

Problemas didácticos en las oraciones condicionales con *si* y su repercusión en la producción lingüística en ELE

Marta Seseña GómezUniversidad de Salamanca (España) <https://www.doi.org/10.5209/clac.93149>

Enviado: 19 de diciembre de 2023 • Aceptado: 31 de octubre de 2025

ES Resumen: Este estudio pone de manifiesto que la forma de enseñar las oraciones condicionales con *si* en el aula de ELE ha quedado obsoleta con respecto a las nuevas tendencias metodológicas, pues las presenta como un contenido puramente gramatical, aislado de su finalidad comunicativa y alejado de la pragmática. A través del análisis de 464 ejemplos, extraídos de textos del CAES (nivel B2), se demuestra que la forma de trabajar estas estructuras repercute negativamente en su uso en contextos reales, pues los alumnos se muestran incapaces de desvincularlas de las fórmulas lingüísticas fijas ofrecidas comúnmente en los manuales.

Palabras clave: oraciones condicionales con *si*; funciones comunicativas; nivel B2; CAES.

ENG Didactic problems in conditional sentences with *si* and their impact on linguistic production in ELE

Abstract: This study highlights that the way of teaching conditional sentences with *si* in Spanish as a Foreign Language (ELE) classrooms has become outdated in relation to new methodological trends, because these structures are presented as purely grammatical content, isolated from their communicative purpose and detached from pragmatics. Through the analysis of 464 examples extracted from B2 level productions of CAES, it is demonstrated that the way in which conditional sentences are taught and practised in ELE classrooms have a negative impact on their use in real contexts: students are unable to dissociate them from the fixed linguistic expressions commonly provided in textbooks.

Keywords: conditional sentences with *si*; B2 level; communicative functions; CAES.

Sumario: 1. Introducción. 2. La didáctica de las oraciones condicionales con *si* en el aula de ELE: ¿qué estamos haciendo mal? 2.1 Las funciones comunicativas de las oraciones condicionales. 2.2 La clasificación tripartita y las fórmulas temporomodales. 3. Análisis de las producciones de oraciones condicionales con *si* en el CAES (nivel B2). 3.1. El CAES y las tareas de nivel B2. 3.2. Selección de los ejemplos del corpus y metodología de análisis. 3.3. Análisis de resultados. 3.3.1. Clasificación de las oraciones condicionales según el esquema tripartito. 3.3.2. Distribución de ejemplos según las combinaciones temporomodales en las oraciones tipo 1. 3.3.3. Errores de producción en las oraciones condicionales tipo 1. 3.3.4. Errores de producción en las oraciones condicionales tipo 2. 4. Discusión y conclusiones. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Seseña Gómez, M. (2026). Problemas didácticos en las oraciones condicionales con *si* y su repercusión en la producción lingüística en ELE. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 105 (2026): 245-256. <https://www.doi.org/10.5209/clac.93149>

1. Introducción

Las oraciones condicionales han sido y siguen siendo objeto de estudio recurrente en el marco de la gramática general y descriptiva, tal y como se pone de manifiesto en Garrido Sepúlveda (2015), donde se contabilizan más de sesenta trabajos sobre el tema. A pesar de ello, según afirman Santana Marrero (2003) y Julián Mariscal (2007a y 2007b), no se ha llegado a consenso alguno con respecto a la definición, la clasificación y la relación sintáctica existente entre los miembros de estas estructuras. La disparidad de ideas y teorías relacionadas con este tipo de construcciones se debe, sin duda, a que la denominación *oraciones condicionales* “constituye la etiqueta unificadora bajo la que se engloba un nutrido grupo de estructuras

sintácticas notablemente diferentes entre sí [...]” (Montolío, 1999, p. 3647) junto con una amalgama de nociones semántico-pragmáticas.

En este contexto, no puede dejar de sorprender que, en el terreno de la lingüística aplicada, más concretamente en la didáctica del español como lengua extranjera y en el caso de las oraciones introducidas por el nexos *si*, se hayan tomado como verdades absolutas las teorías más extendidas y que se hayan transferido a las aulas sin apenas modificaciones, según dejan patente estudios específicos sobre el tema. Estos trabajos se basan, en la mayoría de los casos, en análisis de corpus de manuales de español que abarcan diversas horquillas temporales: de 1989 a 2003, el de Fernández Molero *et al.* (2004); de 2000 a 2005, el de Martínez Arbeláiz (2005); de 2010 a 2014, el de Domínguez García (2016); y de 1966 a 2022, el de Seseña Gómez (2023). Todos ellos, con independencia del momento que analizan y reflejan, constatan una misma realidad: “un gran apego a los estudios gramaticales generales más tradicionales” (Seseña Gómez, 2023 p. 1039), esencialmente en lo que respecta a la definición de estas estructuras (constantemente ligadas a la expresión de la hipótesis y la condición) y a la presentación de la conocida clasificación tripartita y las fórmulas temporomodales fijas.

Ante este panorama, son muchas las voces que llevan tiempo reclamando un cambio de perspectiva en la enseñanza de las oraciones condicionales, justificado por el hecho de que se está transmitiendo “la idea defectuosa de que todas las oraciones introducidas por *si* expresan una condición [...]” (Fernández Molero *et al.*, 2004, p. 947), cuando más allá de esa función comunicativa “hay muchas otras que forman parte de nuestro día a día como hablantes nativos y que deben comenzar a abrirse hueco en el aula de español como LE” (Domínguez García, 2016, p. 67). Ese cambio debe comenzar por otorgar “una importancia mayor a los fenómenos semántico-pragmáticos en las explicaciones gramaticales” (Martínez Arbeláiz, 2005, p. 442), trabajando desde la perspectiva de la gramática cognitiva (Wasa, 2014). Si bien concordamos con estos autores en que es urgente trazar un camino alternativo al que llevamos años transitando para enseñar estas estructuras en las aulas de ELE, creemos que para poder llevarlo a cabo con rigor y eficacia es necesario empezar por diagnosticar de forma concreta las carencias y errores inducidos que las explicaciones heredadas de la gramática general provocan en las producciones de los estudiantes.

Este trabajo, por tanto, tiene una doble finalidad: a) señalar los principales errores didácticos que se cometen en la enseñanza de las oraciones condicionales con *si* en las aulas de ELE y b) determinar en qué grado las explicaciones que se llevan a las aulas afectan negativamente a la producción escrita. Para ello, se propone una reflexión sobre la transposición didáctica que se está realizando sobre este contenido y se lleva a cabo el análisis de una selección de ejemplos producidos por estudiantes de nivel B2 extraídos del CAES (Corpus de Aprendizajes de Español).

2. La didáctica de las oraciones condicionales con *si* en el aula de ELE: ¿qué estamos haciendo mal?

Desde el establecimiento del enfoque comunicativo (Hymes, 1982), pasando por la enseñanza por tareas, hasta llegar al enfoque orientado a la acción (Consejo de Europa, 2002 y 2020), se produce una auténtica revolución al empezar a trabajar sobre programas de aula “orientados a tareas de la vida real y contruidos en torno a nociones y funciones seleccionadas deliberadamente” (Consejo de Europa, 2020, p. 36). Como pone de manifiesto Robles Ávila:

se superan metodologías basadas fundamentalmente en los componentes lingüísticos, en estructuras graduadas de menor a mayor dificultad lingüística y en listados de funciones con sus correspondientes nociones [...] para insertarse en un nuevo paradigma dominado por la funcionalidad operativa y significativa de aquello que se enseña (2019, p. 11).

