sup>26</sup> Hace falta saberse el temario para aprobar; sin ser inteligente. (1) Hace falta ser inteligente <b>y</b> saberse el temario para aprobar (1) Hace falta ser inteligente para saberse todo el temario. (3) <sup>27</sup> Hace falta ser inteligente para aprobar sin saberse todo el temario (1) Hace falta ser inteligente para aprobar, sin embargo, hace falta saberse el temario. (1) Hace falta ser inteligente para aprobar. Sin embargo no hace falta saberse todo el temario. (1) Sin embargo, para aprobar hace falta saberse, sobre todo, el temario (1) SIN EMBARGO HACE FALTA TODO EL TEMARIO PARA APROBAR (1) Aunque hace falta saberse todo el temario para aprobar, sin embargo sin ser inteligente (1) Hace falta ser inteligente para aprobar, aunque <b>no</b> saberse todo el temario. (1) Hace falta saberse todo el temario para aprobar aunque <b>no</b> sobre ser inteligente (1) Para aprobar hace falta saberse el temario. (3) <sup>28</sup> Para aprobar hace falta saberse todo el temario (3) Para aprobar todo es <b>necesario</b> saberse el temario (1)

puntuación; otra, todo en mayúsculas sin punto final; finalmente, otra con todo en mayúsculas pero sin ningún tipo de puntuación.

<sup>20</sup> Una persona lo escribe sin nada de puntuación; otra sin punto final.

<sup>21</sup> Una persona lo escribió sin ningún tipo de puntuación

<sup>22</sup> Una persona lo escribió sin punto final; otra escribió *por lo tanto* entre comas y una errata de *ña* por *la* y sin punto final; otra, *por lo tanto* tras punto y coma y seguido de coma, pero sin punto final; otra con *por lo tanto* seguido de coma y sin puntuación final; otra sin puntuación; otra con solo coma antes del conector; otra sin pausas y sin punto final, y otra escribió *vida* y *tanto* con mayúscula inicial; otra con punto y seguido, coma tras el conector pero sin punto final.

<sup>23</sup> Dos personas lo escribieron sin puntuación.

<sup>24</sup> Un participante lo escribió todo en mayúsculas y sin ninguna puntuación; otro sin ninguna puntuación; otra, todo en minúsculas, pero con coma antes del conector; otra, todo en mayúsculas sin ninguna puntuación, una incluso sin punto final.

<sup>25</sup> Una persona escribió solo coma antes del conector; otra, sin pausas pero con punto final.

<sup>26</sup> Tres personas lo escribieron sin punto final.

<sup>27</sup> Dos personas lo escribieron sin punto final.

<sup>28</sup> Una persona escribió coma (separada de la palabra anterior) tras *aprobar* y otra, sin puntuación.

	<p>Para aprobar, sobre todo, hace falta saberse el temario. (1)          Para aprobar el temario hace falta ser inteligente. (1)          Para aprobar el temario hace falta saberse el temario sin ser inteligente (1)          Para aprobar sin ser inteligente hace falta saberse el temario (1)  <b>PARA SBERSE EL TEMARIO HACE FALTA SER INTELIGENTE (1)</b>          Para saberse todo el temario hace falta ser inteligente (1)          Saberse todo el temario hace aprobar sin ser inteligente. (1)          No hace falta <b>sebarse</b> todo el temario para aprobar (1)          todo el temario para aprobar sin ser inteligente (1)</p>
<b>PREGUNTA 9</b>	
<p>jugador / buen          / soy /          tampoco /          tengo / por /          trabajo / eso</p>	<p>Soy buen jugador, por <b>esto</b> tengo trabajo. (1)          Soy buen jugador, por eso tengo trabajo. (15)<sup>29</sup>  <b>SOY BUEN JUGADOR POR ESO TRABAJO (1)</b>          Soy buen jugador. Por eso tampoco tengo trabajo. (2)<sup>30</sup>          soy buen jugador <b>aunque</b> tampoco tengo trabajo por eso (1)          Tampoco soy buen jugador, por eso tengo trabajo (3)<sup>31</sup>          Tampoco soy buen jugador, por eso trabajo. (3)<sup>32</sup>          Tampoco tengo trabajo, por eso soy buen jugador (1)  <b>No</b> soy buen jugador por eso trabajo (1)          Tengo trabajo, por eso soy buen jugador. (2)<sup>33</sup>          Tampoco soy buen jugador. (3)<sup>34</sup>          Por eso soy buen jugador (1)          soy buen jugador (1)</p>
<b>PREGUNTA 10</b>	
<p>oscuro / muy /          pues / incluso          / verle / cara /          la / no /          pudieron /          estaba / y</p>	<p>Estaba oscuro y no pudieron verle la cara. (1)          Estaba muy oscuro y no pudieron verle la cara. (15)<sup>35</sup>          estaba muy oscuro incluso no pudieron verle (1)          Estaba muy oscuro, incluso no pudieron verle la cara. (3)<sup>36</sup>          Estaba muy oscuro, no pudieron verle la cara (1)          No pudieron verle la cara pues estaba muy oscuro (9)<sup>37</sup>          Y no pudieron verle la cara, pues incluso estaba muy oscuro (1)          Incluso no pudieron verle la cara pues estaba muy oscuro. (2)<sup>38</sup>          No pudieron verle la cara pues estaba oscuro. (2)<sup>39</sup></p>
<b>PREGUNTA 11</b>	
<p>estudiado /          pero / no /          mucho /          examen / el /</p>	<p>Aprobó el examen y ni había estudiado (2)          Aprobó el examen pero no había estudiado mucho (6)<sup>40</sup>          Aprobó y ¡ni había estudiado mucho el examen! (1)          Había estudiado mucho pero no aprobó el examen. (5)<sup>41</sup>          Había estudiado mucho el examen pero no aprobó (1)          No había estudiado mucho, pero aprobó el examen. (10)<sup>42</sup></p>

<sup>29</sup> Cuatro personas lo escribieron sin puntuación; siete solo con pausa antes del conector; otra solo con punto final; otra, todo en mayúsculas y con coma antes del conector pero sin punto final; otra todo en minúsculas, con coma antes del conector y sin punto final.

<sup>30</sup> Una persona lo escribió sin puntuación.

<sup>31</sup> Una persona escribió punto antes del conector.

<sup>32</sup> Una persona lo escribió sin puntuación.

<sup>33</sup> Una persona lo escribió sin puntuación.

<sup>34</sup> Dos personas lo escribieron sin puntuación.

<sup>35</sup> Siete personas lo escribieron sin punto final; una todo en mayúsculas y sin puntuación; otra todo en minúsculas y sin puntuación.

<sup>36</sup> Una persona escribió *incluso* entre comas, sin punto final; otra, como en el enunciado sin punto final.

<sup>37</sup> Una persona lo escribió todo en mayúsculas y sin puntuación.

<sup>38</sup> Una persona lo escribió sin punto final y todo en minúsculas.

<sup>39</sup> Una persona lo escribió sin punto final.

<sup>40</sup> Una persona lo escribió completamente en mayúsculas y sin puntuación; otra todo en minúsculas y con coma antes de *pero*.

<sup>41</sup> Dos personas no escribieron el punto final; otra, como está el enunciado y con coma antes de *pero*.

<sup>42</sup> Tres personas lo escribieron sin puntuación, dos solo con coma antes de *pero* y dos solo con punto final; otra todo en minúsculas y sin puntuación.

## 12 RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO LINGÜÍSTICO: NATIVOS

## 12.2 Bloque 2

aprobó / y / había / ni	No había estudiado mucho, pero aprobó. (1) No había estudiado mucho y aprobó el examen. (1) No había estudiado mucho y <b>no</b> aprobó el examen. (1) No había estudiado mucho el examen pero aprobó (1) No aprobó el examen y había estudiado mucho (1) NI HABÍA ESTUDIADO MUCHO Y APROBO EL EXAMEN (1) Y ni había estudiado mucho <b>para</b> el examen pero aprobó (1) <b>El</b> había estudiado mucho pero no aprobó el examen (1) <b>el aprobo</b> el examen y ni <b>había</b> estudiado (1) <b>el</b> no aprobó, pero había estudiado mucho (1)
<b>PREGUNTA 12</b>	
tiempo / así / tenemos / que / también / prisa / des / no / te / ni	no te des <b>prisa</b> que tenemos <b>prisa</b> (1) No te des prisa que tenemos tiempo. (7) <sup>43</sup> No te des prisa, tenemos tiempo (3) <sup>44</sup> No tenemos tiempo, así que <b>date</b> prisa. (1) No tenemos tiempo, así que te des prisa (1) <b>No</b> tenemos tiempo así que <b>no</b> te des prisa. (1) Tenemos tiempo, no te des prisa. (1) Tenemos tiempo así que no te des prisa. (15) <sup>45</sup> Tenemos <b>prisa</b> así que no te des <b>prisa</b> (1) Así que también ni te des prisa, no tenemos tiempo (1) También tenemos tiempo, así que ni te des prisa. (1) No tenemos tiempo (1) Tenemos prisa (1)
<b>PREGUNTA 13</b>	
quiero / me / en / sueldo / no / sino / tener / tiempo / que / libre / más / aumenten / cambio / el / tampoco	No quiero tener más tiempo sino que me aumenten el sueldo. (1) No quiero que me aumenten el sueldo sino tener más tiempo libre. (22) <sup>46</sup> No quiero que me aumenten el sueldo, sino tener tiempo libre. (2) <b>NO QUIERO QUE ME AUMENTEN EL SUELDO, SINO TIEMPO LIBRE</b> (1) En cambio tampoco no quiero que me aumenten el sueldo, sino tener más tiempo libre (1) Quiero tener más tiempo libre <b>aunque</b> no me aumenten el sueldo (1) Quiero tener más tiempo libre no que me aumenten el sueldo (1) no quiero más sueldo sino que me aumenten el tiempo libre (1) No quiero que me aumenten el sueldo sino más tiempo libre (1) No quiero que me aumenten en sueldo sino más tiempo libre (1) Quiero tener más tiempo libre (2) Quiero tener tiempo libre (1)
<b>PREGUNTA 14</b>	
no / en / este / aunque / la / obstante / escogeré / universidad /	Aunque este semestre escogeré latín en la universidad. (1) <b>AUNQUE NO ESTE EN LA UNIVERSIDAD ESCOGERÉ LATÍN ESTE SEMESTRE</b> (1) Escogeré latín en la universidad este semestre (3) <sup>47</sup> Escogeré latín este semestre en la universidad (1) Escogeré universidad en este semestre. (1) En este semestre <b>escogerá</b> latín. (1) Este semestre escogeré latín en la universidad. (3) <sup>48</sup> Este semestre, no escogeré latín en la universidad. (3) <sup>49</sup>

<sup>43</sup> Cinco personas lo escribieron sin punto final; otra, todo en mayúsculas y sin punto final.

<sup>44</sup> Un participante lo escribió como en el enunciado, pero todo en mayúsculas; otro, sin ninguna puntuación.

<sup>45</sup> Cinco personas lo escribieron sin punto final; tres, todo en minúsculas y sin punto final; dos, con coma antes del conector y sin punto final; otra, con coma antes del conector y punto final.

<sup>46</sup> Doce lo escribieron sin punto final; otra, todo en mayúsculas y sin puntuación; otra, con coma antes del conector; otra, también con coma pero separada, otra, también con coma pero con coma final; otra, con coma y sin punto final; otra, todo en minúsculas y sin puntuación.

<sup>47</sup> Una persona escribió *Latín* por *latín*.

<sup>48</sup> Dos participantes lo escribieron sin punto final.

<sup>49</sup> Una persona lo escribió todo en minúsculas y sin ningún tipo de puntuación; otra, solo sin puntuación.

latín / semestre / sino	Este semestre, no obstante, escogeré latín en la univervdad. (1) En este semestre <b>de</b> la universidad, escogeré latín (1) <b>En</b> este semestre escogeré la universidad <b>en</b> latín (1) <b>En</b> este semestre, escogeré latín <b>en</b> la universidad (2) <sup>50</sup> <b>En</b> este semestre no obstante escogeré latín <b>en</b> la universidad (1) No <b>en</b> este semestre, no obstante escogeré latín <b>en</b> la universidad. (1) No obstante, escogeré la universidad de latín este semestre (1) no obstante, escogeré latín en la universidad este semestre (1) No obstante este semestre escogeré latín en la universidad (1) No escogeré latín en este semestre (1) No escogeré latín este semestre en la universidad. (4) <sup>51</sup> No escogeré latín <b>en</b> este semestre <b>en</b> la universidad (1) No escogeré en este semestre latín en la universidad (1) No escogeré latín en la Universidad este semestre (1) En la universidad escogeré latín este semestre. (2) <sup>52</sup> EN LA UNIVERSIDAD NO ESCOGERÉ LATIN ESTE SEMESTRE (1)
<b>PREGUNTA 15</b>	
mucho / lloviendo / estaba / estaba / y / pero / lejos / casa / la	Estaba lejos y estaba lloviendo mucho (1) Estaba <b>muy</b> lejos <b>de</b> casa y estaba lloviendo. (1) Estaba lloviendo mucho y la casa estaba lejos. (10) <sup>53</sup> Estaba lloviendo mucho y estaba lejos la casa (5) <sup>54</sup> Estaba lloviendo mucho y estaba lejos <b>de</b> casa (4) <sup>55</sup> Estaba lloviendo mucho y estaba lejos <b>de</b> la casa (1) estaba lloviendo mucho pero lejos (1) Estaba lloviendo mucho pero lejos <b>de</b> casa (2) Estaba lloviendo mucho pero la casa estaba lejos. (1) Estaba lloviendo mucho pero lejos <b>de</b> casa. (1) Estaba lloviendo mucho lejos <b>de</b> casa (1) La casa estaba lejos y estaba lloviendo mucho. (3) La casa estaba lejos pero estaba lloviendo mucho. (1) La casa estaba lejos y estaba lloviendo mucho (2) <sup>56</sup> Pero estaba lejos de la casa y estaba lloviendo (1)
<b>PREGUNTA 16</b>	
no / ni / metro / de / línea / a / este / llega / barrio / así / que / la	A este barrio no llega la línea de metro (1) A este barrio no llega ni la línea de metro. (6) <sup>57</sup> A este barrio no llega ni línea de metro. (1) A este barrio ni llega la línea de metro (1) Así que la línea de metro ni llega a este barrio. (1) Así que la línea de metro no llega a este barrio. (2) <sup>58</sup> Así que ni la línea de metro llega a este barrio, no (1) La línea de metro no llega a este barrio. (13) <sup>59</sup> La línea <b>del</b> metro no llega a este barrio (1) LA LINEA DEL METRO NI LLEGA A ESTE BARRIO (1) No llega la línea de metro a este barrio (3) <sup>60</sup> Ni la línea de metro llega a este barrio (4) <sup>61</sup>

<sup>50</sup> Una persona lo escribe sin coma.

<sup>51</sup> Dos personas lo escribieron sin punto final; una, todo en minúsculas, sin puntuación y sin tilde en *latín*.

<sup>52</sup> Una persona lo escribió sin punto final.

<sup>53</sup> Una persona lo escribió todo en mayúsculas y sin puntuación; otras cinco, sin punto final; otra, todo en minúsculas y sin puntuación.

<sup>54</sup> Una persona lo escribió todo en mayúsculas y sin puntuación.

<sup>55</sup> Una persona lo escribió todo en minúsculas y sin puntuación.

<sup>56</sup> Un participante lo escribe todo en minúsculas.

<sup>57</sup> Tres personas lo escriben sin punto final; otra, todo en minúsculas y sin puntuación.

<sup>58</sup> Una persona lo escribió sin punto final.

<sup>59</sup> Siete personas lo escribieron sin punto final; otra, todo en minúsculas y sin puntuación; otra, *línea* sin tilde y sin puntuación.

<sup>60</sup> Dos personas lo escribieron sin punto final.

<sup>61</sup> Una lo escribió entre exclamaciones; otra, todo en minúsculas y sin tildes; otra, todo en mayúsculas.



12 RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO LINGÜÍSTICO: NATIVOS

12.2 Bloque 2

PREGUNTA 17	
opcional / en / inglés / asignatura / estudia / estudia / cambio / María / como / como / Juan / la / obligatoria / pero / sino	<p>María estudia inglés como obligatoria, en cambio Juan como opcional (1)</p> <p>María estudia inglés como asignatura obligatoria, en cambio Juan como opcional (4)<sup>62</sup></p> <p>María estudia inglés como asignatura obligatoria, en cambio Juan la estudia como opcional. (2)<sup>63</sup></p> <p>María estudia inglés como asignatura obligatoria; en cambio, Juan como opcional (2)<sup>64</sup></p> <p>María estudia inglés como asignatura <b>obligaria</b>. En cambio, Juan la estudia como <b>optativa</b> (1)</p> <p>María estudia inglés como asignatura <b>opcional</b>, en cambio Juan la estudia como <b>opcional</b> (1)</p> <p>María estudia inglés como asignatura opcional. en cambio, Juan la estudia obligatoria (1)</p> <p>María estudia inglés como asignatura opcional; <b>sin embargo</b>, Juan la estudia como obligatoria. (1)</p> <p>María estudia inglés como asignatura opcional pero Juan como obligatoria (1)</p> <p>María estudia inglés como asignatura opcional, pero Juan la estudia como obligatoria. (2)<sup>65</sup></p> <p><b>María</b> estudia inglés como asignatura obligatoria, pero Juan la estudia como opcional. (1)</p> <p><b>MARIA ESTUDIA INGLÉS COMO OBLIGATORIA PERO JUAN LA ESTUDIA COMO OPCIONAL</b> (1)</p> <p>María estudia inglés pero no es obligatoria, en cambio Juan la estudia obligatoria. (1)</p> <p><b>María</b> estudia inglés pero Juan estudia la asignatura opcional (1)</p> <p>María estudia inglés como asignatura opcional. (1)</p> <p><b>MARIA ESTUDIA INGLES COMO JUAN</b> (1)</p> <p><b>María</b> estudia inglés (1)</p> <p>María <b>estudio</b> la asignatura obligatoria (1)</p> <p>María estudia la asignatura en inglés (1)</p> <p>María estudia la asignatura obligatoria en inglés <b>sin embargo</b> Juan estudia la opcional (1)</p> <p>María estudia la asignatura obligatoria en inglés, pero Juan la estudia como opcional (1)</p> <p>María estudia la asignatura en inglés, <b>sin embargo</b>, Juan, como obligatoria (1)</p> <p>María estudia la asignatura en inglés pero Juan, <b>no</b> (1)</p> <p>María estudia como opcional la asignatura en inglés. En cambio Juan la estudia como obligatoria. (1)</p> <p>María estudia como asignatura obligatoria inglés, en cambio Juan como opcional. (1)</p> <p><b>Sino</b> como <b>María</b> estudia la asignatura obligatoria, pero Juan como <b>ingles</b> en cambio la opcional (1)</p> <p>Juan estudia inglés opcional pero María estudia la asignatura como obligatoria (1)</p> <p>Juan estudia como asignatura opcional <b>inglés</b> en cambio María como obligatoria (1)</p> <p>Juan, como María, estudia en inglés esta asignatura obligatoria. (1)</p>
PREGUNTA 18	
no / no / yo / con / quiero / lo / de / compras / obstante / tu /	<p>No obstante, yo no quiero ir de compras con tu hermana (1)</p> <p>No obstante, yo no quiero ir de compras con tu hermana, por lo tanto lo haré (1)</p> <p>No quiero ir de compras no obstante por tu hermana lo haré (2)</p> <p>No quiero ir de compras. No obstante, lo haré por tu hermana. (3)<sup>66</sup></p> <p>No quiero ir de compras con tu hermana; no obstante, lo haré. (3)<sup>67</sup></p> <p>No, yo no quiero ir de compras, no obstante lo haré por tu hermana. (1)</p> <p>Por lo tanto, no haré compras con tu hermana (1)</p> <p>Quiero ir de compras (1)</p>

<sup>62</sup> Dos participantes no escribieron coma antes del conector.