En este sentido, los materiales de enseñanza de ELE se han ido adecuando desde los años 70 a esta nueva realidad, y suelen presentar sus contenidos desde una perspectiva no solo gramatical sino también semántico-pragmática. Esta paulatina adaptación obedece a la convicción de que, aunque la competencia gramatical es fundamental en el aprendizaje de una lengua, esta por sí sola y de manera aislada es del todo insuficiente para el correcto desarrollo de la competencia comunicativa, ya que necesita de su imbricación con la pragmática (Pastor Cesteros, 2009, p. 222). Sin embargo, aún hoy se detectan en esos materiales algunas estructuras lingüísticas que, aunque aparentemente encajan en esta concepción, en realidad perpetúan esquemas explicativos más propios del enfoque estructural. Este es el caso de las oraciones condicionales que, tal y como pusimos de manifiesto en Seseña Gómez (2023), se presentan de forma recurrente como exponentes de las funciones comunicativas de la expresión de la hipótesis y la condición en unidades didácticas de diferente temática entre los niveles A2 y B2 en la mayoría de los manuales de ELE disponibles en el mercado español.

A este problema de corte metodológico hay que sumar la falta de adecuación de algunas de las explicaciones que se llevan al aula, si bien es cierto que la mayoría de las definiciones, caracterizaciones y reglas de uso de muchos de los elementos lingüísticos se han ido adaptando y sintetizando. Un claro ejemplo de ello es la transposición didáctica que se realiza sobre las oraciones sustantivas, que aparecen simplificadas, fraccionadas y explicadas como exponentes lingüísticos de funciones comunicativas diversísimas que se llevan al aula desde el nivel A2 hasta el C1. En contraste, en el caso concreto de las oraciones condicionales con *si*, la información que los manuales de ELE (y, por tanto, la mayoría de los docentes) ofrecen a los estudiantes no parece haber pasado por ese proceso acomodaticio (aunque sí por el simplificador). Como ya hemos mencionado, son muchos los estudios de gramática general que versan sobre este tipo de estructuras

y que, desde diferentes perspectivas, ofrecen múltiples análisis relacionados con la definición, clasificación o la relación sintáctica que se establece entre los dos miembros de estas oraciones. Así, nos encontramos con que para algunos estudiosos, esa relación es de subordinación (RAE, 1973; Gómez Torrego, 2002; RAE y ASALE, 2010) mientras que para otros es de interordenación (Narbona, 1980; Alarcos Llorach, 1999); del mismo modo, hay quienes clasifican las oraciones condicionales según un esquema bipartito (Contreras, 1963; Santana Marrero, 2003) frente a la gran mayoría de autores que prefiere continuar con el tripartito heredado del latín (Montolío Durán, 1999; RAE y ASALE, 2010). Tampoco hay consenso en lo que respecta a las nociones semánticas que aportan este tipo de estructuras: más allá de la hipótesis (RAE, 1976), condición y causa-efecto (Montolío Durán, 1999; Julián Mariscal, 2007), la distinción entre oraciones condicionales del enunciado y de la enunciación (Montolío Durán, 1999 y RAE y ASALE, 2020) ha abierto la puerta a valores comunicativos directamente relacionados con los actos de habla y la postura que adopta el emisor con respecto al enunciado. Sin embargo, de forma sistemática, en las gramáticas y manuales de ELE se reitera la misma concepción de este tipo de oraciones, que suelen presentarse de forma fija como: oraciones subordinadas, bimembres, cuyo nexo prototípico es *si* y que introducen una hipótesis o condición a partir de un esquema tripartito con fórmulas fijas de tiempos y modos. Ante esta situación, se muestra necesaria una revisión crítica de la didáctica de estas estructuras en las aulas de ELE, en la que se atienda de manera específica a las funciones comunicativas que estas pueden expresar y a su clasificación y formulación lingüísticas.

2.1. Las funciones comunicativas de las oraciones condicionales

Los estudios gramaticales generales han puesto en relación, de manera constante y de forma directa, las estructuras condicionales con las ideas de la expresión de la hipótesis y la condición (Contreras, 1963; RAE, 1973), tratando ambos conceptos como sinónimos y haciendo que durante mucho tiempo estas dos nociones se consideraran características definitorias específicas y exclusivas de este tipo de construcciones. Sin embargo, actualmente entendemos tal y como se plantea en Santana Marrero (2003), que la condicionalidad implica las nociones de hipótesis y causalidad; es decir: que toda oración condicional lleva implícito un valor hipotético y “un acto ilocutivo de suposición insertos en la prótasis” (p. 24) y una relación de “causalidad o implicación entre la prótasis y la apódosis” (p. 26). Además, de forma paralela, existe un grupo de oraciones bimembres, introducidas por *si*, que presentan el valor condicional, el de hipótesis o el de causa-efecto, pero nunca dos ellos de forma conjunta: se trata de las oraciones pseudocondicionales (Santana Marrero, 2003 y Julián Mariscal, 2007b), estructuras con funciones de gran rentabilidad en la comunicación. La consecuencia directa de estas ideas es que hay que replantear la relación entre la etiqueta *oraciones condicionales* y las funciones comunicativas de la expresión de la condición y de la hipótesis, pues esa relación no agota las posibilidades de uso de este tipo de estructuras en contextos reales.

En este sentido, la didáctica de ELE parece haberse mantenido al margen de las últimas aportaciones de la lingüística general, pues son precisamente los valores de hipótesis y condición los únicos que se trasvasan de forma unida y casi exclusiva al aula, donde, además, en muy pocas ocasiones, las secuencias condicionales se asocian de forma explícita con otras nociones que pueden expresar.

- (1) *Si sigues comportándote así, vas a acabar mal.*
- (2) *Si vuelves a contarme una mentira, te quedas sin videoconsola un mes entero.*
- (3) *Si hubiéramos traído el coche, no habríamos tenido que esperar dos horas por un taxi.*
- (4) *Si hubiera estudiado más, seguro que habría aprobado el examen.*
- (5) *Si no necesitara el dinero, te aseguro que te lo dejaba.*

En todas las oraciones anteriores se plantea una hipótesis: una situación no real, un “mundo creado” (Domínguez García, 2016, p. 63) que, en caso de suceder o haber sucedido, tendrá o podría haber tenido una serie de implicaciones, de consecuencias, que son las que se establecen en el segundo miembro de la estructura. Sin embargo, su valor comunicativo esencial, la información codificada en estos enunciados, va mucho más allá, y centrarse solo en la expresión de la hipótesis es quedarse con una parte mínima del mensaje que se quiere transmitir, dejando de lado la intención del hablante: hacer una advertencia (1), amenazar (2), expresar un reproche (3), lamentarse (4) y justificarse (5). Por consiguiente, parece claro que reducir las posibilidades comunicativas de las oraciones condicionales a la hipótesis y la condición es ofrecer a los alumnos una visión parcial y sesgada de una estructura lingüística de alta rentabilidad comunicativa.

A pesar de que en el campo de la lingüística general han visto la luz trabajos que plantean exhaustivos estudios en relación con la intención del hablante en la producción de oraciones condicionales de uno u otro tipo (Montolío Durán, 1999) o con la función discursiva de este tipo de oraciones en la lengua oral (Piatti, 2018), como ya hemos comentado, la mayoría de las funciones comunicativas que pueden desempeñar estas estructuras no suelen estar contempladas en los manuales de ELE (Seseña Gómez, 2023, pp. 1037-1038). El problema esencial radica en que falta un correlato de estos estudios aplicado a la enseñanza del español como lengua extranjera, que habría de estar guiado, esencialmente, por el criterio de la rentabilidad de uso. Esta falta de sistematización puede apreciarse en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (en adelante *PCIC*), obra de referencia en la didáctica de ELE. Obviamente, es necesario tener en cuenta que el *PCIC* no nace como un documento exhaustivo y que en su *Introducción general* se especifica que para la creación del inventario de *Funciones* se han tomado como base “los esquemas de presentación de las categorías propuestos en los documentos de la serie del *nivel umbral*, para [...] facilitar la comparación” (*PCIC*, 2006, 13) entre lenguas. Pese a ello, como se ve reflejado en la Tabla 1, llama la atención que las oraciones condicionales con *si* no aparezcan como exponentes lingüísticos propios de funciones que desempeñan de manera

incontestable y que el PCIC sí recoge —como *reprochar* (4.21)— o que la referenciación entre los inventarios *Gramática* y *Funciones* no sea de doble vía: como se puede observar, hay determinadas funciones que dirigen de forma directa a las estructuras que se construyen con los nexos *si* y *por si* (←), mientras que desde los *nexos de condición imprescindible* y los de *condición negativa o eventualidad condicionante del resultado* (→) se llega a funciones diferentes que en el caso de los anteriores. Asimismo, no deja de sorprender la nula vinculación entre los inventarios de *Gramática* y *Funciones* y el de *Tácticas y estrategias pragmáticas* en relación con este contenido.

Tabla 1. Información de las oraciones condicionales en el nivel B2 recogida en el PCIC vinculada por inventarios

Gramática. Inventario B2 Nexos y conectores condicionales	Funciones. Inventario B2	Tácticas y estrategias pragmáticas. Inventario B2	
Si (con valor hipotético)	← 2.15. <i>Invitar a formular una hipótesis</i> ← 3.7. <i>Preguntar por deseos</i> ← 4.7.1. <i>Responder a una orden, petición o un ruego con reservas</i> ← 4.16. <i>Aceptar una propuesta ofrecimiento o invitación con reservas</i> ← 4.20. <i>Amenazar</i>		
Por si (acaso) Con valor causal, con indicativo o con imperfecto de subjuntivo (menor probabilidad y mayor hipótesis)	← 1.3. <i>Dar información sobre una razón o una causa</i>		
Nexos de condición imprescindible: <i>siempre que, siempre y cuando, con tal de que, a condición de que</i>	→ 4.9. <i>Dar permiso con objeciones</i>		
Nexos de condición negativa o eventualidad condicionante del resultado: <i>salvo si, excepto si, a no ser que, salvo que</i>	→ 4.7.1. <i>Responder a una orden, petición o un ruego con reservas</i> → 4.9. <i>Dar permiso con objeciones</i> → 4.16. <i>Aceptar una propuesta ofrecimiento o invitación con reservas</i>		

A pesar de que somos conscientes de que no es la información que se quiere transmitir, la forma en que se establece la interrelación entre los inventarios *Gramática* y *Funciones* parece llevar a pensar que si un hablante de nivel B2 formula un mensaje a través de una oración condicional con el nexo *si* solo podrá *invitar a formular una hipótesis; preguntar por deseos; responder a una orden, petición o un ruego con reservas; aceptar una propuesta ofrecimiento o invitación con reservas* y *amenazar*, y que ninguna de las funciones comunicativas que aparecen vinculadas con los nexos de condición imprescindible o de condición negativa pueden expresarse en estructuras con *si*. En realidad *si*, como nexo prototípico de las oraciones condicionales, aglutina todas las posibilidades comunicativas que se pueden transmitir con los otros nexos, de manera que, antes de introducir en las aulas la nómina de nexos condicionales y sus diferentes matices significativos, se debería ofrecer un abanico amplio de las funciones comunicativas que se pueden codificar a través de la estructura básica. Aunque entre los propósitos de este trabajo no se encuentra el de presentar de forma exhaustiva y sistemática esas funciones comunicativas, proponemos a continuación un listado que podría servir como punto de partida tanto para la reflexión como para la práctica didáctica del profesor que busque un acercamiento más completo a los valores comunicativos de estas estructuras (Tabla 2). La nómina de funciones aparece clasificada en tres grandes grupos, que son los establecidos por los estudios generales: *oraciones condicionales del enunciado* (en las que existe una relación de causa-efecto entre prótasis y apódosis a partir del establecimiento de una hipótesis, y donde se encuadran los ejemplos 1-5); *oraciones condicionales de la enunciación* (en las que la relación de causa-efecto no se establece de forma directa entre prótasis y apódosis, sino entre la prótasis y una información que se extrae de la apódosis mediante un razonamiento discursivo (RAE Y ASALE, 2010, p. 905-906); y *oraciones pseudocondicionales*, ya tratadas y definidas al inicio de este capítulo. La nomenclatura de las funciones propiamente dichas procede de diferentes fuentes: la de las condicionales del enunciado, de la revisión de manuales de ELE que se llevó a cabo para un trabajo anterior a este (Seseña Gómez, 2023); la de las condicionales de la enunciación, de Domínguez García, 2016 (p. 66); y la de las pseudocondicionales, de Julián Mariscal, 2007b (pp. 574-577) y Pastor Cesteros, 1999 (pp. 226-228).

Tabla 2. Funciones comunicativas que pueden expresar las oraciones condicionales con *si* (Elaboración propia)

Funciones comunicativas expresadas por medio de oraciones condicionales del enunciado	Funciones comunicativas expresadas por medio de oraciones condicionales de la enunciación	Funciones comunicativas expresadas por medio de oraciones pseudocondicionales
– Expresar hipótesis – Expresar condición – Expresar probabilidad – Dar consejos – Hacer sugerencias – Hacer advertencias – Expresar deseos – Lamentarse – Hacer reproches – Hablar de acciones habituales – Hacer promesas – Dar órdenes – Explicar instrucciones – Hablar de requisitos – Hacer amenazas – Justificarse – Expresar sueños irreales	– Continuar el discurso – Ser cortés	– Equiparar dos afirmaciones – Hacer una gradación – Contraponer ideas – Hacer restricciones – Realizar afirmaciones con cautela – Enfatizar – Contrastar dos realidades – Indicar la causa de algo aportando una explicación – Identificar y remarcar un elemento del discurso – Provocar de forma indirecta una reacción en el interlocutor al tiempo que se le proporciona una información relevante – Referirse al propio mensaje para ayudar al interlocutor en el procesamiento de la información y replicar a una información anterior mostrando sorpresa

2.2. La clasificación tripartita y las fórmulas temporomodales

La mayoría de los manuales de ELE deja de lado la clasificación dicotómica (oraciones condicionales reales, construidas con verbos en indicativo, e irreales, construidas con subjuntivo) y reproduce la clasificación tripartita “heredera de la tradicional distinción latina: *realis/ potentialis/ irrealis*” (Garrido Sepúlveda, 2015, p. 191), de manera que el primer criterio que se aplica para la organización de estas oraciones es el del grado de probabilidad del cumplimiento de la acción enunciada en la prótasis. Por otra parte, entran en juego las posibilidades combinatorias de tiempos y modos en los dos periodos que componen estas estructuras. La relación entre estas dos ideas da lugar a tres tipos básicos de oraciones condicionales con *si* que se relacionan, a su vez, con una serie de fórmulas fijas que se transmiten en la práctica didáctica tal y como aparece reflejado en la Tabla 3.

Tabla 3. Clasificación tripartita y estructuras temporomodales (Elaboración propia)

Si quieres expresar que la información de la oración con <i>si</i> es...	real o probable...	, entonces, usa	<i>si</i> + presente de indicativo, presente de indicativo, futuro o imperativo.
	poco probable o imposible... (referida a un tiempo real presente o futuro)		<i>si</i> + imperfecto de subjuntivo, condicional simple.
	imposible... (referida a un tiempo real pasado)		<i>si</i> + pluscuamperfecto de subjuntivo, condicional perfecto.

Lo que *a priori* es una explicación comúnmente aceptada y aparentemente sencilla genera, en la práctica, varios problemas. El primero de ellos está directamente conectado con la idea esencial que desarrollábamos en el apartado anterior: al aislar la estructura sintáctica del contenido comunicativo que esta expresa, los alumnos solo pueden codificar o descodificar la información en relación con el establecimiento de una condición o hipótesis, el grado de probabilidad de que la acción se cumpla y el momento temporal en el que sucede la acción o al que esta se refiere (presente, pasado o futuro), pero no serán capaces ni de comunicar ni de percibir otros valores, al menos de forma consciente.