<sup>63</sup> Una persona escribió obligatorio en masculino (posiblemente por cansancio) y sin puntuación.

<sup>64</sup> Una persona solo pone coma antes de *en cambio* y punto final.

<sup>65</sup> Una persona la pone sin puntuación.

<sup>66</sup> Una persona escribió punto y coma antes del conector y una coma después, sin punto final; otra solo coma, sin punto final y todo en mayúsculas.

<sup>67</sup> Dos personas solo ponen coma antes del conector; una de ellas utiliza el masculino *hermano*, posiblemente por cansancio y fatiga.

hermana / haré / ir / por / lo / tanto	Tu hermana no quiere ir de compras por tanto lo haré yo (1) Yo no quiero ir de compras con tu hermana. (4) <sup>68</sup> Yo no quiero ir de compras con tu hermana ,por lo tanto no lo haré (1) Yo no quiero ir de compras con tu hermana, por tanto no lo haré (1) Yo no quiero ir de compras con tu hermana, no obstante, lo haré. (6) <sup>69</sup> Yo no quiero ir con tu hermana, por lo tanto no lo haré (1) Yo no quiero ir de compras, por lo tanto, no lo haré. (1) YO QUIERO IR DE COMPRAS, NO OBSTANTE TU HERMANA NO (1) yo no lo quiero, por lo tanto lo compras <b>tu</b> (1) Yo quiero ir de compras con tu hermana. (2) <sup>70</sup> yo no quiero ir de compras no obstante (1) Yo no quiero ir de compras. (2) <sup>71</sup>
<b>PREGUNTA 19</b>	
también / no / ni / sed / hambre / tengo	No tengo sed ni hambre. (14) <sup>72</sup> No tengo <b>ni</b> sed <b>ni</b> hambre (4) <sup>73</sup> No tengo hambre ni sed. (15) <sup>74</sup> También no tengo hambre ni sed (1) Tengo hambre, no sed (1).
<b>PREGUNTA 20</b>	
nada / mucho / había / humo / y / no / veía / se / además / pero	Había mucho humo, no se veía nada (1) Había mucho humo y no se veía nada. (23) <sup>75</sup> Había mucho humo y además no se veía nada (2) <sup>76</sup> Había mucho humo, además no se veía nada. (1) Además había mucho humo y no se veía nada. (2) <sup>77</sup> No se veía nada y además había mucho humo (1) No se veía nada, pero además había mucho humo. (1) Pero ademas había mucho humo y no se veía nada (1) <b>No</b> había mucho humo pero <b>no</b> se veía nada (1) no veía nada además había nucho humo (1) No se veía nada. Había mucho humo (1)

<sup>68</sup> Dos participantes lo escribieron sin punto final.

<sup>69</sup> Una persona solo pone la coma antes del conector (separada, además, de la palabra que le antecede); otra persona solo pone un punto y seguido antes de *no obstante*, con punto final; otra, solo coma tras el conector y sin punto final; otra no toma siquiera puntuación; otra, solo la coma inicial, sin punto final y olvida la última *a* de *hermana*.

<sup>70</sup> Una persona lo escribió sin punto final.

<sup>71</sup> Una persona lo escribió sin punto final.

<sup>72</sup> Ocho personas lo escribieron sin punto final; una, todo en minúsculas y sin puntuación.

<sup>73</sup> Tres personas lo escribieron sin punto final.

<sup>74</sup> Ocho personas lo escribieron sin punto final; dos, en mayúsculas y sin puntuación; dos, todo en minúsculas y sin puntuación.

<sup>75</sup> Catorce personas lo escribieron sin punto final; dos, sin puntuación y todo en minúsculas; otra, sin puntuación y todo en mayúsculas.

<sup>76</sup> Una persona lo escribió todo en mayúsculas.

<sup>77</sup> Una persona lo escribió sin punto final.



13 PROPUESTA DIDÁCTICA AMPLIADA

¡Aprendamos! 

Parte 1: cuestiones formales 



1 En las lenguas existen palabras tan importantes como los CONECTORES. ¿Cómo podemos definirlos? Nombra algunos ejemplos (en español).



---

---

---

---

<https://www.menti.com/al15zhzkbarm>



2 ¡Genial! Dentro de este conjunto, también hay dos tipos básicos.

¿Los conoces? Para ello, en grupos:

- a) Lee el siguiente texto.
- b) Marca los conectores que encuentres.
- c) Ordénalos en dos categorías. Para ello, fíjate en la forma, la puntuación, etc. Explica y argumenta tu respuesta en el Padlet.



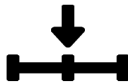
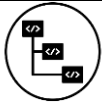


<https://padlet.com/balvag05/tipos-de-conectores-4acml7s9n4hvtnc>

Hoy hace sol, pero María no quiere salir. Aunque su madre le ha dado dinero para irse de compras, no tiene ganas. Solo quiere recibir un mensaje de Pablo. Sin embargo, este nunca llega. Se pone cada vez más nerviosa; no obstante, aparenta estar tranquila cuando su madre se acerca. Su hermana mayor siempre pudo mentir mejor, en cambio, a ella le costaba mucho.



Categoría 1: ¿Por qué? _____ _____	Categoría 2: ¿Por qué? _____ _____

↔ 3 Compara tus respuestas grupales con la tabla siguiente y añade los conectores que pertenecen a cada categoría en la última fila:

CONECTORES	
Formales o <i>conjunciones</i>	Semánticos
<i>pero, aunque, sino</i>	<i>sin embargo, no obstante, en cambio</i>
Coordinación, subordinación  	Sin relación sintáctica. 
-sin movilidad.	-con cierta movilidad (entre pausas).
<hr/> <hr/> <div style="text-align: right;">  </div>	



Para un repaso de los conceptos de coordinación, subordinación y yuxtaposición, se puede consultar el siguiente enlace: <https://www.unprofesor.com/lengua-espanola/diferencia-entre-coordinacion-subordinacion-y-yuxtaposicion-771.html>



🗨️ 4 Como acabamos de comentar, la movilidad de los conectores afecta a las pausas al hablar, lo que se marca también en la escritura. Para ello, se usan signos de puntuación. ¿Conoces alguno?

---



---



---



<https://www.menti.com/al79rvhgwmg>



5 A continuación, se presentan enunciados con conectores sin puntuar<sup>78</sup>. Puntúalos y compara tus respuestas con tus compañeros. Puedes guiarte por ejercicios anteriores o de tus propios conocimientos. Después, podrás ver un resumen subido a Google Drive:



[https://docs.google.com/document/d/1DrtTb8Dk2a\\_BJ15wdiid4sgJPo0OhByuIraEqaMvUXk/edit?usp=share\\_link](https://docs.google.com/document/d/1DrtTb8Dk2a_BJ15wdiid4sgJPo0OhByuIraEqaMvUXk/edit?usp=share_link)

- ❖ No iré en avión sino en tren.
- ❖ Me gusta el helado pero no el de chocolate.
- ❖ Nunca estuve de acuerdo contigo sin embargo tengo que darte la razón en este caso.
- ❖ Venus es un planeta muy pequeño en cambio Júpiter es un gigante gaseoso.
- ❖ El helado estaba delicioso aunque era excesivamente caro.
- ❖ La merluza es el pez que más se pesca en esta zona no obstante no es parte fundamental de la dieta de la población de este lugar.

<sup>78</sup> Solo se ha eliminado la puntuación de los conectores, no del resto del discurso. Los ejemplos se han adaptado de: <https://www.ejemplos.co/conjunciones-adversativas/>

Con esta información, completa en grupo la regla general:

Los conectores formales \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Los conectores semánticos \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



6 Como ya hemos visto, los conectores semánticos se pueden mover.

En grupos intenta reescribir los enunciados anteriores con el conector en otra posición. Presta atención a lo que sucede con la puntuación. También intenta hacer esto con el ejemplo con *aunque*. ¿Qué observas? Los resultados se recogen en el mismo documento de Drive que para la actividad 6.

---

---

---

---

---

---

---

---

¿y en alemán?

## Casos especiales

1 ¿Con *que* o *sin que*? Esa es la cuestión.

a) *sino* vs. *sino que*

*Sino que* acompaña a enunciados con un verbo conjugado; *sino* se usa, en general, en el resto de los casos.

❖ No es vago, *sino que* siempre llega tarde.

❖ No es vago, *sino* tardón.



b) *aun* vs. *aunque*

*Aunque* se utiliza normalmente con valor concesivo, como explicamos a continuación (similarmente a *obwohl*) mientras que *aun* es sinónimo de *todavía* (*noch*, *trotzdem*, *dennoch*, *wenigstens*), *incluso* (*eingeschlossen*, *sogar*, *selbst*)<sup>79</sup>. Pueden parecerse en contextos como los siguientes:

❖ *Aun* llegando tarde, lo hizo bien.

❖ *Aunque* llegó tarde, lo hizo bien.



2 *Aunque*: con y sin verbo

*Aunque* no funciona como *sino* (*que*). De hecho, a pesar de que suele aparecer con verbo conjugado, puede mostrarse sin él en ciertos contextos:

a) Con *ser* y *estar*: *Aunque* (era) anciano y (estaba) enfermo, trabajaba mucho.

<sup>79</sup> Las traducciones se toman en línea de *Pons.de*.

- b) Con participios y adverbios: **Este chico, aunque muy lentamente, consigue todo lo que se propone.**
- c) Con gerundios: **Ha progresado, aunque trabajando mucho.**

¿y en alemán?



### 3 *No obstante esto* y derivados

El conector *no obstante* tampoco tiene por qué ir acompañado de un verbo conjugado. Puede ir seguido de *eso, esto, lo anterior*, etc. Se trata de un uso bastante formal y se suele colocar entre pausas ortográficas.

- ❖ Estaba muy cansado para continuar corriendo. *No obstante esto*, terminó la carrera.



¿y en alemán?



Reflexión: ¿qué hemos aprendido?



## ¡Sigamos aprendiendo!

### Parte 2: uso y significado



1 ¿Qué entiendes por *contraargumentación*? ¿Puedes dar ejemplos!




---



---



---

<https://www.menti.com/alde6dxt3jr1>



¿Y has oído alguna vez los conceptos de *argumentación* e *informatividad*? Escribe en el Padlet todo lo que se te ocurra sobre ellos: qué crees que significan, con qué otras palabras lo relacionas, etc.



<https://padlet.com/balvag05/mi-padlet-estiloso-a7g8msca0aoj1n5e>

---



---



---

¡EN EFECTO!

a) La **argumentación** se refiere al argumento o a los argumentos del discurso que llevan a una conclusión (directa, presente en el discurso, o indirecta, implícita, que debe intuirse).

*Pedro es buen profesor, pero no le contrataremos.*  *Pero es buena profesor pero tiene más de 60 años.*  
 (conclusión directa: «no le contrataremos») (conclusión indirecta: «no le contrataremos»)



b) La **informatividad** resalta el argumento más importante para el hablante, sobre el que se quiere informar, el que se quiere destacar, etc., pero no tiene por qué coincidir con el argumento que indica la conclusión o con la conclusión misma.



Compara estos dos enunciados: ¿qué diferencias encuentras informativamente? ¿Y argumentativamente? Compáralo con tus compañeros.



<https://padlet.com/balvag05/qu-diferencias-observas-entre-los-dos-enunciados-d20hbswh94uc8tm4>

Llueve, pero saldremos a pasear. 	Aunque llueve, saldremos a pasear. 
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>



2 En grupo, observa la siguiente tabla. Intenta entender las descripciones



y escribe un ejemplo donde corresponde. Usa conectores. Una recopilación final puedes verla en este documento de Google Drive:

<https://docs.google.com/document/d/1TVJA5xW4TDf0KiKpogQ-8Qgx-1oS461PpBJPvim-7Sk/edit?usp=sharing>

	<p><b>Contraargumentación.</b> Los miembros llevan, de una forma u otra, a conclusiones diferentes.</p>		<p><b>Contraste.</b> Comparación (frecuentemente con oposición por contexto). Se suelen aceptar ambas partes (están en equilibrio). No obstante, la fuerza informativa y argumentativa, por contexto, pueden estar en el segundo miembro. Ej.: _____</p>
	<p><b>Adversatividad.</b> Se destaca el miembro fuerte argumentativa e informativamente, en general, el segundo. Ej.: _____ _____ _____</p>	<p><b>Refutación.</b> Contraste de ideas en el que un miembro corrige o anula de forma total o parcial al otro. Suele ser débil. Ej.: _____ _____ _____</p>	
		<p><b>Oposición.</b> Contraste de ideas más fuerte, sin llegar a convertirse en incompatibles. Ej.: _____ _____ _____</p>	
	<p><b>Exclusión.</b> Contraste por incompatibilidad. Es el máximo grado de oposición. Ej.: _____ _____ _____</p>		
	<p><b>Concesión.</b> El hablante reparte la fuerza informativa. Puede llegar a resaltar informativamente el argumento débil, pero solo en el primer segmento. Influye el modo verbal. La argumentación depende de factores textuales. Ej.: _____ _____.</p>		

¿Lo has entendido? ¡Perfecto! 😊

Ahora usaremos estos conocimientos para comprender cómo funcionan los seis conectores españoles que ya hemos mencionado:

*pero aunque sino sin embargo no obstante en cambio*

Nos vamos a fijar, sobre todo, en la argumentación y en la informatividad para entender (casi) todos sus contextos de uso. ¡De este taller vas a salir todo un profesional de la contraargumentación! (¡Y no solo!).



## I. Pero



1 Observa el título del libro. ¿Para qué se usa *pero*?  
¿Conoces otros usos de este conector?

---



---



---



<https://www.menti.com/alnmp6qumj37>



2 Relaciona los valores de este conector con los siguientes enunciados:

(cierto) contraste	restricción	oposición	adición
--------------------	-------------	-----------	---------



<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Llueve, pero no mucho.</li> <li>2. Llueve, pero saldremos a pasear.</li> <li>3. Para aprobar, hay que estudiar pero también ir a clase.</li> <li>4. Pedro toca el violín, pero su madre es escritora.</li> </ol>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
--	-------------------------

[https://es.educaplay.com/recursos-educativos/14689916-valores\\_de\\_pero.html](https://es.educaplay.com/recursos-educativos/14689916-valores_de_pero.html)



3 ¿Qué observas en el ejercicio anterior? ¿Cómo crees que funciona *pero* en la argumentación y en la informatividad? Ayúdate de las siguientes balanzas. El miembro de la izquierda representa el primer miembro de la construcción y el derecho, el segundo. Rodéalo con un círculo.



ARGUMENTACIÓN		
INFORMATIVIDAD		

<https://wordwall.net/es/resource/55703288/pero>

¡Exacto! *Pero* muestra la conclusión (directa o indirectamente) y la información que se quiere resaltar, la cual supone en cierto modo una ruptura de las expectativas creadas en la conversación. Así se pueden explicar todos sus valores.



En los ejemplos anteriores, intenta describir el porqué del uso de *pero* desde esta perspectiva (conclusión, información importante, ruptura de expectativas):

<https://docs.google.com/document/d/1dZr0vEkP7w0fzEnuhO7yuMXEzU-xqPifEi39BMg2fb0/edit?usp=sharing>

1. Llueve, pero no mucho. –

---



---

2. Llueve, pero saldremos a pasear. –

---



---

3. Para aprobar, hay que estudiar pero también ir a clase. –

---



---

4. Pedro toca el violín, pero su madre es escritora. –

---



---



4 Estas son las traducciones que hemos encontrado para *pero*. ¿Puedes introducir alguna en el ejercicio 2? ¿Se te ocurre algún otro ejemplo?

aber jedoch doch indes eigentlich einfach \*sondern

---



---



---



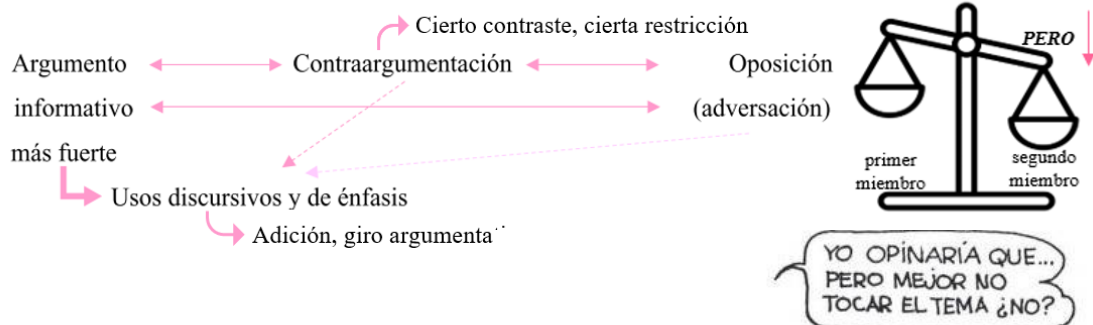
---

<https://www.menti.com/alnpako7zmrdr>



**En resumen...**

**PERO**





## II. Aunque



1 Observa las dos imágenes. ¿Qué crees que expresa *aunque* en ellas?



Aunque no llore,  
me duele.  
Aunque no te hable,  
te pienso.  
Aunque no te busque,  
te extraño.  
Aunque no lo diga,  
te quiero.

@Candidman

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



<https://padlet.com/balvag05/aunque-tbd32kr898hs21io>



2 Fíjate un poco más en las imágenes anteriores. ¿Qué diferencias de significado percibes en el cambio de modo (indicativo vs. subjuntivo)? Completa esta información en el Padlet anterior y comenta tus ideas con tus compañeros. En conjunto, propón una regla para su uso. Para ello, intenta concentrarte en los planos argumentativo (conclusión) e informativo (información más importante).



INDICATIVO	SUBJUNTIVO
<hr/> <hr/>	<hr/> <hr/>
<b>Regla:</b>	
Con indicativo <hr/>	
Con subjuntivo <hr/>	




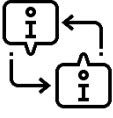


3 Compara vuestras conclusiones anteriores con la tabla y completa la información. Después, escribe en grupo un ejemplo para cada uno de los casos. Se proporciona uno por modo como modelo.