El segundo de los problemas tiene que ver con la categorización de las oraciones condicionales según un criterio de mayor o menor probabilidad de cumplimiento de la acción y su relación con el modo que se emplea en la codificación de la prótasis (indicativo –mayor grado de realidad o probabilidad–; subjuntivo –menor grado de probabilidad o imposibilidad–). Es cierto que en determinados contextos o en la expresión de ciertas ideas, la diferenciación entre *real*, *probable*, *improbable* o *imposible* puede funcionar como principio rector de la enunciación de una u otra oración condicional: en (6), por ejemplo, no cabe la posibilidad de presentar la idea como probable, pues estaríamos desafiando la lógica del mundo real. Sin embargo, concordamos con Llopis García *et al.* en que, en multitud de ocasiones, la expresión del grado de probabilidad tiene más que ver con la visión y la elección personal del hablante que con una serie de reglas de uso funcionales (2012, p. 143) fijas y preestablecidas y que, por tanto, reducir las explicaciones a esta idea es negar a

los estudiantes la posibilidad de marcar su intención comunicativa en el mensaje que transmiten. Así sucede en (7) y en (8), donde es el hablante quien decide cómo codificar la información y qué grado de probabilidad de realización conferirle a la acción que enuncian —mayor en (7) que en (8)—.

- (6) *Si fuera invisible, entraría al despacho del profesor y robaría el examen.*
- (7) *Si tengo dinero, me compro esos zapatos tan bonitos.*
- (8) *Si tuviera dinero, me compraría esos zapatos tan bonitos.*

En suma, como afirman Llopis García *et al.*: “(...) no existe relación de necesidad entre la estructura formal de la frase y el grado de probabilidad” (2012, p. 144), y seguir perpetuando estas explicaciones en el aula de ELE va a provocar de manera inevitable que el alumno lo descubra “de la peor manera posible; malinterpretando lo que oye en una comunicación real o siendo incapaz de expresar lo que está pensando sobre una escena condicional” (2012, pp. 144-145).

Cabe destacar, por último, que la rigidez de las fórmulas que se le ofrecen al alumno tampoco favorece ni la comprensión ni el uso efectivo de estas oraciones en contextos reales. Sería poco probable que un alumno que hubiera recibido las explicaciones expuestas al inicio de este subapartado produjera (9) en lugar de (10) y, sin embargo, como hablantes nativos, somos conscientes de que tanto (9) como (10) se usan en la lengua oral, son enunciaciones perfectamente correctas, hacen referencia exactamente a la misma información y a la misma realidad, pero la perspectiva que el hablante ofrece de los hechos es completamente diferente. Es más, la transmisión de estructuras formales fijas se convierte, en ocasiones, en fuente de errores, pues la asunción de las mismas puede hacer pensar al alumno que la inclusión de otros tiempos distintos a los aprendidos resulta imposible. Oraciones como (11) o (12) quedan fuera de los esquemas gramaticales que se trabajan en las aulas y, por tanto, excluidas de las posibilidades de producción de los aprendientes. La combinación de la expresión de las nociones de realidad y probabilidad en un momento del pasado que se aprecia en (11) y (12) no cabe en ninguno de los moldes que ofrece el tradicional modelo tripartito, y es aquí donde el alumno se encuentra en una encrucijada en la que debe decidir si guiarse por la idea de probabilidad o por la del tiempo a la hora de aplicar los esquemas que conoce. El resultado suele ser o una oración incorrecta en español o una oración con un significado y una intención comunicativa completamente distintos de los originales.

- (9) *Si sé que Juan estaba aquí, me quedo en casa.*
- (10) *Si hubiera sabido que Juan estaba aquí, me habría quedado en casa.*
- (11) *Si el señor García ha llegado, dígame que pase.*
- (12) *Si me dejaban quedarme en casa de los abuelos a dormir, era la niña más feliz del mundo.*

En conclusión, podemos afirmar que: a) perpetuar el sistema tripartito en la presentación de las oraciones condicionales con *si* en el aula “poco o nada tiene que ver con los modernos enfoques comunicativos, sino más bien con el método de la gramática tradicional” (Llopis García, 2012, p. 156); b) no existe relación directa entre las fórmulas lingüísticas del modelo tripartito y la noción de probabilidad que tradicionalmente se les asigna; y c) las fórmulas temporomodales, heredadas del sistema lingüístico del latín, dejan fuera una gran cantidad de posibilidades de combinación de tiempos y modos que ofrecen una gran rentabilidad en contextos comunicativos reales.

3. Análisis de las producciones de oraciones condicionales con *si* en el CAES (nivel B2)

Como ya hemos mencionado en el apartado anterior, a pesar de que desde la llegada del enfoque comunicativo a las aulas de lenguas extranjeras el foco se desvía de las formas lingüísticas a la comunicación, todavía en 2004, autores como de Santiago Guervós sostienen que:

padecemos aún la inercia de una enseñanza demasiado teórica y ciertamente alejada del propósito de comunicación que persigue todo aprendiz de una lengua extranjera. La inmensa mayor parte de las gramáticas y manuales siguen repitiendo impenitentemente el mismo modo de presentación de las estructuras gramaticales que se llevaba cabo cientos de años [...] (p. 2546).

De forma más reciente, diferentes estudios siguen apuntando a la necesidad de solventar el problema que supone el hecho de que la teoría lingüística vaya por un lado y su práctica en el aula, por otro (Gras Manzano, 2018), así como de superar la mera descripción de elementos y fórmulas lingüísticas para centrarse en el significado que estas transmiten (Ruiz Campillo, 2018). De manera más concreta, en el caso de las oraciones condicionales, tal y como pone de manifiesto de Santiago Guervós: en gramáticas y manuales para extranjeros “cuando se habla de las oraciones subordinadas condicionales [...] parece que las estructuras que allí se recogen son la única forma de expresión de la condición que existe en español. (2009, p. 104)”

Tal y como pusimos de manifiesto en Seseña Gómez (2023), el hecho de que las oraciones condicionales con *si* se sigan trabajando en las aulas a través de un enfoque estructural y por medio de explicaciones que reflejan usos lingüísticos muy restringidos (además de no estar diseñadas específicamente para hablantes no nativos) ha de tener, por fuerza, una serie de repercusiones directas en la producción. Con el fin de determinar cuáles son los efectos de esta instrucción formal en el discurso comunicativo de los hablantes de ELE se procedió al estudio de una muestra lingüística amplia, extraída del CAES. El nivel seleccionado para ello fue el B2, puesto que el PCIC establece que es en este nivel en el que el estudiante ha de aprender el sistema tripartito condicional completo.

1.1. El CAES y las tareas de nivel B2

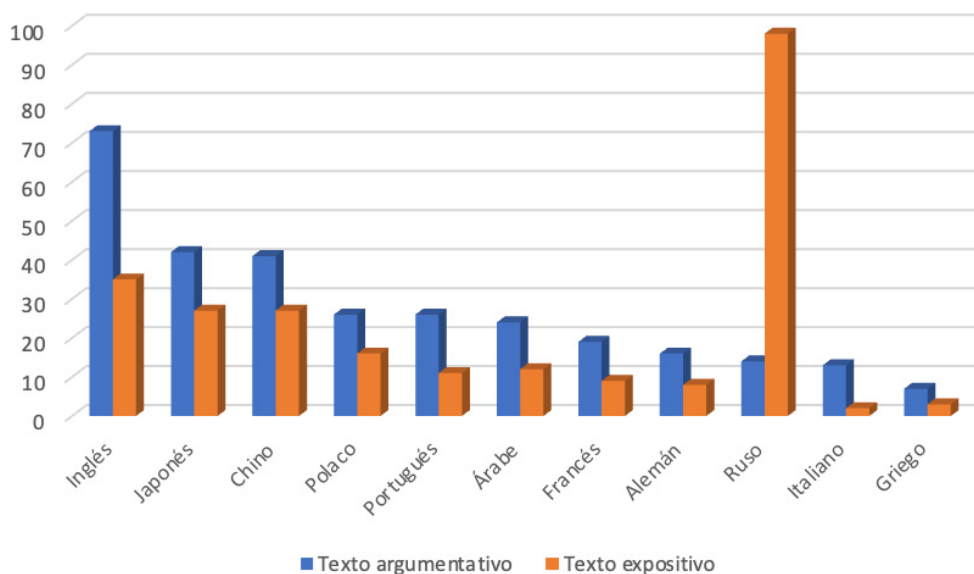
El CAES lo componen actualmente 6561 textos producidos por 2544 estudiantes de once lenguas maternas distintas (alemán, árabe, chino mandarín, francés, griego, inglés, italiano, japonés, polaco, portugués y ruso), y cuyos niveles en ELE van desde un A1 hasta un C1. A pesar de que no se especifican las instrucciones exactas de las tareas propuestas a los participantes, en la presentación del corpus sí se explica que estas han sido diseñadas conforme a los descriptores establecidos en el *MCER* y tomando en consideración las tipologías de actividades escritas incluidas habitualmente en los exámenes DELE. De esta manera, las dos tareas propuestas para el nivel B2 (y que conforman la muestra analizada) se centran en la redacción de textos cuyas secuencias textuales dominantes son la expositiva (redactar una carta de solicitud de admisión en un programa universitario) y la argumentativa (redactar un ensayo sobre la conveniencia o no de prohibir fumar en lugares públicos), respectivamente.

1.2. Selección de los ejemplos del corpus y metodología de análisis

A través de la aplicación de los filtros de búsqueda “B2”, “sí” y “conjunción” a los textos del CAES, se obtuvo un total de 450 coincidencias para el texto expositivo (carta) y de 381 para el texto argumentativo (ensayo). Los ejemplos que se tomaron en consideración para este estudio fueron, sin embargo, muchos menos, pues el sistema de notación y filtrado del corpus no permite depurar más la búsqueda. De este modo, hubo que descartar todos aquellos casos en los que *si* funcionaba, por ejemplo, como nexos introductor de una oración completiva, formaba parte de otros nexos o se usaba erróneamente en lugar del pronombre *se* o del adverbio afirmativo *sí*. En vista de esta situación, se procedió a un análisis manual de todas las coincidencias obtenidas a partir del primer filtrado con el fin de circunscribir los ejemplos a las oraciones condicionales con *si*. El resultado fue un total de 464 ejemplos (305 de la primera tarea y 159 de la segunda) que constituyeron, ahora sí, el conjunto de muestras definitivo.

Estos ejemplos fueron producidos por 301 estudiantes en el caso del texto argumentativo y por 158 en el del texto expositivo. La representación de lenguas maternas de los alumnos es, como puede apreciarse en el Gráfico 1, muy irregular.

Gráfico 1. Lenguas maternas de los estudiantes que produjeron los ejemplos de los dos grupos de muestras.



La mayor parte de los ejemplos del texto argumentativo proceden de alumnos cuya lengua materna es el inglés (24,25%), mientras que solo podemos encontrar un 2,33% de muestras producidas por alumnos griegos. El resto de lenguas están representadas de manera bastante homogénea (japonés: 13,95%; chino: 13,62%; portugués: 8,64%; polaco: 8,64%; árabe: 7,97%; francés: 6,31%; alemán: 5,31%; ruso: 4,65%; e italiano: 4,32%). Con respecto al texto expositivo encontramos una alta representación de estudiantes cuya lengua materna es el ruso (61,64%, del total), mientras que apenas hay ejemplos producidos por alumnos griegos (1,26% del total). La representación del resto de lenguas, mucho menos polarizadas, se sitúa entre esta horquilla: ingleses (22,01%), japoneses (16,98%), chinos (16,98%), polacos (10,06%), árabes (7,55%), portugueses (6,92%), franceses (5,66%), alemanes (5,03%) e italianos (1,89%).

La codificación de las coincidencias obtenidas con el filtrado manual se realizó según dos criterios esenciales: en primer lugar, mantener separados los ejemplos extraídos de cada tarea, y marcar con una C todos los del texto epistolar y con la secuencia EA, los del ensayo argumentativo; y en segundo lugar, respetar la numeración de resultados que la búsqueda en el CAES devolvió para cada una de tipologías textuales al aplicar nuestro primer filtro, y no la resultante tras nuestros descartes. Se pretende, de este modo, ofrecer al lector una codificación que le permita localizar de forma sencilla en el corpus los ejemplos concretos a los que hacemos alusión en este trabajo.

Las muestras, ya codificadas, fueron analizadas en profundidad por dos lingüistas, de manera individual, en función de la enunciación de cada ejemplo en relación con las fórmulas lingüísticas de la clasificación tripartita, las combinaciones temporomodales correctas y los errores en la selección de tiempos y modos. En los casos de disensión, se recurrió a una tercera opinión y a una discusión sobre cada uno de los ejemplos problemáticos con el fin de alcanzar un consenso de análisis y catalogación.

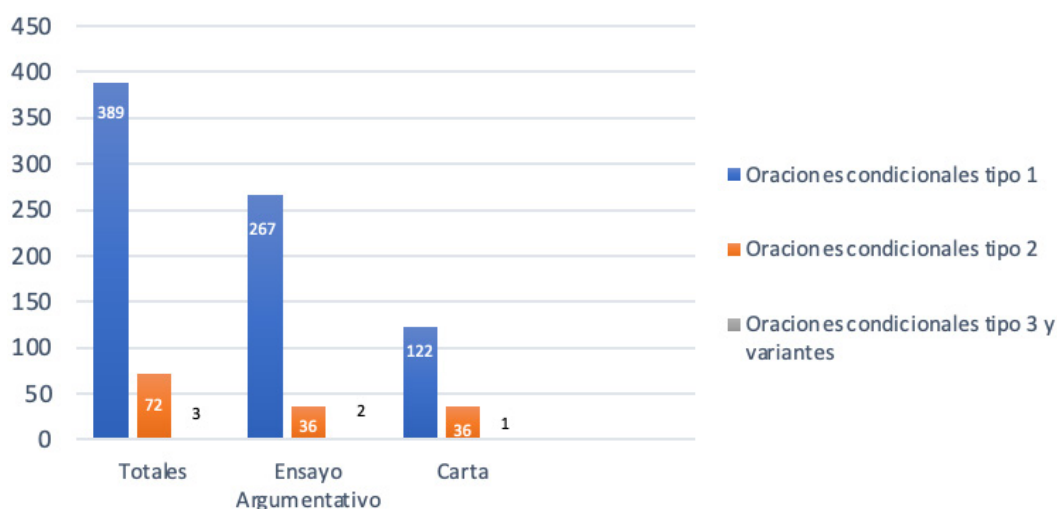
3.3. Análisis de resultados

El análisis de resultados se realizó con dos objetivos: el primero de ellos, determinar de manera cuantitativa el uso de los diferentes esquemas condicionales en las producciones del corpus (según la clasificación tripartita y según las diferentes fórmulas lingüísticas asociadas a ella); y el segundo, clasificar y buscar orígenes comunes a los principales errores encontrados con el fin de extraer conclusiones que permitan avanzar hacia una didáctica más efectiva de las oraciones condicionales con *si*.

Con el fin de evitar la repetición de las fórmulas lingüísticas de manera constante y en aras de una mejor y más rápida aproximación del lector a los datos, a lo largo de este apartado y del siguiente se ha adoptado la nomenclatura tradicional de la clasificación tripartita: tipo 1 (*si + tiempo del indicativo, tiempo del indicativo*), tipo 2 (*si + imperfecto del subjuntivo, condicional simple*) y tipo 3 (*si + pluscuamperfecto de subjuntivo, condicional perfecto*).

3.3.1. Clasificación de las oraciones condicionales según el esquema tripartito

De los 464 ejemplos que conforman el conjunto de muestras analizado, un 83,8% del total se corresponde con oraciones condicionales tipo 1 (un 87,5% de las coincidencias del ensayo argumentativo y un 76,7% de la carta); solo un 15,5% de oraciones condicionales pueden catalogarse como tipo 2 (11,8% en el ensayo argumentativo y un 22,6% en la carta) y resultan prácticamente residuales los ejemplos de las oraciones condicionales tipo 3 (o cualquiera de las combinaciones entre prótasis y apódosis de los tipos 2 y 3), con una representación del 0,6% en el total y en cada uno de los tipos de textos.