<https://docs.google.com/document/d/1SMT1h1qOXf3hC2LIUPAfHt88-tQcGRW8ZJ0XfOk-BSU/edit?usp=sharing>

INDICATIVO	SUBJUNTIVO
Acción experimentada. <i>Aunque hago los deberes todos los días, suspenderé el examen.</i> 	Acción no experimentada. <i>Aunque haga los deberes todos los días, suspenderé el examen.</i> 

 <p>Afirma o está de acuerdo con lo dicho.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Ofrecer datos nuevos.</p> <p>_____</p> 	 <p>No indica acuerdo con lo dicho.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>No ofrece datos nuevos o le resultan indiferentes.</p> <p>_____</p> 
---	---



4 ¿Cómo traduces *aunque* en los ejemplos anteriores en alemán? ¿Se te ocurre alguna otra traducción posible o has oído de ellas?

\_\_\_\_\_

<https://www.menti.com/al456fviq7zz>



5 ¡Ahora dale la vuelta! Observa los dos enunciados siguientes. ¿Qué sucede? ¿Qué cambios observas en comparación con los ejemplos del ejercicio 3? <https://www.menti.com/al2sipeij8tr>



<p><i>Suspenderé(,) aunque bago los deberes todos los días.</i></p>	<p><i>Suspenderé aunque baga los deberes todos los días.</i></p>



¿Observas algún cambio en sus posibles traducciones?

\_\_\_\_\_



6 ¿Cómo describes entonces *aunque* desde los planos argumentativo e informativo?



<p>PLANO ARGUMENTATIVO</p>	<p>PLANO INFORMATIVO</p>

<https://docs.google.com/document/d/1L0a18YJaCjd5Se7DDUPmvWZIZpuSOMjFdXMXyX6A80/edit?usp=sharing>

**INFORMACIÓN ADICIONAL:**

*Aunque* puede acompañar a un miembro del discurso “dentro de otro”, tanto en indicativo como en subjuntivo. Esto se conoce como **interposición**. Por ejemplo:



*Su madre, aunque no me cae bien, trabaja mucho para su hijo.*

*Su madre, aunque no me caiga bien, trabaja mucho para su hijo.*

Además, *aunque* puede usarse en **contextos “aditivos”**, en los que su valor concesivo, tradicional, parece desaparecer, similarmente a lo que sucede con *pero*. Esto se debe a su fuerza en el plano informativo y a su aparición en posposición (ante el segundo miembro del discurso), pues esta añade fuerza argumentativa e informativa por sí sola.

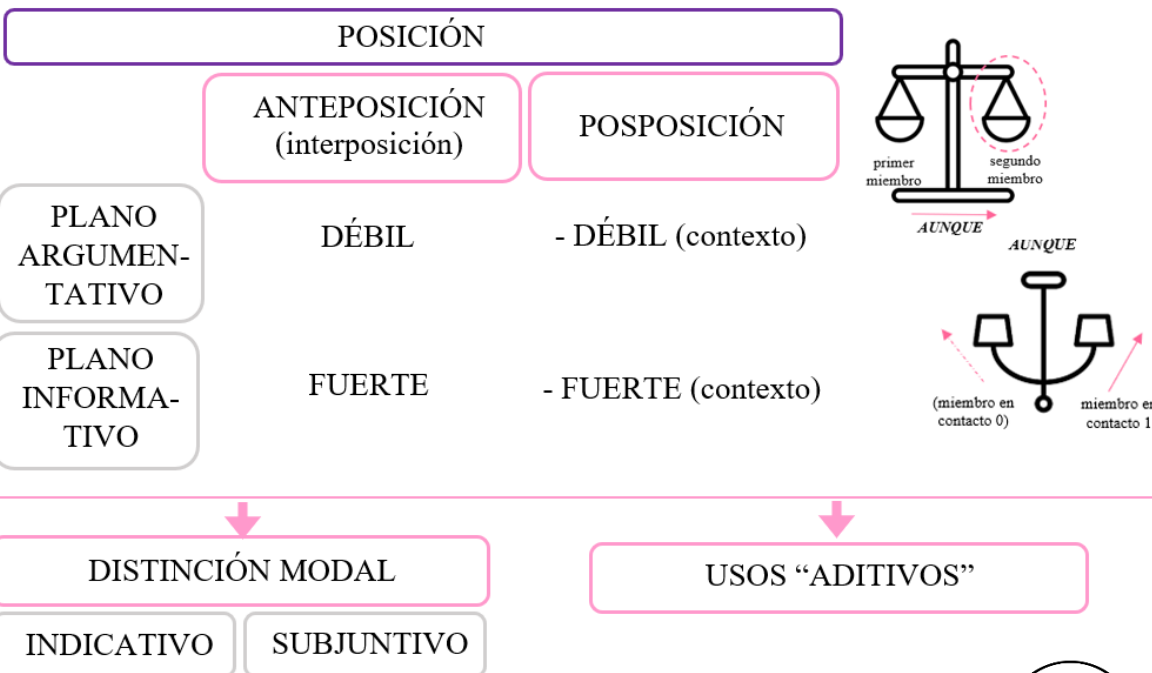


*Las provincias de la comunidad más afectadas fueron Valladolid Burgos, Ávila y León, aunque (también) se registraron cortes de luz en Salamanca, Soria, Palencia y Zamora.*



**En resumen...**

**AUNQUE**



***aunque vs. pero***

Teniendo en cuenta lo descrito anteriormente, no extraña que *pero* y *aunque* lleguen a confluír en ciertos contextos, sobre todo, cuando *aunque* está ante el segundo miembro (posposición) y, principalmente, separado con una coma del resto. De hecho, en algunos diccionarios se traducen ambos conectores por *aber* en alemán. ¿Cuáles son, pues, sus diferencias?

No me entiendo. Estoy bien, me río y me divierto, pero en el fondo siento un vacío que no desaparece aunque esté riendo a carcajadas."



1 Observa los enunciados e intenta describir las diferencias entre los dos conectores, sobre todo, desde la argumentación (conclusión) y la informatividad (información importante).



	Conclusión	Información importante	Otros comentarios
<i>Aunque llueve, salimos a pasear.</i> <i>Aunque llueva, salimos a pasear.</i>			
<i>Llueve, pero salimos a pasear.</i> <i>Llueve, aunque salimos a pasear</i>			
<i>Salimos a pasear, aunque llueve.</i> <i>Salimos a pasear aunque llueve.</i> <i>Salimos a pasear aunque llueva.</i>			

<https://docs.google.com/document/d/1Z-RUoO7CRToeVW32PEhTTaaD3t2hWL-EdqCZH48Op84/edit?usp=sharing>



Pregunta extra: ¿cuándo colocamos coma y cuándo no con *aunque*?

<https://www.menti.com/alu8bffqph6>



En anteposición: \_\_\_\_\_

En posposición: \_\_\_\_\_



2 Reflexiona. ¿Suceden estos cambios en alemán?

<https://www.menti.com/alsfw6mnbpx>



### III. Sin embargo y no obstante



1 ¿Conoces los conectores *sin embargo* y *no obstante*? De ser así, ¿se te ocurren traducciones posibles en alemán?

<https://www.menti.com/al9yvk4iaszf>




---



---

*Sin embargo* y *no obstante* son dos conectores muy parecidos que, de hecho, en muchos diccionarios aparecen traducidos de la misma forma. Entre ellas, destacamos: *jedoch*, *trotzdem*, *dessenungeachtet*, *nichtsdestoweniger*, *indes(en)*, *aber d(enn)och*, *doch*, *dennoch*, *gleichwohl*. ¿Significa eso que son intercambiables en todos los contextos? ¡No! Sigue leyendo...



2 Otras traducciones posibles sí se diferencian. Observa la siguiente tabla y, en consecuencia, escribe qué matices crees que tiene cada conector.



<i>Sin embargo</i>	<i>No obstante</i>
<i>aber, andererseits, dagegen, allein, freilich</i>	<i>trotz, (dessen) ungeachtet, allenfalls, allerdings</i>
<b>Matices:</b> _____ _____ _____	<b>Matices:</b> _____ _____ _____

<https://docs.google.com/document/d/10ka3Bedd1BhZ82hadKrmDmjSoLz7yzRYJeg9xTZUxIY/edit?usp=sharing>



3 Ahora completa la información correspondiente a cada uno. Más de una opción es posible.



El hablante se compromete con lo expresado. / Concesión (verdadero obstáculo) / Concesión / Adversación / Adversación (más débil) / Matiza una oposición sin cuestionar la verdad de los miembros. / Destaca la información más importante. / No cambia frecuentemente de tema, aunque es posible. / Añade un nuevo tema. / Cierta énfasis.

[https://es.educaplay.com/recursos-educativos/14748809-sin\\_embargo\\_y\\_no\\_obstante.html](https://es.educaplay.com/recursos-educativos/14748809-sin_embargo_y_no_obstante.html)

Sin embargo	No obstante



4 ¡Fija los nuevos conocimientos! Une el valor correspondiente con el ejemplo adecuado. Más de una opción es posible.



<p>A. El hablante se compromete con lo expresado.</p> <p>B. Concesión (verdadero obstáculo)</p> <p>C. Concesión</p> <p>D. Adversación</p> <p>E. Adversación (más débil)</p> <p>F. Matiza una oposición sin cuestionar la verdad de los miembros.</p> <p>G. Destaca la información más importante.</p> <p>H. No cambia frecuentemente de tema, aunque es posible.</p> <p>I. Añade un nuevo tema.</p> <p>J. Cierta énfasis.</p>	<p>1. No sabe saltar, no sabe correr y, sin embargo, es el mejor jugador de la historia. _____</p> <p>_____</p> <p>2. Luis es feo, no obstante, les gusta mucho a las chicas.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>3. En cuanto al tema del tabaco, quiero destacar que no soy fumador, ligón, banquero, político o, hasta ahora, conocido estafador de hacienda. No obstante, tengo una implicación en esta guerra muy personal. _____</p> <p>_____</p> <p>4. Voy a estar en Sevilla el próximo fin de semana para visitar mis primos. Puedo verte para tomar un café , charlar , y obtener el libro. Tengo un nuevo número de teléfono: (...). Sin embargo, la mejor manera de nos poner en contacto es con el correo electrónico. _____</p> <p>_____</p>
---	---

<https://es.educaplay.com/recursos-educativos/14749013-ejemplos.html>



5 En relación con los ejemplos anteriores, ¿cómo crees que funcionan estos conectores en la argumentación (conclusión) y la informatividad (información más importante)?



<https://www.menti.com/al1h8iimjcc6>

Plano argumentativo: \_\_\_\_\_

Plano informativo: \_\_\_\_\_

Pregunta extra: ¿cómo es la puntuación relacionada con estos conectores?

\_\_\_\_\_

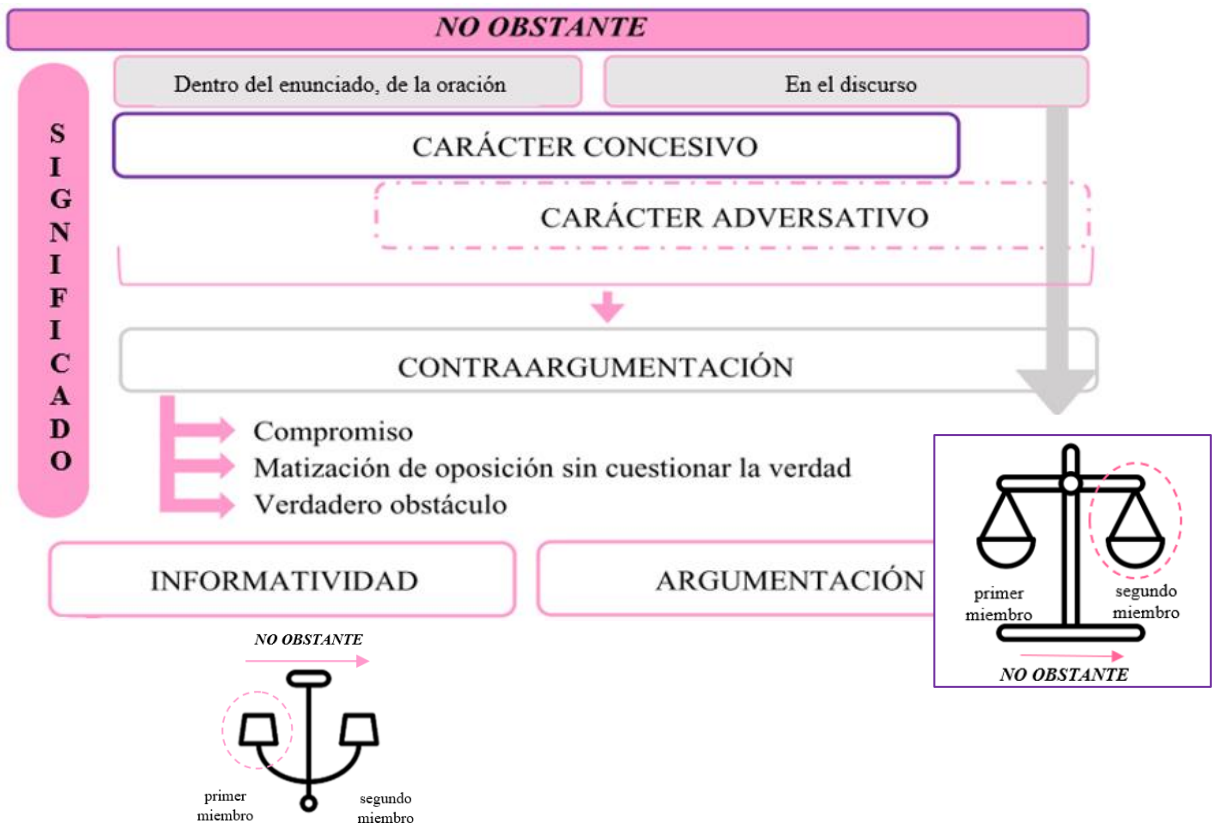
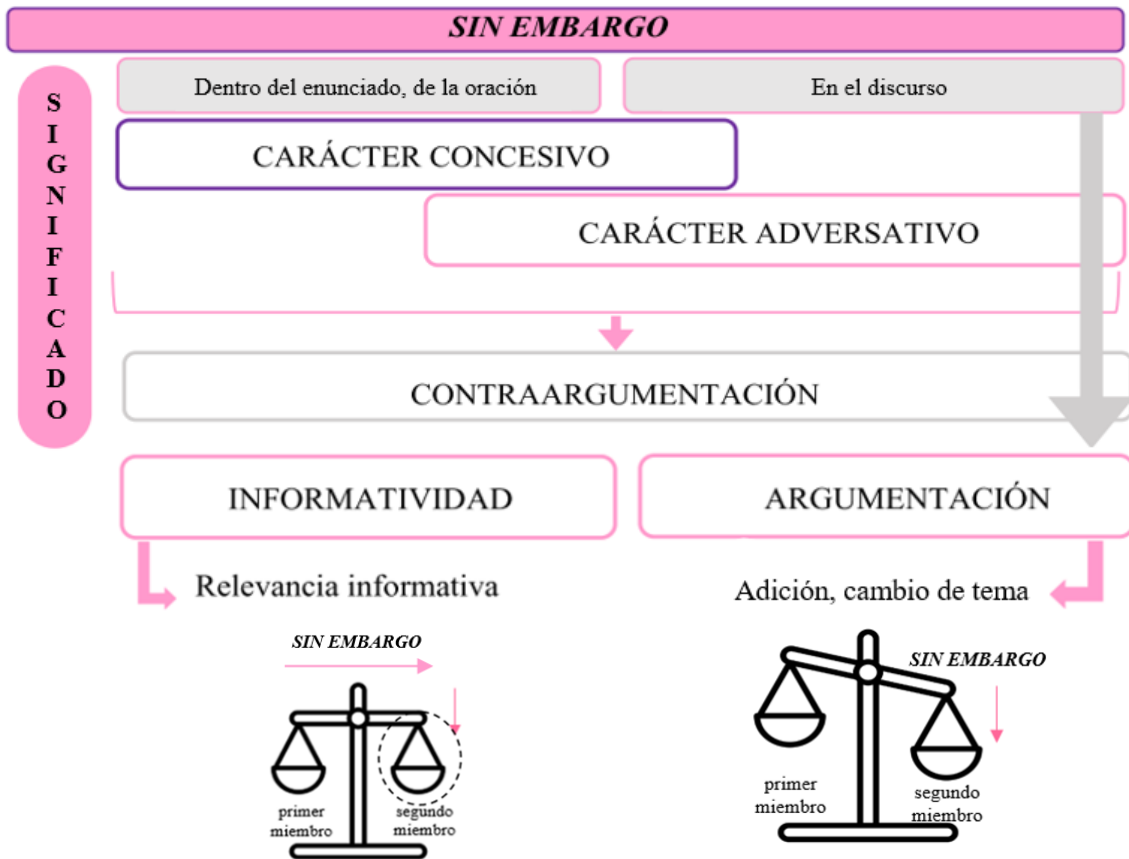
\_\_\_\_\_

<https://www.menti.com/alu7k1zhixqr>

<https://www.menti.com/alpqffbzweca>



En resumen...



*sin embargo, no obstante* y su relación con *pero* y *aunque*



Reflexiona. Hasta ahora hemos visto cuatro conectores. ¿En qué se parecen, en qué se diferencian?

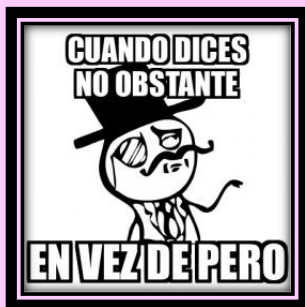


	Argumentación	Informatividad	Otros
<i>Pero</i>			
<i>Aunque</i>			
<i>Sin embargo</i>			
<i>No obstante</i>			

[https://docs.google.com/document/d/15afTVjnKS4K-Fr2R\\_oNjoWCuVIjHFj8sQuWxn4k1IxA/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/15afTVjnKS4K-Fr2R_oNjoWCuVIjHFj8sQuWxn4k1IxA/edit?usp=sharing)

Es frecuente encontrar a *pero* con *sin embargo* y *no obstante*. Por ejemplo: *Yo también doy consejos pero, sin embargo / no obstante, no sé que hacer con mi vida.*

Además, *sin embargo* y *no obstante* pueden combinarse con otros conectores, como *y*, para marcar concesión en una adición de ideas.



Igualmente, estos dos conectores –sobre todo, *no obstante*– se usan más en el registro escrito; este último, principalmente en el formal. En este sentido, *sin embargo* se emplea con mayor

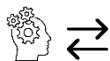
frecuencia y en contextos más amplios, sin llegar a los niveles de *pero*. No obstante, expresan matices relacionados con *aunque*, más ligados a la concesión, que este último no posee.



Para muchos hablantes, *sin embargo* y *no obstante* (e, incluso, *pero*) se consideran intercambiables en la mayoría de las situaciones.



## IV. En cambio



1 Observa el siguiente texto en español. ¿Cómo lo traduces al alemán?

<https://www.menti.com/al5ch5329tzz>



*Mi padre es violinista, en cambio, mi hermana toca la guitarra.*



2 Las traducciones que nosotros hemos encontrado son: *hingegen, dagegen, dafür, dahin, stattdessen, ander(er)seits.*



¿Qué características crees que tiene este conector en la argumentación y en la informatividad? Como con *pero*, ayúdate de las balanzas.