La producción de oraciones condicionales de tipo 1 tanto en la tarea 1 como en la 2 resulta esperable y del todo justificada: la temática de desarrollo de la carta formal y la propia naturaleza del texto argumentativo (donde el emisor ha de dejar clara su postura y justificarla, apoyándose en hechos presentados como reales y constatados) favorecen que, en el caso de tener que expresar una hipótesis, la consecución de un hecho dependiendo de la realización de otro, una consecuencia, una advertencia, un consejo..., los candidatos recurran a las estructuras condicionales tipo 1, como se puede apreciar en los ejemplos (13), (14) y (15). Sin embargo, sobre todo en el caso del ensayo argumentativo, resulta extraña la escasísima creación de “mundos imaginados” como alternativa a la realidad (tipo 2); la ausencia de expresiones que lamenten que las cosas no hubieran sido diferentes en un momento del pasado (tipo 3) o incluso ideas sobre una hipotética verdad general con consecuencias concretas en un momento del pasado (prótasis de 2 + apódosis de 3). En suma, se echa en falta la codificación de intenciones o valores comunicativos que resultan esenciales para la contraargumentación, como se observa en los ejemplos (16) y (17).

Con respecto al ligero aumento del porcentaje de uso de las oraciones tipo 2 en el texto de la carta (22,6% de coincidencias) en comparación con el del ensayo argumentativo (11,8%), es necesario destacar que, en la mayoría de los casos, su aparición tiene que ver con la intención comunicativa de la expresión de la cortesía —ejemplos (18) y (19)—, elemento esencial para garantizar la adecuación en un contexto formal en el que se pide información al interlocutor.

- (13) *Si hablamos de mis méritos académicos, puedo decir que hago todo lo que posible para mejorar mis conocimientos y paso muchos horas haciendo mis deberes y estudiando cosas cuales no he entendido bien.* (C421)

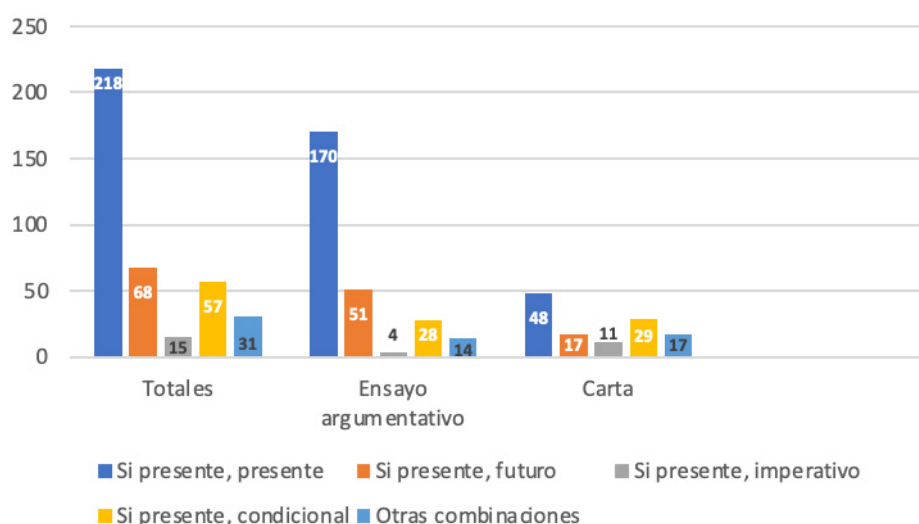
- (14) *El asunto ecológico se agrava cada año más y más y si no nos ocupamos de esta cuestión, eso podrá llevar a las consecuencias fatales.* (EA40)
- (15) *Si eres adulto y tienes conocimiento de las consecuencias irreversibles que puede causar al pulmón, fuma caso quieras, mismo que tal acción te lleve a la muerte.* (EA119)
- (16) *Si hubiera tenido una conciencia social nunca habría empezado a fumar y a dañar el medioambiente, tan con el cultivo del tabaco como con el humo que nos afecta.* (EA366)
- (17) *Si todo el mundo respetara la regla y fumara solo en la area designada para fumar en lugares públicos, ese problema no hubiera ocurrido.* (EA111)
- (18) *[...]Sería muy agradecida si también me informaran sobre la posibilidad de becas y de residencia universitaria [...].* (C124)
- (19) *[...] Sería un gran honor si pudiera estudiar en su universidad.* (C198)

3.3.2. Distribución de ejemplos según las combinaciones temporomodales en las oraciones de tipo 1

El 77,2% de los ejemplos de oraciones condicionales tipo 1 se corresponde con alguna de las tres variantes de las fórmulas lingüísticas que de manera tradicional se suelen enseñar en las aulas, de modo que encontramos una altísima recurrencia de prótasis formadas por *si + presente de indicativo*, combinadas con apódosis cuyo verbo principal es un *presente de indicativo*, una forma de expresión de futuro (el *futuro simple* o la perífrasis verbal *ir a + infinitivo*) o un *imperativo* (la baja representatividad de esta última combinación puede deberse a los objetivos comunicativos de cada una de las tareas, que no requieren ni propician su uso). Estos datos muestran la dependencia de los alumnos de ELE de las fórmulas lingüísticas sobre las que se basa el trabajo en el aula con las oraciones condicionales y que ya apuntábamos en el apartado 2 de este trabajo.

Asimismo, cabe destacar la tendencia contraria, es decir, una desviación voluntaria (no siempre correcta) de las estructuras aprendidas, pues en un 18,6% se incluye un verbo en *condicional* en la apódosis para marcar, precisamente, la posibilidad. En el residual 4,3% de desviaciones combinatorias merecen mención aparte los intentos (acertados) de establecer un contraste entre una situación del pasado y el presente (20) o la expresión de una condición en el pasado (21), cuya posibilidad de producción no suele trabajarse en las aulas de manera explícita.

- (20) *Si un tiempo atrás solo los adultos fumaban y era raro ver a los jóvenes y adolescentes, ahora parece que todos el mundo esté con el cigarillo entre los labios.* (EA107)
- (21) *[...] estaba de un humor campiado que si no había cigarillas aveces enfadado.* (EA20)



3.3.3. Errores de producción en las oraciones condicionales tipo 1

Antes de comentar los errores de producción localizados, es necesario especificar que solo se han contabilizado aquellos relacionados con la selección incorrecta del tiempo verbal en alguno de los dos miembros de la oración condicional y no aquellos que presentan problemas de conjugación, ortografía, selección léxico-semántica, etc.

A pesar de que el número de errores localizados en la construcción de las oraciones condicionales tipo 1 es relativamente pequeño (35) en relación con el total de ejemplos (389) y puede parecer estadísticamente no relevante (estaríamos hablando solo de un 8,99%), un análisis concreto de las coincidencias que presentan problemas proporciona información de gran valía para el propósito de este trabajo. Se puede establecer una doble casuística: por un lado, la de aquellas coincidencias que presentan problemas en la aplicación de las fórmulas condicionales en contextos prototípicos de uso (suponen un 65,71 % del total de errores) y, por otro, el de aquellas que muestran cómo la relación que se establece entre las oraciones condicionales y esas fórmulas dejan al alumno sin recursos para expresar valores comunicativos y temporales (exigidos por el contexto en el que se enmarca la producción) distintos de los aprendidos (34,28%).

Dentro del primer grupo se detectan casos en los que el tiempo verbal de la prótasis viene sustituido por tiempos incompatibles con el nexos *si* —(22), (23) y (24)—, además de varios ejemplos con una selección errónea del tiempo de la apódosis en relación con el momento de realización de la acción o de su planteamiento (25).

En el segundo grupo, mucho más interesante, el caso más destacable y con un mayor número de coincidencias (10), es el de aquellos ejemplos concretos en los que se usan presentes, imperativos o futuros en la apódosis (únicos tiempos ofrecidos como posibles en las fórmulas condicionales) en lugar del condicional requerido en el contexto, como se puede apreciar en los ejemplos (26), (27) y (28). Si tomamos en consideración este último, se puede observar cómo el hablante apoya su argumento aportando un hecho que quiere mostrar como real (la misma idea podría haberse codificado para expresar un “mundo creado” de realidad alternativa por medio de la fórmula *si + imperfecto de subjuntivo, condicional*), de modo que recurre a la codificación por medio de *si + presente, presente*, porque es la estructura fija aprendida, sin tener en cuenta ninguna otra opción en función del significado que pretende comunicar (el uso del condicional en la apódosis para marcar que la acción es hipotética). En esta misma línea, los ejemplos (29) y (30) muestran la selección del imperfecto de subjuntivo, pues es el único tiempo verbal del pasado que las fórmulas ofrecen como posible.

- (22) *Si pueda, quería saber más sober como los profesores enseñan, como los deberes son y los méritos académicos.* (C34)
- (23) *Si no necesitaré tomar el DELE, ¿hay otras pruebas que necesito tomar?* (C402)
- (24) *Si podíamos fumar en cualquier lugar como se hacía antes, todos estos lugar huelian mal.* (EA335)
- (25) *Mi padre fuma mucho y antes siempre fumaba en el salón. [...] Al final discutí con mi padre [...]. Es mi querido papá, así que podíamos llegar a un acuerdo. Sin embargo, si alguien fuma en lugares públicos como en un centro comercial, ¿qué haremos?* (EA112)
- (26) *Es importante que preservemos la libertad que tenemos para hacer cosas que sabemos son malas. Pero si estos acciones afecta otra gente, no debe ser legal.* (EA36)
- (27) *Si hay personas que le moresta fumar, separa lugar que puede fumar o prohibir.* (EA325)
- (28) *No hay pruebas que demuestren que el humo en un lugar abierto perjudique la salud de la gente. Porque si hay una relación se debe de tomar también medidas mucho más importantes [...]* (EA265)
- (29) *En el pasado el ley parecía muy a favor con los fumadores y era imposible salir a un bar, discoteca etc. si no le gustara cigarrillos.* (EA104)
- (30) *En otros tiempos era comun que las personas fumaran en cualquier lugar, como en la calle o en un restaurante. A veces incluso en el trabajo había una sala donde uno podía fumar si lo necesitara.* (EA262)

3.3.4. Errores de producción en las oraciones condicionales tipo 2

A pesar de que el porcentaje de errores cometidos en la formulación de oraciones condicionales tipo 2 (26,5%) es mucho mayor que el del grupo anterior, el dato resulta poco relevante para nuestro estudio, pues simplemente muestra la dificultad de codificación de este tipo de oraciones y que el contenido (nuevo en este nivel) no está aún plenamente adquirido. De hecho, la mayoría de las coincidencias de este tipo muestran intentos de aplicación de la fórmula lingüística *si + imperfecto de subjuntivo, condicional* con diversas fluctuaciones de tiempos y modos tanto en prótasis como en apódosis, pero en todos los casos la selección de la estructura se adapta perfectamente al contexto, expresando valores comunicativos relacionados con la expresión de “mundos creados” posibles (31) y de cortesía —(32) y (33)—.

- (31) *Pienso que en esta carta le he explicado el amor que tengo por este idioma así no cabe duda sobre mis motivaciones. Aunque sigue estudios científicos creo que tengo unas capacidades en la literatura como puedo explicarle si fuera necesario (...).* (C24)
- (32) *[...] he visto en las informaciones que nos ofrece los cursos, por ejemplo, el curso de la literatura comparativa entre España y Latinoamérica que me parece muy interesante, entonces, si me den la oportunidad de participar en el programa estaría muy emocionada.* (C189)
- (33) *Tengo algunas preguntas para asegurarme de que este programa sería una buena opción para mí. [...] Estaría muy agradecida si usted me podría facilitar información sobre el programa [...].* (C87)

En este sentido, sí es necesario destacar que se detectó un grupo de oraciones construidas con una formulación tipo 1 (y así están contabilizadas en nuestro estudio), pero cuyo análisis desvela valores comunicativos indudablemente relacionados con las oraciones tipo 2. En total, se trata de 26 coincidencias como las que se pueden apreciar en (34), (35) y (36), que solo son comprensibles bajo la idea del establecimiento de la posibilidad de un “mundo creado” y de la cortesía, y no como los hechos reales y constatables que el emisor formula. Esto se aprecia sobre todo en (34), donde se encadenan dos periodos condicionales, de manera que para que la segunda oración pueda entenderse como real habría de demostrarse que la primera lo es. Por su parte, en (35) y (36) entra en juego, además, la expresión de la cortesía. Aunque en el caso de (36) el ejemplo es muy similar a (32), el hecho de que en aquel el emisor haya seleccionado el presente de subjuntivo en la prótasis nos induce a pensar en que subyace una intención de reproducción de la fórmula de la oración condicional tipo 2, mientras que en (36), la selección *presente de indicativo-condicional* nos lleva a la conclusión de que se trata del uso de un tipo de fórmula por otra.

- (34) *Si no tienes un cuerpo sano, no puedes trabajar con mucha atención y contribuirte a la sociedad. Si todas las personas trabajen así, el país no podrá desarrollar.* (EA309)

- (35) [...] *Hago difusión de la lengua y cultura española y puedo hacer mucho más por esa difusión si yo puedo tener ese Postgrado. (C225)*
- (36) [...] *si soy aceptada a la formación, seguiría los cursos con mucha seriosidad. (C17)*

3. Discusión y conclusiones

El análisis realizado nos permite efectuar un diagnóstico en relación con la productividad, el rendimiento y la corrección de las oraciones condicionales con *si* en las producciones de los alumnos de nivel B2. Si bien es cierto que la muestra no es excesivamente grande, sí puede considerarse representativa y útil para extraer conclusiones que sirvan de cimiento a un cambio metodológico en cuanto a la didáctica de este contenido en ELE, pues la gran cantidad de participantes, la diversidad de lenguas maternas y los diferentes centros en los que se recogieron las muestras garantizan la objetividad del corpus del que se parte y, por tanto, de los ejemplos seleccionados.

De los datos analizados, cabe destacar, en primer lugar, el altísimo predominio de uso de estructuras condicionales muy básicas (tipo 1, que se adquieren en los niveles A) en contraste con la presencia mucho menor e incluso residual o nula de oraciones más complejas (tipo 2, tipo 3 y mezcla de prótesis y apódoxis de ambas, contenidos prototípicos del nivel B2). Resulta imposible establecer cuáles son las razones que guían a cada alumno a codificar un mensaje o una información de una manera u otra, pero ante los resultados obtenidos con el análisis, en la selección de contenidos lingüísticos entra en juego, sin duda, cierto miedo al riesgo, posiblemente relacionado con una excesiva preocupación por la corrección gramatical por encima de la intención comunicativa (solo de esta manera se explicaría que se deje de lado el *input* nuevo, el más reciente, y se prefiera el que se supone que está plenamente adquirido desde niveles inferiores). A esto se sumaría la percepción de la dificultad de las estructuras condicionales 2 y 3 y, posiblemente, la conciencia de un escaso dominio de las mismas. Sea cual sea la causa subyacente, la consecuencia directa de esta restricción en el uso de estructuras condicionales es la producción de textos empobrecidos, que están muy por debajo del nivel B2 en la expresión de matices y que tienen, por tanto, una fuerza comunicativa débil. Ante esta sobregeneralización de oraciones de tipo 1 podría llegar a pensarse que puede existir una voluntad consciente de presentar hechos fehacientes y no realidades hipotéticas (muchas de las coincidencias permitirían, sin mayor diferencia que la intención comunicativa, una doble codificación por parte de un nativo); sin embargo, un atento estudio de cada uno de los ejemplos y de los contextos en los que se insertan no nos permite aceptar esta idea, pues se necesitaría un dominio lingüístico muy superior al que se puede apreciar en los textos.