ARGUMENTACIÓN		
INFORMATIVIDAD		

<https://wordwall.net/es/resource/55927220/valores-de-en-cambio>



3 ¡Fija los contenidos! Crea al menos un ejemplo con *en cambio*.



<https://www.menti.com/alskdarax8bt>

En resumen...

### EN CAMBIO

#### CARÁCTER CONTRASTIVO

Paralelismo, equiparación, comparación

Contraste de información (sin anulación)  
En general, con tópicos distintos

#### INFORMATIVIDAD

→ Sin giro argumentativo  
→ Sin énfasis  
→ Igualación en la importancia informativa

#### ARGUMENTACIÓN

← A veces, indica la conclusión



*En cambio* es, con *no obstante*, el conector menos usado de los que aprendemos, posiblemente por su especialización en una situación comunicativa concreta (el contraste). Además, también existe la expresión en cambio sin sentido conectivo: *Desde los inicios, el ser humano ha estado en cambio.*



## V. Sino (que)



↔ 1 Observa los siguientes enunciados en español. Después, únelos con la palabra alemana correspondiente al conector subrayado<sup>80</sup>. Más de una traducción es posible. Incluso, no necesitas usar todas las traducciones propuestas.



*aber obwohl sondern außer hingegen nur dennoch lediglich trotzdem allein*

[https://es.educaplay.com/recursos-educativos/14750454-valores\\_de\\_sino\\_que.html](https://es.educaplay.com/recursos-educativos/14750454-valores_de_sino_que.html)

1. En realidad, los primeros tres meses de mis vacaciones el año pasado no fueron vacaciones, sino trabajo. \_\_\_\_\_
2. No voy a recordar todos los días del viaje, sino que explicaré mis pensamientos sobre mis sitios favoritos. \_\_\_\_\_
3. Al llegar a casa de mi madre, les presenté la foto a todos de la familia diciéndoles que se trataba de una foto de mi abuelo. Me pareció que todos tomaban mi broma como si fuese una verdad; no fue sino mamá quien me dijo: ¿Piensas que me engañas, hijo? Conozco muy bien tu carita, ¡eres tú! \_\_\_\_\_
4. Sobre los dos actores principales, están bastante bien. La historia de Romeo y Julieta te puede gustar más o menos. A mí no me apasiona pero, sin duda, la considero interesante. Pero no era Luhrmann el director más adecuado para un proyecto de este calibre. No hay nada especial en ella sino sus dos actores principales. \_\_\_\_\_



¿Recuerdas cuándo se usa *sino* y cuándo *sino que*? ¡Lo hemos visto en la primera parte de este taller! ¿También recuerdas con qué se usa SIEMPRE este conector?



2 Ahora escribe el número del texto anterior con su valor.



Excluye, deja algo fuera. Señala una excepción (a una regla general).	
Corrige una información anterior (directa o indirecta).	

[https://es.educaplay.com/recursos-educativos/14750664-valores\\_de\\_sino\\_que.html](https://es.educaplay.com/recursos-educativos/14750664-valores_de_sino_que.html)



3 ¡Fija los contenidos! *Sino (que)* es un conector que parece fácil, pero trae muchos problemas. A continuación, se muestran 6 textos<sup>81</sup> con errores en el funcionamiento de *sino (que)*: puntuación, ortografía, estructura, etc. Corrige el error y escribe el valor correspondiente: corrección (C) o exclusión (E). Si haces la versión en línea, puedes copiar y pegar tus respuestas en este Word:



<https://docs.google.com/document/d/1-IRI32fmyNKsGWcgSBBSGX8lknoXhZrKjXPF3QZV6A/edit?usp=sharing>

<sup>80</sup> Los textos se toman de bases de datos accesibles en línea (CAES; CEDEL2). Han sido escritos por estudiantes de español como lengua extranjera, como tú 😊 Algunos se han adaptado para corregir errores ortográficos, de puntuación y/o gramaticales.

<sup>81</sup> ¡También son textos reales de estudiantes como tú! 😊 Solo hemos corregido lo necesario para comprenderlo.

1. Desde siempre me han gustado la literatura y la historia de los países latinoamericanos, que constituyen para mí unos de los elementos fundamentales de la cultura de un pueblo sino de un continente. \_\_\_\_\_
  2. No creo que la solución al problema sea castigar a los fumadores haciendo el tabaco ilegal sino que de acompañarlos y tratar la adicción por lo que es: una enfermedad. \_\_\_\_\_
  3. Podemos percibir que la regla no es tan ilógica y que sigue la teoría de libertad en sociedad, que no es completa, sino que limitada por la libertad de los demás. \_\_\_\_\_
  4. Eso provocó gran desagrado entre los que fuman, que se sintieron sin el derecho de hacer algo que les gusta. Sin embargo, para los que no fuman fue una victoria porque esta ley no es apenas una ley que prohíbe algo que molesta a una parte de los individuos. Sino una ley que se relaciona con cuestiones de la salud pública de un país. \_\_\_\_\_
  5. Para encender su cerillo se quita sus guantes y luego ya no se los pone sino los tira en un bote de basura a su lado. \_\_\_\_\_
  6. La playa es grande, pero no es de arena sino piedras pequeñas, por lo que es un poca incómoda cuando andas sin zapatos. \_\_\_\_\_
- Extra:** En lugares abiertos tampoco me gusta que fumen a mi lado, pero creo que en este caso creo que el derecho debe continuar, sino los fumantes solo podrían fumar en casa, lo que es inimaginable. ¿Puedes adivinarlo? ¡Lo vamos a ver más adelante! \_\_\_\_\_

### ***no solo... sino también***

En combinación con otros elementos, *sino (que)* se sitúa en una **expresión de adición**:

***no solo / solamente / únicamente... sino (que) (también) / (además)...***

Las reglas de la negación inicial y del uso de *que* permanecen. *Solo* (y variantes) y *también* (y variantes) pueden colocarse de forma más o menos libre en la estructura. No obstante, suelen colocarse como en la regla propuesta más arriba. Algunos ejemplos son<sup>82</sup>:

- ❖ *Su música se ha conocido no solo en los países latinos sino en Europa también.*
- ❖ *Estaba realmente bien poder ir a Valencia con toda mi clase de español porque mejoramos no solo nuestro español como grupo sino que también tuvimos la ocasión de hablar juntos y de hacer amigos.*

Incluso, se pueden combinar segmentos introducidos por preposiciones distintas, como en las estructuras generales de *sino (que)*:

- ❖ *Últimamente me gusta ver cine español. No solo para practicar la lengua, sino porque en el cine español hay una sensibilidad rara, una mirada de realidad más abierta.*



Desde 2010, *solo* **NO** lleva tilde. Y con este valor, no siempre se escribe coma antes de *sino*.



<https://www.menti.com/almjujtgs4sg>

<sup>82</sup> De nuevo, ¡ejemplos reales!



4 ¡Fija los contenidos! Corrige los errores en estos 4 textos reales. Si haces la versión en línea, puedes copiar y pegar tus respuestas en este



Word: [https://docs.google.com/document/d/1gXHZs39Ht5O1t\\_FO0ssbJKYcLpci2f3gRbR6jARlw/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1gXHZs39Ht5O1t_FO0ssbJKYcLpci2f3gRbR6jARlw/edit?usp=sharing)

- Podemos decir que la prohibición de fumar en lugares públicos genera una gran ventaja a los gobiernos, pero no solamente a estos sino que a las personas también, pues existirían menos fumadores pasivos.
- Es un peligro para todo el cuerpo no solamente del fumador, sino las personas en el mismo ambiente.
- Me gustaría conocer, no sólo mis raíces en América latina, sino en España también .
- La vida allí es diferente a Grecia. Los alemanes no son tan amables como los griegos y una característica de ellos es que no solo son siempre puntuales, sino no trabajan sin un programa.



5 En cualquier caso, *sino* (que) mantiene su valor de corrección.

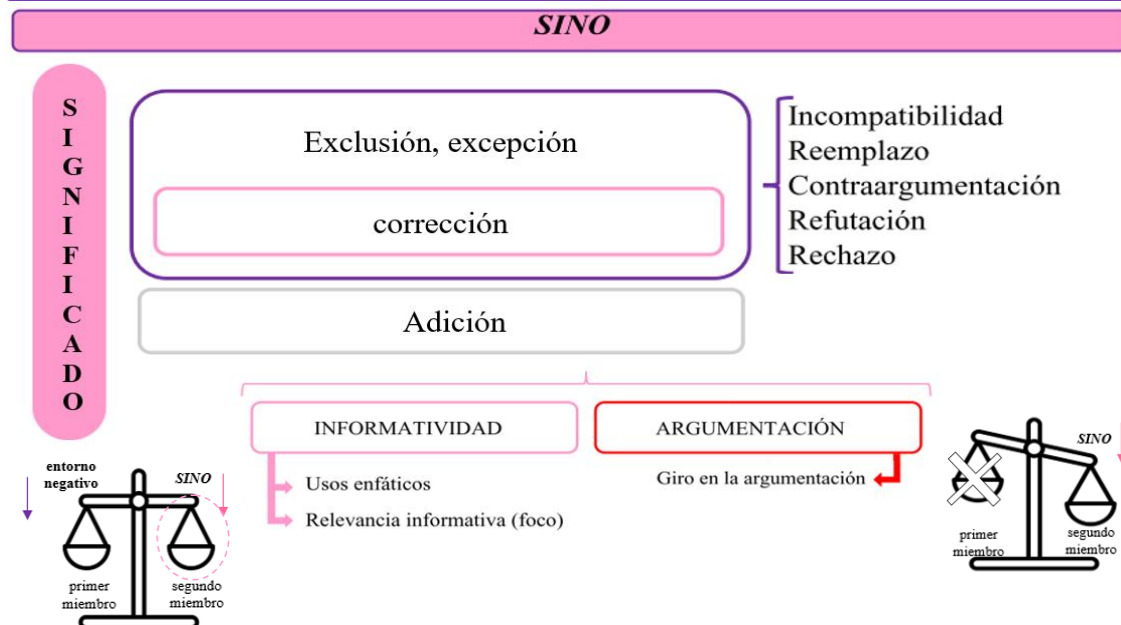


Así, se corrige la conclusión que se espera escuchar, de forma directa o indirecta. ¿Cómo marcas esta corrección en la argumentación y en la informatividad?

ARGUMENTACIÓN		
INFORMATIVIDAD		

<https://wordwall.net/es/resource/55933965/valores-de-sino-que>

En resumen...



**sino vs. pero**

Como en alemán existe la pareja *aber-sondern*, en español hallamos *pero-sino*. Lamentablemente, como se sobreentiende de lo que hemos aprendido hasta ahora, no funciona una traducción exacta: *aber ≠ pero, sino ≠ sondern*.



1 ¿Recuerdas las posibles traducciones de *pero* y *sino* en alemán?

<https://www.menti.com/alpz9k7bnwzh>



<i>Pero</i>	<i>Sino (que)</i>



2 Con ayuda de las traducciones anteriores y de los siguientes ejemplos, escribe las posibles diferencias entre *pero* y *sino*. Puedes ayudarte también de la argumentación y de la informatividad.



<https://docs.google.com/document/d/1ZmYkJo7gfzHVTh-BHucRSP5mOek8cg6PiAyuLcJ6tYA/edit?usp=sharing>



Tomado de Alonso Raya et al. (2005:228): *Gramática básica del estudiante de español*

1. No es guapo, pero sí listo. 2. No es listo, pero tiene buen corazón. 3. No voy a recordar todos los días del viaje pero explicaré mis pensamientos sobre mis sitios favoritos.	1. No es guapo, sino listo. 2. No es listo, sino tonto. 3. No voy a recordar todos los días del viaje sino que explicaré mis pensamientos sobre mis sitios favoritos.
---	---

<i>Pero</i>	<i>Sino (que)</i>



3 ¡Fija los contenidos! Corrige los textos siguientes, explicando brevemente por qué, y escribe un ejemplo con *pero* y otro con *sino* (*que*) donde se perciban sus diferencias.



1. Los olivos se llamaban "guarrigues", el gazpacho era "pisaladière", el morado venía sino del tomillo pero de la lavanda. \_\_\_\_\_
2. Una noche, mientras mis vecinos estaban de vacaciones, vi una luz en la ventana de su casa. Pensé que se habían olvidado algo, sino no vi su coche. \_\_\_\_\_
3. *Pero*: \_\_\_\_\_
4. *Sino* (*que*): \_\_\_\_\_

[https://docs.google.com/document/d/1Uz4nIQ3ikU35uP\\_GgHgJqtqXUU10w9JiyxT-bWXmheo/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1Uz4nIQ3ikU35uP_GgHgJqtqXUU10w9JiyxT-bWXmheo/edit?usp=sharing)

En resumen...

<b>PERO</b>	<b>SINO</b>
Adversativas coordinadas contraargumentativas. Combinación con adición ( <i>también, tampoco, además, incluso</i> ).	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Acompaña a elementos menores a la oración solo seguido de <i>sí</i>. Ej.: <i>No es guapo, pero sí listo</i>; <i>*No es guapo, pero listo</i>.</li> <li>✓ No une palabras con significado contrario. Ej.: <i>*No es listo, pero tonto</i>.</li> <li>✓ Negación de conclusión.</li> <li>✓ Contraste más neutro.</li> <li>✓ Contenido relacionado con el contexto.</li> <li>✓ Alcance máximo: discurso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Acompaña a elementos menores a la oración. Ej.: <i>No es guapo, sino listo</i>.</li> <li>➤ Une palabras con significado contrario. Ej.: <i>No es listo, sino tonto</i>.</li> <li>➤ Negación de información.</li> <li>➤ Mayor contraste: incompatibilidad.</li> <li>➤ Contenido relacionado con lo dicho.</li> <li>➤ Alcance máximo: enunciado/oración.</li> </ul>

*sino* vs. *si no*



¡Cuidado con la escritura! No es lo mismo **sino** (contraargumentativo, correctivo) que **si no** (negación de una estructura condicional). De forma relativamente frecuente encontramos ejemplos incorrectos como:



Puedes practicar su uso, junto con las diferencias de *sino* con *pero*, en el siguiente enlace: <https://espanol.lingolia.com/es/vocabulario/palabras-confundibles/pero-sino-si-no-ejercicios>



Reflexión: ¿qué hemos aprendido?





¡Practiquemos! 

### Parte 3: la práctica hace al maestro

  1 Une un miembro de la columna de la izquierda con otro de la derecha e inserta el conector adecuado<sup>83</sup>. Puede haber más de una posibilidad según lo que se quiera expresar, por lo que debes marcar donde está la fuerza argumentativa e informativa en cada caso. Además, añade la puntuación necesaria. Puedes subir tus respuestas al siguiente documento de Word:

[https://docs.google.com/document/d/1ok6G3I28X\\_n7nPkB87CoEe4YX91Zqaqll4XlhYTcuNA/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1ok6G3I28X_n7nPkB87CoEe4YX91Zqaqll4XlhYTcuNA/edit?usp=sharing)

1. No iré en tren.	A. No el que es de chocolate
2. Me gusta el helado.	B. El árbitro dictaminó que fue falta
3. La jugada fue legal.	C. Júpiter es un gigante gaseoso.
4. Nunca estuve de acuerdo contigo.	D. En avión
5. Venus es un planeta muy pequeño.	E. El problema sigue siendo una cuestión apremiante.
6. La cantidad de avisos respecto al cambio climático ha aumentado.	F. Tengo que darte la razón en este caso.

<i>Pero</i>
<i>Aunque</i>
<i>Sino (que)</i>
<i>Sin embargo</i>
<i>No obstante</i>
<i>En cambio</i>

<sup>83</sup> Los ejemplos se toman de: <https://www.ejemplos.co/conjunciones-adversativas/>



2 Crea en grupos de forma colaborativa un texto donde aparezcan los seis conectores que hemos aprendido 😊 Puedes usar este Menti para escribir uno detrás del otro de forma colaborativa:

<https://www.menti.com/al7anardpiat>



Si no, también podéis emplear libremente este documento de Word:

<https://docs.google.com/document/d/1Cq90SXg5PUZF6tTsaICMLJuqRwlqRUdCTF19uVNH4vg/edit?usp=sharing>



Espacio para tus ideas:



3 Escribe uno o dos enunciados empleando un conector de forma errónea. Después, tus compañeros intentarán dar una versión corregida, explicando por qué no era correcta la versión inicial.



<https://www.menti.com/alf7uyzyro7n>

Espacio para tus ideas:



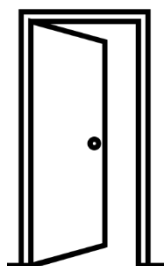
4 ¡Los conectores de este texto se han movido! Colócalos en la posición adecuada: [https://es.educaplay.com/recursos-educativos/14758442-completa\\_el\\_texto.html](https://es.educaplay.com/recursos-educativos/14758442-completa_el_texto.html)



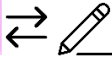
En cambio \_\_\_\_\_ el día no estaba para salir a correr, María decidió ponerse las deportivas y abrocharse el chubasquero. Aunque \_\_\_\_\_, todo parecía indicar que se debía quedar en casa. No solo no encontraba sus cascos para escuchar música, **no obstante** \_\_\_\_\_ tampoco sabía dónde tenía el móvil.



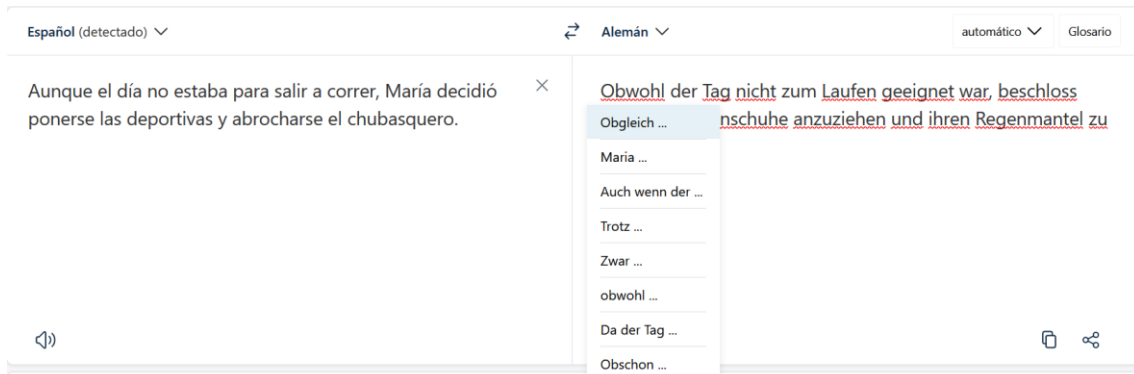
De pronto, oyó un ruido en la cocina. Tenía miedo, **sino que** \_\_\_\_\_ decidió acercarse. **Sin embargo** \_\_\_\_\_, le temblaban las manos. Su madre siempre le había dicho que debía cerrar bien la puerta de al lado de la nevera. **Pero** \_\_\_\_\_, ella siempre la dejaba abierta para que corriera el aire. Bajó despacio las escaleras del dúplex, sin saber qué iba a encontrarse...