En segundo lugar, es necesario dejar claro que en ningún caso se puede asumir que los contenidos lingüísticos aprendidos en los niveles inferiores al que estamos analizado estén plenamente adquiridos o no sean susceptibles de utilizarse de forma incorrecta, de manera que son esperables coincidencias con errores de formulación tanto en las condicionales tipo 1 como en las tipo 2. Si bien es cierto que estas coincidencias no tienen un gran impacto sobre el total de las muestras, un análisis detallado de esos errores pone de relieve algo esencial para el propósito de nuestra investigación: que son las explicaciones formulaicas heredadas de la gramática tradicional las que inducen a cometerlos, puesto que se producen en aquellos contextos en los que la fuerza comunicativa del mensaje no coincide con el de la estructura fija que se reproduce en los libros de texto y, se transmite a los alumnos.

Por último, es necesario subrayar que, de manera recurrente, la codificación de un *si* por parte de los alumnos, activa en su conciencia lingüística la obligatoriedad de valerse de alguna de las fórmulas aprendidas, hasta el punto de dejar de lado todos los demás conocimientos de índole gramatical que les permitirían poder expresar esas ideas de manera correcta. Es decir, en muchos casos, los hablantes de ELE acaban supeditando su intención comunicativa a la aplicación de las fórmulas de la clasificación tripartita.

En conclusión, la reflexión y revisión teóricas y el análisis del corpus realizado nos lleva a reclamar una aproximación didáctica a las oraciones condicionales con *si* en el aula de ELE que se aleje del modelo actual, puesto que este genera en los estudiantes: a) una tendencia a la homogeneización de estas estructuras en favor de las más sencillas en sus producciones; b) una dependencia excesiva de las fórmulas lingüísticas fijas del modelo tripartito; c) la falsa idea de que las nociones de realidad, probabilidad, improbabilidad e imposibilidad solo pueden transmitirse a través de una combinación prefijada de tiempos y modos; y d) la concepción errónea de que las oraciones condicionales con *si* solo transmiten valores comunicativos ligados a la condición, la hipótesis o la cortesía. Todo ello conduce a producciones simples, faltas de profundidad y riqueza comunicativa e induce a la comisión constante de errores.

Es mucho el camino que queda por recorrer hasta llegar a una propuesta firme de ese nuevo modelo, pero con este trabajo hemos pretendido (y esperamos haber conseguido) sentar su base principal de forma evidente y justificada: la esencia de las oraciones condicionales con *si* descansa en su fuerza comunicativa, y han de ser todas sus posibilidades expresivas las que guíen su presentación y trabajo en las aulas desde los niveles A. Para ello han de desterrarse la tradicional clasificación tripartita y las fórmulas lingüísticas fijas al tiempo que se enseña desde y para la comunicación a través de los conocimientos lingüísticos generales de los alumnos.

Referencias Bibliográficas

- Alarcos Llorach, Emilio (1994). *Gramática de la lengua española*. Espasa Calpe.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. <<http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco>>

- Consejo de Europa (2020). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf>
- Contreras, Lidia (1963). Las oraciones condicionales. *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, 15, 33-109.
- De Santiago Guervós, Javier (2004). Algunos criterios para la enseñanza-aprendizaje de la gramática del español como lengua extranjera. En Milka Villayandre Llamazares (coord.), *Actas del V Congreso de Lingüística General*, vol. 3. Arco Libros, 2545-2555.
- De Santiago Guervós, Javier (2009). Qué enseñar a los que van a enseñar. Agustín Barrientos Clavero, José Carlos Martín Camacho, Virginia Delgado Polo y M.^a Inmaculada Fernández Barjola (eds), *El profesor de español LE/L2. Actas del XIX Congreso Internacional ASELE*. Ediciones Universidad de Cáceres, 101-108.
- Domínguez García, Lorena (2016). Hacia una presentación funcional de las condicionales con *si*: más allá de la idea de condición. En Noemí Domínguez García, Carmen Fernández Juncal y Juan Luis García Alonso (coords.), *Innovación y desarrollo en español como lengua extranjera*. Ediciones Universidad de Salamanca, 47-69.
- Fernández Molero, M.^a del Carmen, José Manuel Foncubierta Muriel y Diego Gutiérrez Tobar (2005). Las oraciones condicionales en los manuales de ELE: algo más que una condición. En M.^a Auxiliadora Castiello, Olga Cruz, Juan Manuel García y Juan Pablo Mora (coords.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua. Deseo y realidad: actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Editorial Universidad de Sevilla, 47-69. <<https://idus.us.es/handle/11441/42668>>
- Garrido Sepúlveda, Claudio (2015). La restructuración de las oraciones condicionales desde el latín al español medieval: hacia un estado de la cuestión. *Onomázein*, 31, 187-204. DOI: <https://doi.org/10.7764/onomazein.31.12>
- Gómez Torrego, Leonardo (2002). *Gramática didáctica del español*. SM.
- Gras Manzano, Pedro (2018). Gramática de construcciones para profesores de ELE. En Francisco Herrera y Neus Sans Baulenas (eds.), *Enseñar gramática en el aula de español. Nuevas perspectivas y propuestas*. Difusión, 65-76.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Biblioteca Nueva. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular
- Instituto Cervantes y Universidad de Santiago de Compostela (s.f.): *Corpus de aprendices de español (CAES)*. <https://galvan.usc.es/caes/search>
- Julián Mariscal, Olga (2007). La condicionalidad: Aproximación al concepto y sus formas de expresión en la lengua hablada. *Per Abbat: boletín filológico de actualización académica y didáctica*, 4, 59-88. ETC Libros. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2355146>
- Julián Mariscal, Olga (2007). Las pseudocondicionales. Intento de clasificación. *Interlingüística*, 17, 570-579. <https://idus.us.es/handle/11441/52450>
- Llopis-García, Reyes, Real Espinosa, Juan Manuel y Ruiz Campillo, José Plácido (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Edinumen.
- Martínez Arbelaz, Asunción (2005). De cómo *si* no siempre es condición: funcionamiento de las cláusulas encabezadas por *si*. *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo, 441-449. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2154322>
- Montolío Durán, Estrella (1999). Las construcciones condicionales. En Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (3). Espasa Calpe, 3643-3737.
- Narbona Jiménez, Antonio (1990). *Las subordinadas adverbiales impropias en español (II). Causales, finales, comparativas y consecutivas, condicionales y concesivas*. Ágora.
- Pastor Cesteros, Susana (2009). De la gramática pragmática a la práctica del aula. *MarcoEle*, 9, 221-235. https://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.pastor.pdf
- Piatti, Guillermina (2018). La función discursiva de las construcciones condicionales en la conversación coloquial. *Cuadernos de la ALFAL*, 10 (2), 127-142. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10655/pr.10655.pdf
- RAE (Real Academia Española) (1973). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Espasa Calpe.
- RAE (Real Academia Española) y ASALE (Asociación de Academias de la Lengua Española) (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa Calpe.
- Robles Ávila, Sara (2019). A vueltas con el enfoque orientado a la acción: leyendo las nuevas aportaciones desde el volumen complementario del MCER (2017). *Álabe*, 19, 1-17. DOI: <https://doi.org/10.15645/Alabe2019.19.10>
- Ruiz Campillo, José (2018). Seis reglas para una gramática operativa: un antídoto contra el caos. Francisco Herrera y Neus Sans Baulenas (eds.), *Enseñar gramática en el aula de español. Nuevas perspectivas y propuestas*. Difusión, 27-53.
- Santana Marrero, Juana (2003). *Las oraciones condicionales: estudio en la lengua hablada*. Publicaciones Universidad de Sevilla.
- Seseña Gómez, Marta (2023). La herencia gramatical en la didáctica de ELE: el caso de las oraciones condicionales con *si*. En Carmen Quijada Van Den Berghe, Borja Alonso Pascua, Francisco Escudero Pania-gua, Carolina Martín Gallego y Gema Belén Garrido Vilchez (eds.), *De Estepa a Salamanca. Miradas en torno a la lengua*. Ediciones Universidad de Salamanca, 1021-1038. DOI: <https://doi.org/10.14201/OAQ0351>
- Wasa, Atsuko (2014). La enseñanza de las oraciones condicionales con *si* desde el punto de vista cognitivo. En Narciso M. Contreras Izquierdo (ed.), *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*. ASELE, 719-724. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5423296>