5 Traduce el texto anterior al alemán. En primer lugar, si puedes, hazlo solo. Después, puedes comparar tu versión con la plataforma DeepL (<https://www.deepl.com/translator>). Esta te permite obtener varias posibilidades de traducción diferentes pinchando sobre la palabra que te interesa traducir:



¡Juega con la lengua! ¿Qué posibilidades te ofrece el traductor? ¿El sentido es el mismo en alemán al cambiar de conector? ¿Qué crees que sucede en español si cambias el conector en alemán?, etc. Comparte tus ideas:



<https://docs.google.com/document/d/1Pxrm6lktN5LY41ScUS61oSksZ6xuFs9ZGaeRPCiA-0Q/edit?usp=sharing>

<i>Pero</i>
<i>Aunque</i>
<i>Sino (que)</i>
<i>Sin embargo</i>
<i>No obstante</i>
<i>En cambio</i>



## 6 Corrige los siguientes textos de alumnos reales de español como lengua extranjera. En algún caso, puedes incluir otros conectores



no estudiados en esta unidad, pero que conoces. Puedes subir tus respuestas aquí:

[https://docs.google.com/document/d/1rCU6Gq\\_j7meGZByfPQTGWv1QQsQN5CAleggq4WaDVxU/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1rCU6Gq_j7meGZByfPQTGWv1QQsQN5CAleggq4WaDVxU/edit?usp=sharing)

1. Al final, se supo que el niño no era de la mujer pero de Chaplin.
2. ¿Como estás, amiga ? ¿Cómo es tu nuevo trabajo? ¿Te gusta este jefe más? ¡Espero que sí! ¿Y cómo es tu esposa Jennifer? ¿Y tus hijos ? Mándame fotos de tu con tu familia, ¡por favor! Necesito ver a tu nuevo pero también :)
3. Entonces, fuimos a la playa. ¡Qué paraíso! Las olas eran muy grandes. Yo casi me ahogué. Jajá. Yo y mi amiga tenemos solamente veinte años, por lo que beber es ilegal en los Estados Unidos. En las Bahamas, aunque, es legal para personas con dieciocho años. Compramos mucho alcohol esa noche.
4. Me gusta a ir al río cerca de mi casa y leo abajo los árboles. La primavera y el otoño son las temporadas más bonitas, aunque.
5. Finalmente, digo que, mientras mi región es muy interesante y divertida, no puedo ver muchos otros lugares en este mundo. Así, quizás encontraré otra región como Texas si un día consigo viajar. Aunque, yo suponga que esto no es probable.
6. En el futuro, cuando me gradúe, creo que quiero vivir en uno otro país sino al mismo tiempo quiero ganar dinero antes de salir.
7. La comida es algo de gran importancia cuando se habla de la inmigración porque mucho de la comida en Inglaterra viene del extranjero. No solo la comida viene del extranjero, sino también muchos de los restaurantes son extranjeros.
8. ¿Cómo estás? Hace mucho tiempo que nos vemos. ¿Todavía tienes ese trabajo en la oficina? Por mi parte, no he encontrado ningún trabajo. Sin embargo, tengo que pedirte algo. Mi abuela acaba de morir. Necesito que me prestes dinero para hacer un viaje a Inglaterra.
9. Estoy en el segundo año de estudio en la Universidad de Washington en Seattle. Ahora mi deseo es continuar mis estudios en un programa de posgrado. Pienso que su programa es lo único que tiene todo que quiero en una experiencia de posgrado. Cuando esté allí , planeo tomar más clases de español, de negocios y de cultura española. Sin embargo, tengo mucho interés en su programa y quiero saber todo sobre ello.
10. Me gustan particularmente Sevilla y Santiago de Compostela. Son diferentes de Valencia. Santiago de Compostela es una ciudad muy tranquila. Sevilla es más abierta, con edificios grandes y música alegre. Es una ciudad demasiada turística. No obstante, preferimos nuestro barrio en Valencia.
11. Cuando llegué a Madrid a las 2 de la madrugada no encontré mi equipaje. En aquel momento estaba muy cansado y mi jefe me pidió mis documentos, pero se perdió mi equipaje, no tenía otro medio donde buscarlos. No obstante, en el aeropuerto no había ninguna persona que me ayudara.
12. Un bar es un sitio donde la gente se van para gozar: hablar, beber, fumar, todo juntos y fuera de la casa. Con la nueva ley la gente en Inglaterra, por ejemplo, o en Irlanda, no va tanto a los bares. Se queda en las casas con amigos en cambio de un bar.
13. Mi clase iba sobre Jack the Ripper, el hombre que mató a muchas mujeres con quienes tenía sexo en cambio de dinero.

14 PROPUESTA DIDÁCTICA REDUCIDA

¡Aprendamos! 

Parte 1: cuestiones formales 



 1 ¿Sabes qué son los CONECTORES? Nombra algunos ejemplos.



---

---

---

---

<https://www.menti.com/al15zhzkbarm>



2 ¡Genial! Dentro de este conjunto, también hay dos tipos básicos.

¿Los conoces? Para ello, en grupos:

- a) Lee el siguiente texto.
- b) Marca los conectores que encuentres.
- c) Ordénalos en dos categorías. Para ello, fíjate en la forma, la puntuación, etc. Explica y argumenta tu respuesta. Puedes hacerlo en el Padlet: <https://padlet.com/balvag05/tipos-de-conectores-4acml7s9n4hvtnc>

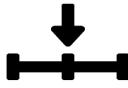






Hoy hace sol, pero María no quiere salir. Aunque su madre le ha dado dinero para irse de compras, no tiene ganas. Solo quiere recibir un mensaje de Pablo. Sin embargo, este nunca llega. Se pone cada vez más nerviosa; no obstante, aparenta estar tranquila cuando su madre se acerca. Su hermana mayor siempre pudo mentir mejor, en cambio, a ella le costaba mucho.



Categoría 1: _____	Categoría 2: _____

↔ 3 Compara tus respuestas con la tabla siguiente. ¿Cuánto habéis acertado?

CONECTORES	
Formales o <i>conjunciones</i>	Semánticos
<i>pero, aunque, sino</i>	<i>sin embargo, no obstante, en cambio</i>
Coordinación, subordinación  	Sin relación sintáctica. 
-sin movilidad.	-con cierta movilidad (entre pausas).
<hr/> <hr/> 	

 4 A continuación, se presentan enunciados con conectores sin puntuar<sup>84</sup>. Puntúalos y compara tus respuestas con tus compañeros.



Puedes subir tus respuestas a Google Drive:

[https://docs.google.com/document/d/1DrtTb8Dk2a\\_BJ15wdiid4sgjPo0OhByuIraEqaMvUXk/edit?usp=share\\_link](https://docs.google.com/document/d/1DrtTb8Dk2a_BJ15wdiid4sgjPo0OhByuIraEqaMvUXk/edit?usp=share_link)


- ❖ No iré en avión sino en tren.
- ❖ Me gusta el helado pero no el de chocolate.
- ❖ Nunca estuve de acuerdo contigo sin embargo tengo que darte la razón en este caso.
- ❖ Venus es un planeta muy pequeño en cambio Júpiter es un gigante gaseoso.
- ❖ El helado estaba delicioso aunque era excesivamente caro.
- ❖ La merluza es el pez que más se pesca en esta zona no obstante no es parte fundamental de la dieta de la población de este lugar.

Los conectores formales \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Los conectores semánticos \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

 5 Los conectores semánticos se pueden mover. En grupos intenta reescribir los enunciados anteriores con el conector en otra posición. Puedes subir tus respuestas al mismo documento de Drive que para la actividad 4.

---



---



---



---



---



<sup>84</sup> Solo se ha eliminado la puntuación de los conectores, no del resto del discurso. Los ejemplos se han adaptado de: <https://www.ejemplos.co/conjunciones-adversativas/>

¡Sigamos aprendiendo! 

Parte 2: uso y significado 



1 ¿Qué entiendes por *contraargumentación*?




---



---

<https://www.menti.com/alde6dxt3jr1>

¿Y has oído alguna vez de *argumentación e informatividad*?



<https://padlet.com/balvag05/mi-padlet-estiloso-a7g8msca0aoj1n5e>

---



---



---

a) La **argumentación** se refiere al argumento o a los argumentos del discurso que llevan a una conclusión (directa, presente en el discurso, o indirecta, implícita, que debe intuirse).

*Pedro es buen profesor, pero no le contrataremos.*  
(conclusión directa)



*Pero es buena profesor pero tiene más de 60 años.*  
(conclusión indirecta)

b) La **informatividad** resalta el argumento más importante para el hablante, sobre el que se quiere informar, el que se quiere destacar, etc., pero no tiene por qué coincidir con el argumento que indica la conclusión o con la conclusión misma.

¿Lo has entendido? ¡Perfecto!



Ahora usaremos estos conocimientos para comprender cómo funcionan los seis conectores españoles que ya hemos mencionado:

*pero aunque sino sin embargo no obstante en cambio*

Nos vamos a fijar, sobre todo, en la argumentación y la informatividad para entender (casi) todos sus contextos de uso. ¡De este taller vas a salir todo un profesional de la contraargumentación! (¡Y no solo!).



## I. Pero



1 Relaciona los valores de *pero* con los enunciados:

[https://es.educaplay.com/recursos-educativos/14689916-valores\\_de\\_pero.html](https://es.educaplay.com/recursos-educativos/14689916-valores_de_pero.html)



(cierto) contraste	restricción	oposición	adición
1. Llueve, pero no mucho.			
2. Llueve, pero saldremos a pasear.			
3. Para aprobar, hay que estudiar pero también ir a clase.			
4. Pedro toca el violín, pero su madre es escritora.			



2 ¿Qué observas en el ejercicio anterior? ¿Cómo crees que funciona *pero* en la argumentación y en la informatividad? Ayúdate de las siguientes balanzas. El miembro de la izquierda representa el primer miembro de la construcción y el derecho, el segundo. Rodéalo con un círculo.



ARGUMENTACIÓN		
INFORMATIVIDAD		

<https://wordwall.net/es/resource/55703288/pero>

¡Exacto! *Pero* muestra la conclusión (directa o indirectamente) y la información que se quiere resaltar, la cual supone en cierto modo una ruptura de las expectativas creadas en la conversación. Así se pueden explicar todos sus valores.



En los ejemplos anteriores, intenta describir el porqué del uso de *pero* desde esta perspectiva (conclusión, información importante, ruptura de expectativas):

<https://docs.google.com/document/d/1dZr0vEkP7w0fzEruhO7yuMXEzU-xqPifEi39BMg2fb0/edit?usp=sharing>

1. Llueve, pero no mucho –

---



---

2. Llueve, pero saldremos a pasear –

---



---

3. Para aprobar, hay que estudiar pero también ir a clase –

---



---

4. Pedro toca el violín, pero su madre es escritora. –

---



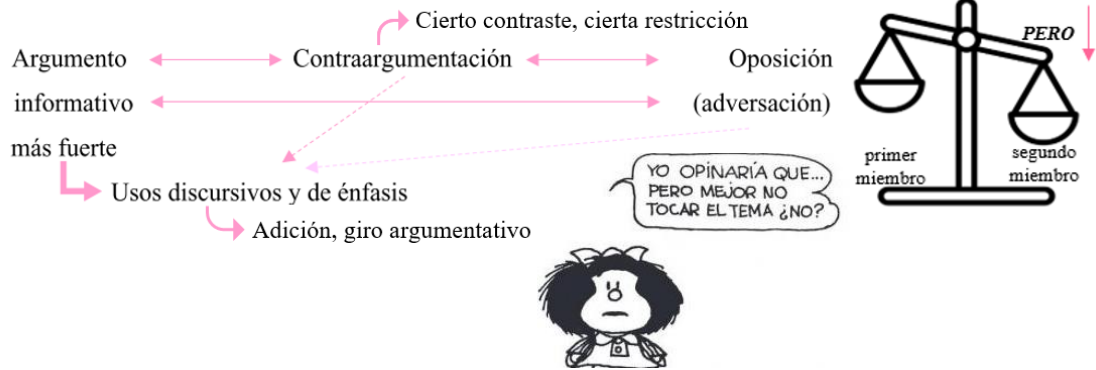
---

¿y en alemán?



En resumen...

**PERO**



**II. Aunque**



1 Observa las dos imágenes. ¿Qué crees que expresa *aunque* en ellas?



Aunque no llore,  
me duele.  
Aunque no te hable,  
te pienso.  
Aunque no te busque,  
te extraño.  
Aunque no lo diga,  
te quiero.  
@Candidman

---

---

---

---

---

---

---

---



---

---

---

---

---

---

---

---



<https://padlet.com/balvag05/aunque-tbd32kr898hs21io>



2 Fíjate un poco más en las imágenes. ¿Percibes diferencias de significado en el cambio de modo (indicativo vs. subjuntivo)? Puedes completar esta información en el Padlet anterior y comenta tus ideas con tus compañeros.






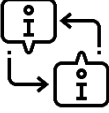
INDICATIVO	SUBJUNTIVO
<hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/>
<p><b>Regla:</b>                      Con indicativo _____                      _____                      Con subjuntivo _____                      _____</p>	



3 Compara vuestras conclusiones con la tabla y completa la información. Después, escribe en grupo un ejemplo para cada uno de los casos. Se proporciona uno por modo como modelo.



<https://docs.google.com/document/d/1SMT1h1qOXf3hC2LIUPAfHt88-tQcGRW8ZJ0XfOk-BSU/edit?usp=sharing>

INDICATIVO	SUBJUNTIVO
<p>Acción experimentada. <i>Aunque hago los deberes todos los días, suspenderé el examen.</i></p>  <p>Afirma o está de acuerdo con lo dicho.</p>  <p>_____</p> <p>Ofrecer datos nuevos.</p>  <p>_____</p>	<p>Acción no experimentada. <i>Aunque haga los deberes todos los días, suspenderé el examen.</i></p>  <p>No indica acuerdo con lo dicho.</p>  <p>_____</p> <p>No ofrece datos nuevos o le resultan indiferentes.</p>  <p>_____</p>



4 ¿Cómo describes entonces *aunque* desde los planos argumentativo e informativo?



PLANO ARGUMENTATIVO	PLANO INFORMATIVO

<https://docs.google.com/document/d/1L0a18YJaCjId5Se7DDUPmvWZIZpuSOMjFdXMXyX6A80/edit?usp=sharing>

### INFORMACIÓN ADICIONAL:

*Aunque* puede acompañar a un miembro del discurso “dentro de otro”, tanto en indicativo como en subjuntivo. Esto se conoce como **interposición**. Por ejemplo:



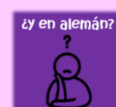
*Su madre, aunque no me cae bien, trabaja mucho para su hijo.*

*Su madre, aunque no me caiga bien, trabaja mucho para su hijo.*

Además, *aunque* puede usarse en **contextos “aditivos”**, en los que su valor concesivo, tradicional, parece desaparecer, similarmente a lo que sucede con *pero*. Esto se debe a su fuerza en el plano informativo y a su aparición en posposición (ante el segundo miembro del discurso), pues esta añade fuerza argumentativa e informativa por sí sola.



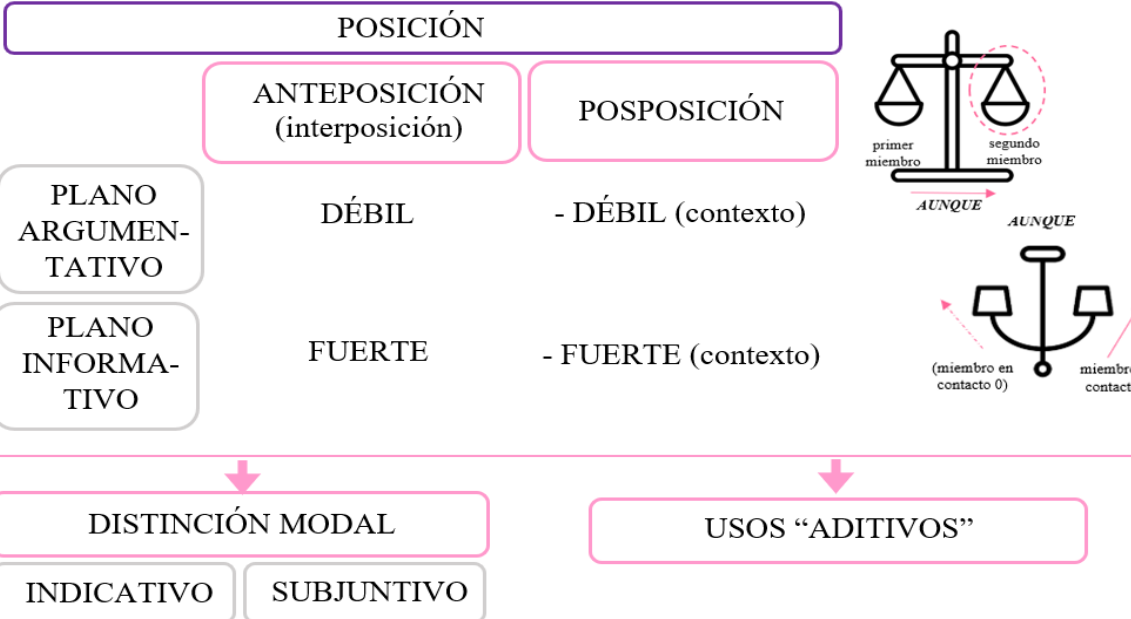
*Las provincias de la comunidad más afectadas fueron Valladolid Burgos, Ávila y León, aunque (también) se registraron cortes de luz en Salamanca, Soria, Palencia y Zamora.*





**En resumen...**

**AUNQUE**



**III. Sin embargo y no obstante**



1

¿Conoces los conectores *sin embargo* y *no obstante*? De ser así, ¿se te ocurren traducciones en alemán?



<https://www.menti.com/al9vwk4iaszf>

---



---

*Sin embargo* y *no obstante* son dos conectores muy parecidos que, de hecho, en muchos diccionarios aparecen traducidos de la misma forma. Entre ellas, destacamos: *jedoch*, *trotzdem*, *dessenungeachtet*, *nichtsdestoweniger*, *indes(en)*, *aber d(enn)och*, *doch*, *dennoch*, *gleichwohl*. ¿Significa eso que son intercambiables en todos los contextos? ¡No! Sigue leyendo...



2 Otras traducciones posibles sí se diferencian. Observa la siguiente tabla y, en consecuencia, escribe qué matices crees que tiene cada conector.



<i>Sin embargo</i>	<i>No obstante</i>
<i>aber, andererseits, dagegen, allein, freilich</i>	<i>trotz, (dessen) ungeachtet, allenfalls, allerdings</i>
<b>Matices:</b>	<b>Matices:</b>
_____	_____
_____	_____
_____	_____

<https://docs.google.com/document/d/10ka3Bedd1BhZ82hadKrmDmjSoLz7yzRYJeg9xTZUxly/edit?usp=sharing>



3 Une el valor correspondiente con el ejemplo adecuado. Más de una opción es posible.



<p>A. El hablante se compromete con lo expresado.</p> <p>B. Concesión (verdadero obstáculo)</p> <p>C. Concesión</p> <p>D. Adversación</p> <p>E. Adversación (más débil)</p> <p>F. Matiza una oposición sin cuestionar la verdad de los miembros.</p> <p>G. Destaca la información más importante.</p> <p>H. No cambia frecuentemente de tema, aunque es posible.</p> <p>I. Añade un nuevo tema.</p> <p>J. Cierta énfasis.</p>	<p>1. No sabe saltar, no sabe correr y, sin embargo, es el mejor jugador de la historia. _____</p> <p>_____</p> <p>2. Luis es feo, no obstante, les gusta mucho a las chicas.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>3. En cuanto al tema del tabaco, quiero destacar que no soy fumador, ligón, banquero, político o, hasta ahora, conocido estafador de hacienda. No obstante, tengo una implicación en esta guerra muy personal. _____</p> <p>_____</p> <p>4. Voy a estar en Sevilla el próximo fin de semana para visitar mis primos. Puedo verte para tomar un café , charlar , y obtener el libro. Tengo un nuevo número de teléfono: (...). Sin embargo, la mejor manera de nos poner en contacto es con el correo electrónico. _____</p> <p>_____</p>
---	---

<https://es.educaplay.com/recursos-educativos/14749013-ejemplos.html>



4 En relación con los ejemplos anteriores, ¿cómo crees que funcionan estos conectores en la argumentación (conclusión) y la informatividad (información más importante)?



<https://www.menti.com/al1h8iimjcc6>

Plano argumentativo: \_\_\_\_\_

Plano informativo: \_\_\_\_\_

Pregunta extra: ¿cómo es la puntuación relacionada con estos conectores?

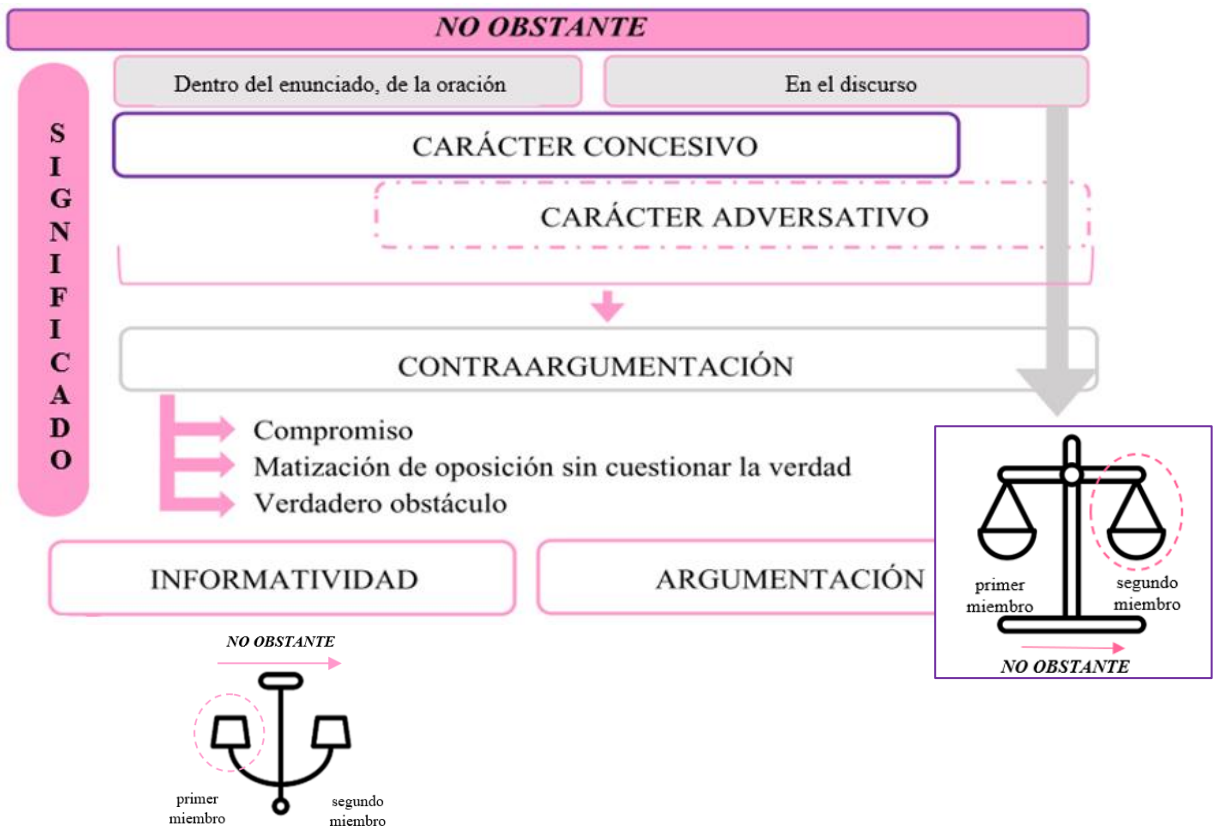
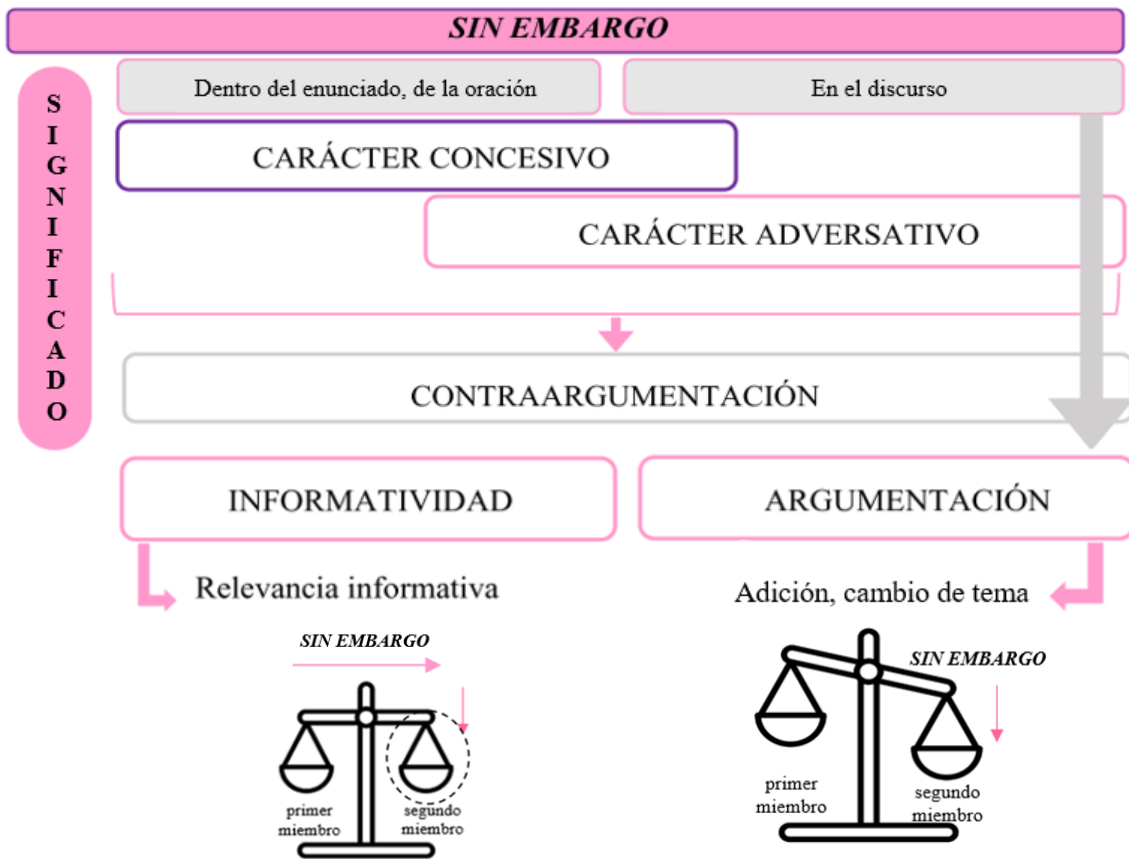


<https://www.menti.com/alu7k1zhixqr>

<https://www.menti.com/alpqffbzweca>



En resumen...

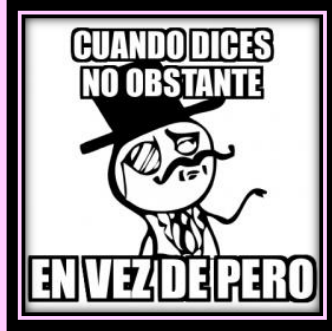


## INFORMACIÓN ADICIONAL

Es frecuente encontrar a *pero* con *sin embargo* y *no obstante*. Por ejemplo: *Yo también doy consejos pero, sin embargo / no obstante, no sé que hacer con mi vida.*

Además, *sin embargo* y *no obstante* pueden combinarse con otros conectores, como *y*, para marcar concesión en adición de ideas.

Igualmente, estos dos conectores –sobre todo, *no obstante*– se usan más en el registro escrito; este último, principalmente en el formal. En este sentido, *sin embargo* se emplea con mayor frecuencia y en contextos más amplios, sin llegar a los niveles de *pero*. No obstante, expresan matices relacionados con *aunque*, más ligados a la concesión, que este último no posee.



Para muchos hablantes, *sin embargo* y *no obstante* (e, incluso, *pero*) se consideran intercambiables en la mayoría de las situaciones.



## IV. En cambio



1 Observa el siguiente texto en español. ¿Cómo lo traduces al alemán? <https://www.menti.com/al5ch5329tzt>



*Mi padre es violinista, en cambio, mi hermana toca la guitarra.*



2 Las traducciones que nosotros hemos encontrado son: *hingegen, dagegen, dafür, dahin, stattdessen, ander(er)seits*. ¿Qué características crees que tiene este conector en la argumentación y en la informatividad? Como con *pero*, ayúdate de las balanzas.



ARGUMENTACIÓN		
INFORMATIVIDAD		

<https://wordwall.net/es/resource/55927220/valores-de-en-cambio>

En resumen...

**EN CAMBIO****CARÁCTER CONTRASTIVO**Paralelismo, equiparación,  
comparaciónContraste de información  
(sin anulación)  
En general, con tópicos distintos**INFORMATIVIDAD**Sin giro argumentativo  
Sin énfasis  
Igualación en la  
importancia informativa**ARGUMENTACIÓN**A veces, indica la  
conclusión

*En cambio* es, con *no obstante*, el conector menos usado de los que aprendemos, posiblemente por su especialización en una situación comunicativa concreta (el contraste). Además, también existe la expresión en cambio sin sentido conectivo: *Desde los inicios, el ser humano ha estado en cambio.*

**V. Sino (que)**

1 Observa los siguientes enunciados en español. Después, únelos con la palabra alemana correspondiente al conector subrayado<sup>85</sup>. Más de una traducción es posible. No necesitas todas las traducciones propuestas.



*aber obwohl sondern außer hingegen nur dennoch lediglich trotzdem allein*

[https://es.educaplay.com/recursos-educativos/14750454-valores\\_de\\_sino\\_que.html](https://es.educaplay.com/recursos-educativos/14750454-valores_de_sino_que.html)

- En realidad, los primeros tres meses de mis vacaciones el año pasado no fueron vacaciones, sino trabajo. \_\_\_\_\_
- No voy a recordar todos los días del viaje, sino que explicaré mis pensamientos sobre mis sitios favoritos. \_\_\_\_\_
- Al llegar a casa de mi madre, les presenté la foto a todos de la familia diciéndoles que se trataba de una foto de mi abuelo. Me pareció que todos tomaban mi broma como si fuese una verdad; no fue sino mamá quien me dijo: ¿Piensas que me engañas, hijo? Conozco muy bien tu carita, ¡eres tú! \_\_\_\_\_
- Sobre los dos actores principales, están bastante bien. La historia de Romeo y Julieta te puede gustar más o menos. A mí no me apasiona pero, sin duda, la considero interesante. Pero no era Luhrmann el director más adecuado para un proyecto de este calibre. No hay nada especial en ella sino sus dos actores principales. \_\_\_\_\_



¿Recuerdas cuándo se usa *sino* y cuándo *sino que*? ¿También recuerdas con qué se usa SIEMPRE este conector? \_\_\_\_\_

<sup>85</sup> Los textos se toman de bases de datos en línea (CAES; CEDEL2). Han sido escritos por estudiantes de español como lengua extranjera, como tú 😊 Algunos se han adaptado para corregir algunos errores.



**2 Ahora escribe el número del textos anterior con su valor.**



Excluye, deja algo fuera. Señala una excepción (a una regla general).	
Corrige una información anterior (directa o indirecta).	

[https://es.educaplay.com/recursos-educativos/14750664-valores\\_de\\_sino\\_que.html](https://es.educaplay.com/recursos-educativos/14750664-valores_de_sino_que.html)

**no solo... sino también**

En combinación con otros elementos, *sino (que)* se sitúa en una **expresión de adición**:

***no solo / solamente / únicamente... sino (que) (también) / (además)...***

Las reglas de la negación inicial y del uso de *que* permanecen. *Solo* (y variantes) y *también* (y variantes) pueden colocarse de forma más o menos libre en la estructura. No obstante, suelen colocarse como en la regla propuesta más arriba. Algunos ejemplos son<sup>86</sup>:

- ❖ *Su música se ha conocido no solo en los países latinos sino en Europa también.*
- ❖ *Estaba realmente bien poder ir a Valencia con toda mi clase de español porque mejoramos no solo nuestro español como grupo sino que también tuvimos la ocasión de hablar juntos y de hacer amigos.*

Incluso, se pueden combinar segmentos introducidos por preposiciones distintas, como en las estructuras generales de *sino (que)*:

- ❖ *Últimamente me gusta ver cine español. No solo para practicar la lengua, sino porque en el cine español hay una sensibilidad rara, una mirada de realidad más abierta.*



Desde 2010, *solo* **NO** lleva tilde. Y con este valor, no siempre se escribe coma antes de *sino*.



**3 En cualquier caso, *sino (que)* mantiene su valor de corrección.**

Así, se corrige la conclusión que se espera escuchar, de forma directa o indirecta. ¿Cómo marcas esta corrección en la argumentación y en la informatividad?



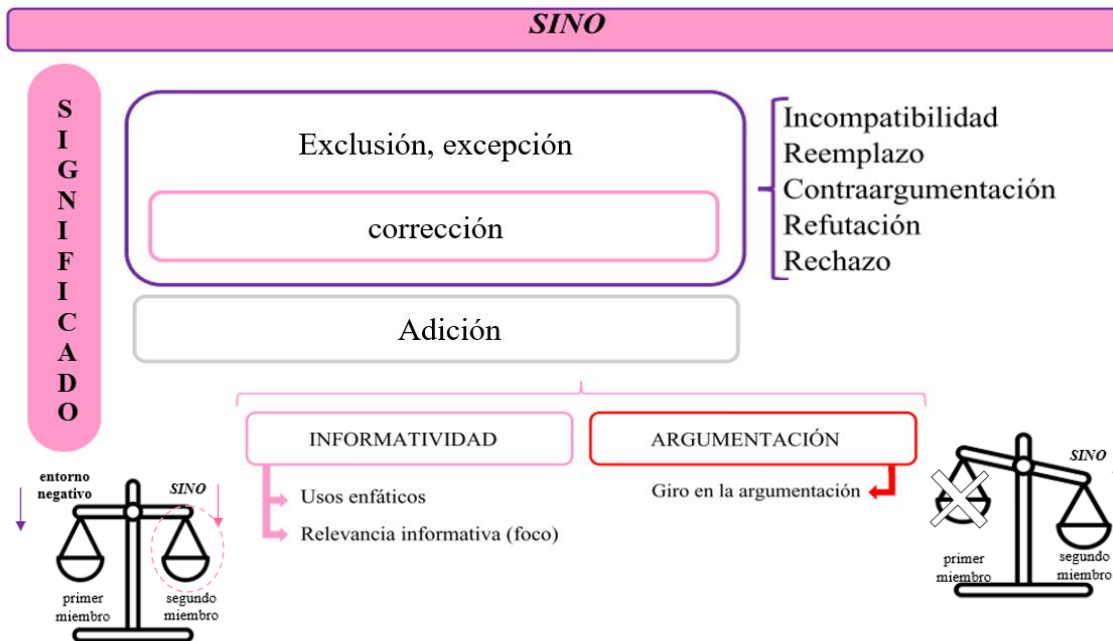
ARGUMENTACIÓN		
INFORMATIVIDAD		

<https://wordwall.net/es/resource/55933965/valores-de-sino-que>

<sup>86</sup> De nuevo, ¡ejemplos reales! 😊



En resumen...



**sino vs. pero**

Como en alemán existe la pareja *aber-sondern*, en español hallamos *pero-sino*. Lamentablemente, como se sobreentiende de lo que hemos aprendido hasta ahora, no funciona una traducción exacta: *aber ≠ pero, sino ≠ sondern*.



$\Leftrightarrow$  1 Con ayuda de los siguientes ejemplos, escribe las diferencias entre *pero* y *sino*. Puedes ayudarte también de la argumentación y de la informatividad.



<https://docs.google.com/document/d/1ZmYkJo7gfzHVTh-BHucRSP5mOek8cg6PiAyuLcJ6tYA/edit?usp=sharing>



Tomado de Alonso Raya et al. (2005:228): *Gramática básica del estudiante de español*

<p>1. <i>No es guapo, pero sí listo.</i>                  2. <i>No es listo, pero tiene buen corazón.</i>                  3. <i>No voy a recordar todos los días del viaje pero explicaré mis pensamientos sobre mis sitios favoritos.</i></p>	<p>1. <i>No es guapo, sino listo.</i>                  2. <i>No es listo, sino tonto.</i>                  3. <i>No voy a recordar todos los días del viaje sino que explicaré mis pensamientos sobre mis sitios favoritos.</i></p>
---	---

<i>Pero</i>	<i>Sino (que)</i>

**En resumen...**

<b>PERO</b>	<b>SINO</b>
Adversativas coordinadas contraargumentativas. Combinación con adición ( <i>también, tampoco, además, incluso</i> ).	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Acompaña a elementos menores a la oración solo seguido de <i>sí</i>. Ej.: <i>No es guapo, pero sí listo</i>; *<i>No es guapo, pero listo</i>.</li> <li>✓ No une palabras con significado contrario. Ej.: *<i>No es listo, pero tonto</i>.</li> <li>✓ Negación de conclusión.</li> <li>✓ Contraste más neutro.</li> <li>✓ Contenido relacionado con el contexto.</li> <li>✓ Alcance máximo: discurso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Acompaña a elementos menores a la oración. Ej.: <i>No es guapo, sino listo</i>.</li> <li>➤ Une palabras con significado contrario. Ej.: <i>No es listo, sino tonto</i>.</li> <li>➤ Negación de información.</li> <li>➤ Mayor contraste: incompatibilidad.</li> <li>➤ Contenido relacionado con lo dicho.</li> <li>➤ Alcance máximo: enunciado/oración.</li> </ul>

**sino vs. si no**



¡Cuidado con la escritura! No es lo mismo **sino** (contraargumentativo, correctivo) que **si no** (negación de una estructura condicional). De forma relativamente frecuente encontramos ejemplos incorrectos como:

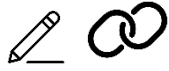


Puedes practicar su uso, junto con las diferencias de *sino* con *pero*, en el siguiente enlace: <https://espanol.lingolia.com/es/vocabulario/palabras-confundibles/pero-sino-si-no-ejercicios>



¡Practiquemos! 

### Parte 3: la práctica hace al maestro



1 Une un miembro de la columna de la izquierda con otro de la derecha e inserta el conector adecuado<sup>87</sup>. Puede haber más de una posibilidad según lo que se quiera expresar, por lo que debes marcar donde está la fuerza argumentativa e informativa en cada caso. Además, añade la puntuación necesaria. Puedes subir tus respuestas al siguiente documento de Word:



[https://docs.google.com/document/d/1ok6G3I28X\\_n7nPkB87CoEe4YX91Zqaqll4XIhYTcuNA/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1ok6G3I28X_n7nPkB87CoEe4YX91Zqaqll4XIhYTcuNA/edit?usp=sharing)

1. No iré en tren.	A. No el que es de chocolate
2. Me gusta el helado.	B. El árbitro dictaminó que fue falta
3. La jugada fue legal.	C. Júpiter es un gigante gaseoso.
4. Nunca estuve de acuerdo contigo.	D. En avión
5. Venus es un planeta muy pequeño.	E. El problema sigue siendo una cuestión apremiante.
6. La cantidad de avisos respecto al cambio climático ha aumentado.	F. Tengo que darte la razón en este caso.

<i>Pero</i>
<i>Aunque</i>
<i>Sino (que)</i>
<i>Sin embargo</i>
<i>No obstante</i>
<i>En cambio</i>

<sup>87</sup> Los ejemplos se toman de: <https://www.ejemplos.co/conjunciones-adversativas/>



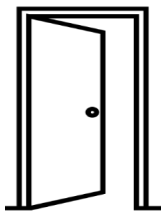
2 ¡Los conectores de este texto se han movido! Colócalos en la posición adecuada: [https://es.educaplay.com/recursos-educativos/14758442-completa\\_el\\_texto.html](https://es.educaplay.com/recursos-educativos/14758442-completa_el_texto.html)



En cambio \_\_\_\_\_ el día no estaba para salir a correr, María decidió ponerse las deportivas y abrocharse el chubasquero. Aunque \_\_\_\_\_, todo parecía indicar que se debía quedar en casa. No solo no encontraba sus cascos para escuchar música, **no obstante** \_\_\_\_\_ tampoco sabía dónde tenía el móvil.



De pronto, oyó un ruido en la cocina. Tenía miedo, **sino que** \_\_\_\_\_ decidió



acercarse. **Sin embargo** \_\_\_\_\_, le temblaban las manos. Su madre siempre le había dicho que debía cerrar bien la puerta de al lado de la nevera.

**Pero** \_\_\_\_\_, ella siempre la dejaba abierta para que corriera el aire. Bajó despacio las escaleras del dúplex, sin saber qué iba a encontrarse...



3 Corrige los siguientes textos de alumnos reales de español como lengua extranjera. En algún caso, puedes incluir otros conectores



no estudiados en esta unidad, pero que conoces. Puedes subir tus respuestas aquí:

[https://docs.google.com/document/d/1rCU6Gq\\_i7meGZByfPQTGWv1QQsQN5CAIggqh4WaDVxU/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1rCU6Gq_i7meGZByfPQTGWv1QQsQN5CAIggqh4WaDVxU/edit?usp=sharing)

1. Al final, se supo que el niño no era de la mujer pero de Chaplin.
2. ¿Como estás, amiga ? ¿Cómo es tu nuevo trabajo? ¿Te gusta este jefe más? ¡Espero que sí! ¿Y cómo es tu esposa Jennifer? ¿Y tus hijos ? Mándame fotos de tu con tu familia, ¡por favor! Necesito ver a tu nuevo pero también :)
3. Entonces, fuimos a la playa. ¡Qué paraíso! Las olas eran muy grandes. Yo casi me ahogué. Jajá. Yo y mi amiga tenemos solamente veinte años, por lo que beber es ilegal en los Estados Unidos. En las Bahamas, aunque, es legal para personas con dieciocho años. Compramos mucho alcohol esa noche.
4. Me gusta a ir al río cerca de mi casa y leo abajo los árboles. La primavera y el otoño son las temporadas más bonitas, aunque.
5. Finalmente, digo que, mientras mi región es muy interesante y divertida, no puedo ver muchos otros lugares en este mundo. Así, quizás encontraré otra región como Texas si un día consigo viajar. Aunque, yo suponga que esto no es probable.

#### 14 PROPUESTA DIDÁCTICA REDUCIDA

6. En el futuro, cuando me gradúe, creo que quiero vivir en uno otro país sino al mismo tiempo quiero ganar dinero antes de salir.

7. La comida es algo de gran importancia cuando se habla de la inmigración porque mucho de la comida en Inglaterra viene del extranjero. No solo la comida viene del extranjero, sino también muchos de los restaurantes son extranjeros.

8. ¿Cómo estás? Hace mucho tiempo que nos vemos. ¿Todavía tienes ese trabajo en la oficina? Por mi parte, no he encontrado ningún trabajo. Sin embargo, tengo que pedirte algo. Mi abuela acaba de morir. Necesito que me prestes dinero para hacer un viaje a Inglaterra.

9. Estoy en el segundo año de estudio en la Universidad de Washington en Seattle. Ahora mi deseo es continuar mis estudios en un programa de posgrado. Pienso que su programa es lo único que tiene todo que quiero en una experiencia de posgrado. Cuando esté allí , planeo tomar más clases de español, de negocios y de cultura española. Sin embargo, tengo mucho interés en su programa y quiero saber todo sobre ello.

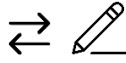
10. Me gustan particularmente Sevilla y Santiago de Compostela. Son diferentes de Valencia. Santiago de Compostela es una ciudad muy tranquila. Sevilla es más abierta, con edificios grandes y música alegre. Es una ciudad demasiada turística. No obstante, preferimos nuestro barrio en Valencia.

11. Cuando llegué a Madrid a las 2 de la madrugada no encontré mi equipaje. En aquel momento estaba muy cansado y mi jefe me pidió mis documentos, pero se perdió mi equipaje, no tenía otro medio donde buscarlos. No obstante, en el aeropuerto no había ninguna persona que me ayudara.

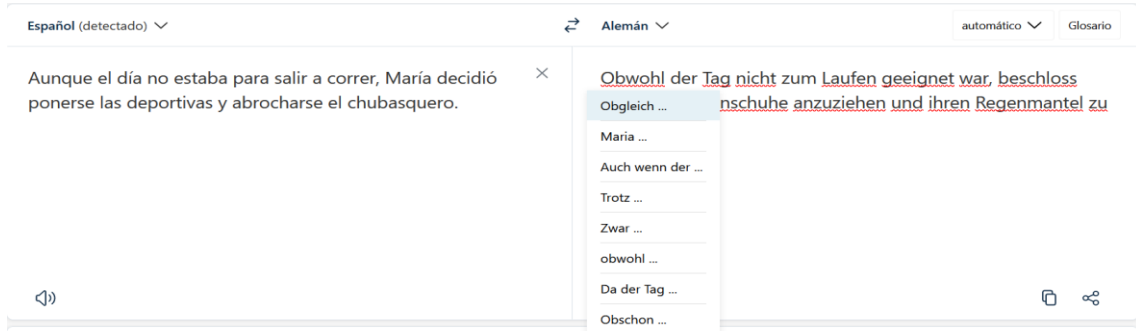
12. Un bar es un sitio donde la gente se van para gozar: hablar, beber, fumar, todo juntos y fuera de la casa. Con la nueva ley la gente en Inglaterra, por ejemplo, o en Irlanda, no va tanto a los bares. Se queda en las casas con amigos en cambio de un bar.

13. Mi clase iba sobre Jack the Ripper, el hombre que mató a muchas mujeres con quienes tenía sexo en cambio de dinero.

**¡EJERCICIO EXTRA!**



Traduce el texto anterior al alemán. En primer lugar, si puedes, hazlo solo. Después, puedes comparar tu versión con la plataforma DeepL (<https://www.deepl.com/translator>). Esta te permite obtener varias posibilidades de traducción diferentes pinchando sobre la palabra que te interesa traducir:




¡Juega con la lengua! ¿Qué posibilidades te ofrece el traductor? ¿El sentido es el mismo en alemán al cambiar de conector? ¿Qué crees que sucede en español si cambias el conector en alemán?, etc. Comparte tus ideas:



<https://docs.google.com/document/d/1Pxrm6lkfN5LY41ScUS61oSksZ6xuFs9ZGaeRPCiA-0Q/edit?usp=sharing>

<i>Pero</i>
<i>Aunque</i>
<i>Sino (que)</i>
<i>Sin embargo</i>
<i>No obstante</i>
<i>En cambio</i>

¡Comencemos! 

¿Cuánto sabes ya sobre...? 

 1 Lee el texto en alemán y responde a las siguientes preguntas:



También se puede acceder en este enlace:  
<https://www.menti.com/ali2mfd23ep9>

a) ¿Te parece que hay algo «extraño» en él? Explica tu respuesta.

---

---

b) ¿Crees que se podría mejorar? Explica tu respuesta.

---

---



Nach dem Vorstellungsgespräch war der Chef nicht sehr zufrieden. Herr García konnte Sprachen, schien nicht sehr verantwortungsbewusst zu sein. Das Gespräch verlief folgendermaßen:

- Und sagen Sie mir, Herr García, warum haben Sie Spanisch gelernt?
- Weil es mir gefällt, auch weil es eine nützliche Sprache für meine Arbeit ist.
- Gibt es in Ihrer Familie noch andere Personen, die Spanisch können?
- Nein. Mein Vater ist ein professioneller Geiger, meine Schwester studiert Medizin. Als ich jung war, wollte ich meinem Vater nie von meiner Leidenschaft für Spanisch erzählen; ich dachte, es wäre schlimmer, wenn ich nichts sagen würde. So habe ich mein Studium nicht abgebrochen, nur aufgeschoben. Damals habe ich ein Studium der Betriebswirtschaftslehre begonnen, meine Eltern hielten das für keine gute Idee, weil ich schlecht in Mathematik bin. Ich habe es beendet.
- Das kann ich sehen. Deine Noten sind nicht sehr gut...
- Sie sind nicht sehr gut, ich denke, dass meine Berufserfahrung für das Unternehmen sehr nützlich sein wird. Gute Noten sind wichtig für einen gut bezahlten Job in der Zukunft. Ich denke, es ist wichtig, etwas Praxis zu haben.

Diese Bemerkung beeindruckte ihn, nicht so sehr wie bei anderen Gelegenheiten. Es gab etwas an Herrn Garcia, das ihm nicht gefiel. Es war nicht das, was er sagte, die Art, wie er es sagte. Niemand konnte ihm bei seiner Entscheidung helfen, ihn einzustellen, nur er selbst. Er wollte nicht einmal darüber nachdenken, was für eine Unentschlossenheit!







**3 Ahora lee el mismo texto traducido al español. Intenta traducir las palabras anteriores e inclúyelas en los huecos. Puedes escribir más de una posibilidad. En caso de que pienses que no se necesita escribir nada, márcalo con un guion (-).**

Después de la entrevista de trabajo, el jefe no estaba muy contento. El señor García sabía idiomas, \_\_\_\_\_ parecía poco responsable. Esta fue la conversación:

-Y dime, señor García, ¿por qué estudió usted español?

-Porque me gusta, \_\_\_\_\_ también porque es una lengua útil para mi trabajo.

-¿Hay más personas en su familia que sepan español?

-No. Mi padre es violinista profesional, \_\_\_\_\_ mi hermana estudia medicina.

De hecho, de joven nunca quería hablar con mi padre de mi pasión por el español; \_\_\_\_\_ pensé que peores traería consigo no decir nada. Así, no cancelé mis estudios, \_\_\_\_\_ los retrasé. En ese tiempo empecé la carrera de dirección de empresas, \_\_\_\_\_ mis padres no pensaban que era buena idea porque soy malo en matemáticas. \_\_\_\_\_ la terminé.

-Ya lo veo. Sus notas no son muy buenas...

-No son demasiado altas, \_\_\_\_\_ creo que mi experiencia laboral sería de gran utilidad para la empresa. Las calificaciones elevadas son importantes para tener un trabajo bien pagado en el futuro. \_\_\_\_\_ Pienso que resulta esencial contar con cierta práctica.

Este comentario le impresionó, \_\_\_\_\_ no tanto como en otras ocasiones. Había algo en el señor García que no le gustaba. No era lo que decía, \_\_\_\_\_ cómo lo decía.

Nadie podía ayudarle a decidirse sobre su contratación, \_\_\_\_\_ solo él. No quería ni pensarlo, \_\_\_\_\_ ¡qué indecisión!

Puede realizarse en su versión digital: <https://forms.gle/UT9ZRWdYmXC9Z18L6>



**4 Lee las siguientes palabras en español. ¿Las conoces? En caso afirmativo («sí»), describe brevemente su significado. Puedes usar una traducción.**

**Después, pon tus ideas en común con tus compañeros en Google Drive:**

[https://docs.google.com/document/d/1Pz8CFLq\\_vkm9b4TejiOv0HPVU8vjUZWrqtS9Qc5s-kg/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1Pz8CFLq_vkm9b4TejiOv0HPVU8vjUZWrqtS9Qc5s-kg/edit?usp=sharing)



SCAN ME

<i>PERO</i>	<i>AUNQUE</i>	<i>SINO (QUE)</i>
<i>SIN EMBARGO</i>	<i>NO OBSTANTE</i>	<i>EN CAMBIO</i>



**5** Revisa los comentarios de tus compañeros. Después, completa el texto anterior incluyendo las palabras anteriores. Puedes seleccionar más de una opción.

Después de la entrevista de trabajo, el jefe no estaba muy contento. El señor García sabía idiomas, \_\_\_\_\_ parecía poco responsable. Esta fue la conversación:

-Y dime, señor García, ¿por qué estudió usted español?

-Porque me gusta, \_\_\_\_\_ también porque es una lengua útil para mi trabajo.

-¿Hay más personas en su familia que sepan español?

-No. Mi padre es violinista profesional, \_\_\_\_\_ mi hermana estudia medicina.

De hecho, de joven nunca quería hablar con mi padre de mi pasión por el español; \_\_\_\_\_ pensé que peores traería consigo no decir nada. Así, no cancelé mis estudios, \_\_\_\_\_ los retrasé. En ese tiempo empecé la carrera de dirección de empresas, \_\_\_\_\_ mis padres no pensaban que era buena idea porque soy malo en matemáticas. \_\_\_\_\_ la terminé.

-Ya lo veo. Sus notas no son muy buenas...

-No son demasiado altas, \_\_\_\_\_ creo que mi experiencia laboral sería de gran utilidad para la empresa. Las calificaciones elevadas son importantes para tener un trabajo bien pagado en el futuro. \_\_\_\_\_ Pienso que resulta esencial contar con cierta práctica.

Este comentario le impresionó, \_\_\_\_\_ no tanto como en otras ocasiones. Había algo en el señor García que no le gustaba. No era lo que decía, \_\_\_\_\_ cómo lo decía.

Nadie podía ayudarle a decidirse sobre su contratación, \_\_\_\_\_ solo él. No quería ni pensarlo, \_\_\_\_\_ ¡qué indecisión!

Puede realizarse en su versión digital: <https://forms.gle/C7qqhojH1WNe52Hx6>





**¡Reflexiona sobre tus respuestas de los ejercicios 2, 3 y 5!**



## 16 PRETEST REDUCIDO

¡Comencemos! 

¿Cuánto sabes ya sobre...? 

 Lee el siguiente texto y completa con la opción correcta. Puedes marcar más de una opción.

Después de la entrevista de trabajo, el jefe no estaba muy contento. El señor García sabía idiomas, \_\_\_\_1\_\_\_\_ parecía poco responsable. Esta fue la \_\_\_\_2\_\_\_\_:

-Y dime, señor García, ¿por qué \_\_\_\_3\_\_\_\_ usted español?

-Porque me gusta, \_\_\_\_4\_\_\_\_ también porque es una lengua útil para mi trabajo.

-¿Hay más personas en su familia que \_\_\_\_5\_\_\_\_ español?

-No. Mi padre es violinista profesional, \_\_\_\_6\_\_\_\_ mi hermana estudia medicina. De hecho, de joven nunca quería hablar con mi padre de mi pasión por el español; \_\_\_\_7\_\_\_\_ pensé que peores traería consigo no decir nada. Así, no cancelé mis estudios, \_\_\_\_8\_\_\_\_ los retrasé. En ese tiempo empecé la carrera de dirección de empresas, \_\_\_\_9\_\_\_\_ mis padres no pensaban que era buena idea. De hecho, \_\_\_\_10\_\_\_\_ malo en matemáticas. \_\_\_\_11\_\_\_\_ la terminé.

-Ya lo veo. Sus notas no son \_\_\_\_12\_\_\_\_ buenas...

-No son demasiado altas, \_\_\_\_13\_\_\_\_ creo que mi experiencia laboral sería de gran utilidad para la empresa. Las \_\_\_\_14\_\_\_\_ elevadas son importantes para tener un trabajo bien pagado en el futuro. \_\_\_\_15\_\_\_\_ pienso que resulta esencial contar con cierta práctica.

Este comentario le impresionó, \_\_\_\_16\_\_\_\_ no tanto como en otras ocasiones. Había algo en el señor García que no le \_\_\_\_17\_\_\_\_. No era lo que decía, \_\_\_\_18\_\_\_\_ cómo lo decía. Nadie podía ayudarle a decidirse sobre su contratación, \_\_\_\_19\_\_\_\_ solo él. No quería ni pensarlo, \_\_\_\_20\_\_\_\_ ¡qué indecisión!

1	a) pero b) aunque c) también d) en cambio e) por lo tanto	2	a) conversación b) gestión c) hablación d) intercambio e) comentario
3	a) estudiaba b) estudió c) ha estudiado d) había estudiado e) habrá estudiado	4	a) aunque b) además c) también d) sin embargo e) no obstante

5	a) supieran b) sapieran c) sabieran d) sepan e) saben	6	a) pero b) por lo tanto c) aunque d) en cambio e) sin embargo
7	a) aunque b) pero c) sin embargo d) no obstante e) en cambio	8	a) también b) solo c) sino d) pero e) sino que
9	a) además b) pero c) sin embargo d) no obstante e) aunque	10	a) ero b) fui c) soy d) estoy e) esto
11	a) no obstante b) sin embargo c) por lo tanto d) aunque e) pero	12	a) eran b) fueron c) habían sido d) serán e) son
13	a) aunque b) pero c) sin embargo d) no obstante e) en cambio	14	a) notas b) clases c) calificaciones d) puestos e) evaluaciones
15	a) además b) sin embargo c) no obstante d) pero e) en cambio	16	a) sin embargo b) no obstante c) pero d) aunque e) sino que
17	a) encantaba b) encantó c) gustaba d) gustó e) amaba	18	a) solo b) incluso c) sino d) pero e) sino que
19	a) aunque b) sino c) sino que d) pero e) si no	20	a) pero b) aunque c) solo d) no solo e) si no


Puede realizarse en su versión digital: <https://forms.gle/DPPXPfHLnDkBWt1J9>



## 17 POSTEST AMPLIADO (CON ENCUESTA DE EVALUACIÓN)

¡Casi terminamos! 

¿Cuánto has aprendido? 

 1 Lee el siguiente texto y escribe un resumen (150-200 palabras) de las ventajas y desventajas de la teleadicción empleando, al menos una vez, todos los conectores estudiados. También puedes incluir tu opinión. Para todo ello, ten en cuenta:

- La puntuación (comas, puntos) y la ortografía (mayúsculas, minúsculas) adecuadas.
- Para *sino*, añade *que* cuando sea necesario.
- Con *aunque*, comprueba el uso de indicativo y subjuntivo.

¡Siéntete libre de jugar con el español! No existe una sola respuesta correcta para esta actividad, por lo que atrévete y diviértete usando los conocimientos aprendidos en este taller. Puedes enviar tu texto en versión digital a los correos que se incluyen al final de este documento o escribir tu versión en papel.



### TELEADICCIÓN EN ASCENSO

Cada español pasa una media de 239 minutos (o sea, cuatro horas) cada día de su vida delante del televisor. Así lo asegura el análisis de audiencias de 2011 elaborado por la firma Barlovento Comunicación y que presenta un nuevo récord. Cada año, los españoles muestran un mayor apego a la pequeña pantalla, especialmente ante un evento futbolístico -y suele haber muchos- capaz de reunir a millones de personas siguiendo el mismo balón. El récord lo marcó en 2011 el partido jugado el 3 de mayo por el Barcelona y el Real Madrid, acontecimiento que vieron a la vez más de 14 millones de telespectadores.

Una primera conclusión del propio análisis es que los nuevos medios de comunicación -redes sociales e Internet en general- no solo no han restado audiencia a la televisión, sino que la retroalimentan. Una segunda conclusión mucho menos científica es que la vida del español es muy aburrida si se analiza su horario diario de lunes a viernes: ocho horas de cama, otras ocho de trabajo -pagado o no- y cuatro ante el televisor apenas si dejan tiempo para cualquier otra actividad que no sea el transporte diario y las comidas.

Análisis precedentes al ahora publicado demuestran que los adolescentes que pasan más de tres horas diarias ante el televisor tienden a abandonar los estudios tras la secundaria y que pasar tanto tiempo frente a la pequeña pantalla es una adicción como otra cualquiera. Lo que da que pensar es si la teleadicción es una causa o el síntoma de un problema anterior que empuja a dejarse llevar por la programación con la conciencia intranquila por no disfrutar de otros placeres más activos. En cuatro horas, un ciudadano puede recorrer dos veces el trayecto Madrid-Córdoba y aún le sobraría tiempo. En cuatro horas se puede salvar un examen o jugar dos partidos de fútbol en vez de verlos.

De lo que no cabe ninguna duda es que ver la televisión es garantía de sedentarismo y, una vez hecha la primera inversión en la compra del electrodoméstico, también de menor gasto. Tal como viene el año, la teleadicción puede rescatar el estrecho nivel de ahorro de las familias españolas.

Adaptado de El País, 3 ENE 2012

Fuente: [http://elpais.com/diario/2012/01/03/opinion/1325545203\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2012/01/03/opinion/1325545203_850215.html)



2 Ahora saca tu móvil y ¡juguemos a Wordwall! Con este ejercicio se quiere saber si has comprendido el significado de los conectores aprendidos, por lo que no se tienen en cuenta la puntuación (comas, puntos) ni la ortografía (mayúscula o minúscula inicial). Así, puedes concentrarte solo en el contexto de uso y en lo que expresan 😊



<https://wordwall.net/es/resource/55704461>



3 ¡Ayúdanos! Rellena la encuesta de evaluación para poder mejorar. Recuerda que 1 es la puntuación más baja (mala) y 5, la más alta (buena).



Versión en línea: <https://forms.gle/g6dPkouJLxDXj5z8>

	1	2	3	4	5	No sabe, no contesta.	Otros comentarios
Las explicaciones han sido claras.							
Las explicaciones han sido dinámicas y entretenidas.							
El vocabulario empleado tanto en las actividades como en las explicaciones era conocido y claro para mí.							
La gramática empleada tanto en las actividades como en las explicaciones era conocida y clara para mí.							
Se han integrado de forma eficiente las nuevas tecnologías.							
El taller ha sido interactivo e interesante.							
Conocía el tipo de explicación que se ha propuesto (fuerza argumentativa e informativa de los conectores).							
Siento que he aprendido los contenidos básicos del taller.							
Creo que he entendido casi todos los contenidos del taller.							
Los ejemplos han sido comprensibles y claros, por lo que me sirven para entender las explicaciones.							
La duración del taller ha sido adecuada.							
Me ha gustado el taller y lo recomendaría a otros estudiantes.							
El nivel del taller ha sido adecuado a mi nivel de español.							
El taller ha cumplido mis expectativas.							

Otros comentarios:

---



---



4 Finalmente, se te ofrecen unos últimos minutos para compartir con el grupo tu experiencia en este taller. ¡Muchas gracias por tu participación! 😊

\*Recuerda que también puedes un texto de temática libre, preferiblemente relacionado con el mundo académico (por ejemplo, una redacción escrita para tu curso de español) para que se te pueda enviar retroalimentación (*feedback*) de tu progreso en el aprendizaje de conectores.

Ante cualquier duda o cuestión, por favor, escribe a: [balvag05@estudiantes.unileon.es](mailto:balvag05@estudiantes.unileon.es)  
[Belen.Alvarez@campus.lmu.de](mailto:Belen.Alvarez@campus.lmu.de)

**18 POSTEST REDUCIDO (CON ENCUESTA DE EVALUACIÓN)**

¡Casi terminamos!



¿Cuánto has aprendido? ②



Lee el siguiente texto y completa con la opción correcta. Puedes marcar más de una opción.

**TELEADICCIÓN EN ASCENSO**

\_\_\_1\_\_\_ la vida es para vivirla, cada español pasa una media de 239 minutos (o sea, cuatro horas) cada día delante del televisor. Así lo \_\_\_2\_\_\_ el análisis de audiencias de 2011 elaborado por Barlovento Comunicación.

Cada año, los españoles muestran en general un mayor apego a la pequeña pantalla, \_\_\_3\_\_\_ sobre todo ante un evento futbolístico. Todos ellos son capaces de reunir a millones de personas \_\_\_4\_\_\_ el mismo balón. \_\_\_5\_\_\_, el récord lo marcó en 2011 el partido jugado el 3 de mayo por el Barcelona y el Real Madrid, acontecimiento que vieron a la vez más de 14 millones de telespectadores.

Podemos pensar que las redes sociales son un impedimento \_\_\_6\_\_\_ el crecimiento de los espectadores televisivos. \_\_\_7\_\_\_, las redes sociales e Internet en general no solo no han restado audiencia a la televisión, \_\_\_8\_\_\_ la retroalimentan. Además, la vida del español no es interesante, \_\_\_9\_\_\_ muy aburrida si se analiza su horario diario de lunes a viernes: ocho horas de cama, otras ocho de trabajo -pagado o no- y cuatro \_\_\_10\_\_\_ el televisor apenas dejan tiempo para cualquier otra actividad, \_\_\_11\_\_\_ no lo parezca.

Análisis precedentes al ahora publicado demuestran que los adolescentes que \_\_\_12\_\_\_ más de tres horas diarias ante el televisor tienden a abandonar los estudios tras la secundaria y que pasar tanto tiempo frente a la pequeña pantalla es una adicción \_\_\_13\_\_\_ otra cualquiera, \_\_\_14\_\_\_ de las que hay que preocuparse.

\_\_\_15\_\_\_, de lo que no cabe \_\_\_16\_\_\_ duda es que ver la televisión es garantía de sedentarismo y, una vez hecha la primera inversión \_\_\_17\_\_\_ la compra del electrodoméstico, \_\_\_18\_\_\_ es difícil de creer, también de menor gasto. Tal \_\_\_19\_\_\_ viene el año, la teleadicción puede rescatar el estrecho nivel de ahorro de las familias españolas, \_\_\_20\_\_\_ suerte o no.

Adaptado de El País, 3 ENE 2012

Fuente: [http://elpais.com/diario/2012/01/03/opinion/1325545203\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2012/01/03/opinion/1325545203_850215.html)

## 18 POSTEST REDUCIDO (CON ENCUESTA DE EVALUACIÓN)

1	a) pero b) sin embargo c) en cambio d) no obstante e) aunque	2	a) asegura b) aseguraba c) ha asegurado d) aseguró e) asegurará
3	a) aunque b) además c) pero d) también e) sino	4	a) a seguir b) siguiendo c) tras seguir d) seguir e) seguido
5	a) no obstante b) aunque c) pero d) tampoco e) también	6	a) por b) para c) entre d) a e) con
7	a) por lo tanto b) así c) sobre todo d) en cambio e) además	8	a) si no b) si no que c) sino que d) sino e) pero que
9	a) pero b) sino c) si no d) aunque e) pero que	10	a) ante b) delante c) sobre d) en frente e) en frente de
11	a) pero b) sin embargo c) no obstante d) en cambio e) aunque	12	a) pasan b) pasen c) pasasen d) pasaran e) pasarían
13	a) que b) si c) como d) tanto e) más	14	a) pero b) aunque c) si no d) sino e) sino que
15	a) sin embargo b) pero c) aunque d) además e) por lo tanto	16	a) alguna b) ninguna c) una otra d) otra e) menos
17	a) en b) con c) de d) sobre e) a	18	a) sino b) si no c) pero d) pero que e) aunque
19	a) como b) que c) con d) más e) si	20	a) para b) por c) con d) sobre e) tras

Puede realizarse en su versión digital: <https://forms.gle/vWuVSxCq7W5d69Q9A>



¡Ayúdanos! Rellena la encuesta de evaluación para poder mejorar.



Recuerda que 1 es la puntuación más baja (mala) y 5, la más alta (buena).

Versión en línea: <a href="https://forms.gle/g6dPkouJLxDXj5z8">https://forms.gle/g6dPkouJLxDXj5z8</a>	1	2	3	4	5	No sabe, no contesta.	Otros comen- tarios
Las explicaciones han sido claras.							
Las explicaciones han sido dinámicas y entretenidas.							
El vocabulario empleado tanto en las actividades como en las explicaciones era conocido y claro para mí.							
La gramática empleada tanto en las actividades como en las explicaciones era conocida y clara para mí.							
Se han integrado de forma eficiente las nuevas tecnologías.							
El taller ha sido interactivo e interesante.							
Conocía el tipo de explicación que se ha propuesto (fuerza argumentativa e informativa de los conectores).							
Siento que he aprendido los contenidos básicos del taller.							
Creo que he entendido casi todos los contenidos del taller.							
Los ejemplos han sido comprensibles y claros, por lo que me sirven para entender las explicaciones.							
La duración del taller ha sido adecuada.							
Me ha gustado el taller y lo recomendaría a otros estudiantes.							
El nivel del taller ha sido adecuado a mi nivel de español.							
El taller ha cumplido mis expectativas.							

Otros comentarios:

---



---



---



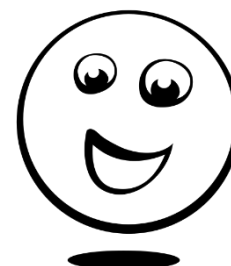
---

¡Muchas gracias por tu participación!

Ante cualquier duda o cuestión, por favor, escribe a:

[balvag05@estudiantes.unileon.es](mailto:balvag05@estudiantes.unileon.es)

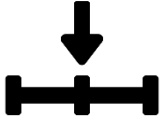
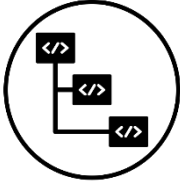

[Belen.Alvarez@campus.lmu.de](mailto:Belen.Alvarez@campus.lmu.de)



19 RESUMEN GRAMATICAL

RESUMEN GRAMATICAL

Parte 1: cuestiones formales

CONECTORES	
Formales o <i>conjunciones</i>	Semánticos
<i>pero, aunque, sino</i>	<i>sin embargo, no obstante, en cambio</i>
Coordinación, subordinación  	Sin relación sintáctica. 
-sin movilidad.	-con cierta movilidad (entre pausas).

		P	A	S(Q)	SE	NO	EC
<b>Alcance</b>	Dentro de la oración	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Entre oraciones	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Entre discursos (párrafos)	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<b>Posición</b>	Anteposición	✓	✓				
	Entre los dos miembros	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Dentro de un miembro		✓		✓	✓	✓
	Posposición				~	~	
<b>Relación formal</b>	Coordinación	✓		✓			
	Subordinación		✓				
	Yuxtaposición				✓	✓	✓
<b>Puntuación</b>	Tendencia a pausa inicial	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Tendencia a la pausa final				✓	✓	✓
<b>Conector</b>	Formal	✓	✓	✓			
	Semántico				✓	✓	✓

No hay que olvidar los casos especiales de:

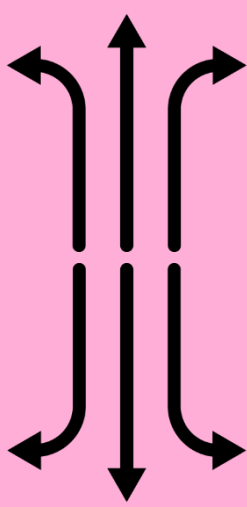



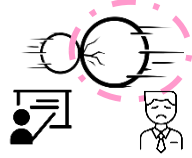
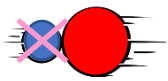
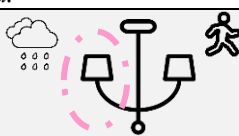


- a) *No obstante esto* y similares.
- b) *Sino* vs. *sino que* vs. *si no*
- c) *Aun* vs. *aunque*









Parte 2: cuestiones de contenido




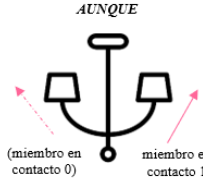
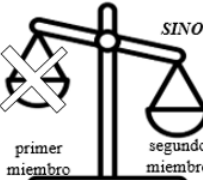

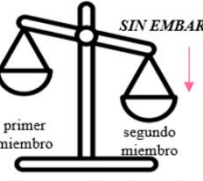





<p><b>Contraargumentación.</b> Los miembros llevan, de una forma u otra, a conclusiones diferentes.</p> 	<p><b>Contraste.</b> Comparación (frecuentemente con oposición por contexto). Se suelen aceptar ambas partes (están en equilibrio). No obstante, la fuerza informativa y argumentativa, por contexto, pueden estar en el segundo miembro. Ej.: <i>María toca la guitarra, en cambio, su hermano toca el violín.</i></p> 	
	<p><b>Adversatividad.</b> Se destaca el miembro fuerte argumentativa e informativamente, en general, el segundo. Ej.: <i>Llueve, pero saldremos a dar un paseo.</i></p> 	<p><b>Refutación.</b> Contraste de ideas en el que un miembro corrige o anula de forma total o parcial al otro. Suele ser débil. Ej.: <i>Llueve, pero poco.</i></p> 
	<p><b>Oposición.</b> Contraste de ideas más fuerte, sin llegar a convertirse en incompatibles. Ej.: <i>Pedro es buen profesor pero no le contrataremos.</i></p> 	<p><b>Exclusión.</b> Contraste por incompatibilidad. Es el máximo grado de oposición. Ej.: <i>No es azul, sino roja.</i></p> 
	<p><b>Concesión.</b> El hablante reparte la fuerza informativa. Puede llegar a resaltar informativamente el argumento débil, pero solo en el primer segmento. Influye el modo verbal. La argumentación depende del contexto. Ej.: <i>Aunque llueve, saldremos a dar un paseo.</i></p> 	

	P	A	S(Q)	SE	NO	EC
Contraargumentación opositiva	✓		~	~	~	
Contraargumentación general	✓			✓	✓	
Contraargumentación contrastiva	✓			✓	✓	✓
Contraste				~	~	✓
Contraste concesivo		✓		✓	✓	
Concesión		✓		✓	✓	~
Contraargumentación concesiva	✓	✓		✓	✓	
Validación de condiciones de verdad / compatibilidad	~	✓		~	✓	✓
Restricción / limitación discursiva	✓	~		✓	✓	~
Excepción	~		✓			
Corrección (exclusiva)	~		✓			~
Adición (nuevo comentario)	✓	~	~	✓		✓
Giro argumentativo / cambio de tema	✓	~	~	~		✓
Intensificación / énfasis	✓	~	~	~	✓	

INDICATIVO	SUBJUNTIVO
<p>Acción experimentada.</p>  <p>Afirma o está de acuerdo con lo dicho.</p> 	<p>Acción no experimentada.</p>  <p>No indica acuerdo con lo dicho.</p> 
<p>Ofrecer datos nuevos.</p> 	<p>No ofrece datos nuevos o le resultan indiferentes.</p> 

\*Posible especialización del nexos con uno u otro modo.

Visualización esquemática

UNIDAD	PLANO ARGUMENTATIVO	PLANO INFORMATIVO
<i>pero</i>	Sobre el segundo miembro (eventualmente atenuado) 	Sobre el segundo miembro (eventualmente atenuado) 
<i>aunque</i>	Neutralidad (matices por contexto) 	Resalte sobre el miembro que introduce o balanza informativa sobre el miembro argumentativamente más débil. Realza informativamente los miembros en contacto con él. La veracidad de los hechos se expresa con el modo verbal. 
<i>sino</i>	Sobre el segundo miembro (eliminación del primero) 	Sobre el segundo miembro de forma directa y sobre el primer miembro a través de la negación (efecto final de cierta balanza informativa) 
<i>sin embargo</i>	En general, sobre el segundo miembro (a veces, sensación de compatibilidad por la no eliminación del primero) 	Sobre el segundo miembro o balanza informativa según el deseo del hablante y del contexto (a veces, sensación de compatibilidad) 
<i>no obstante</i>	Neutralidad (matices por contexto que conllevan en ocasiones la fuerza en el segundo miembro) 	Sobre el primer miembro o balanza informativa (llamada de atención) 
<i>en cambio</i>	Balanza argumentativa (en ocasiones, sensación de fuerza sobre el segundo miembro, pero de forma débil y contextual) 	En general, balanza informativa (en ocasiones, sensación de fuerza sobre el segundo miembro, pero de forma débil y contextual) 

## **Aportación - artículo**

Álvarez García, Belén (2022). "Cómo llevar la contraria: seis formas de expresar contraargumentación a través de conjunciones (*pero, aunque y sino*) y marcadores del discurso (*sin embargo, no obstante y en cambio*). En L. Mariottini y M. Palmerini (eds.), *Estudios de lingüística hispánica. Teorías, Datos, Contextos y Aplicaciones*. Dykinson. ISBN: 978-84-1122-075-0. Disponible en: <https://www.dykinson.com/libros/estudios-de-linguistica-hispanica-teorias-datos-contextos-y-aplicaciones-una-introduccion-critica/9788411220750/>