



Análisis de materiales de ELE sobre la selección modal en las oraciones valorativas con *lo*¹

An analysis of SFL materials on mood
selection in evaluative pseudo-cleft
sentences introduced by the neuter article

Fabio Loporcaro

Universidad de Turín
Italia

Juan Ramón Guijarro Ojeda

Universidad de Granada
España

ONOMÁZEIN | Número especial XVI

Enseñanza y aprendizaje de lenguas adicionales: cultura, afecto y sociedad digital: 05-30

DOI: 10.7764/onomazein.ne16.01

ISSN: 0718-5758



Fabio Loporcaro: Departamento de Humanidades, Universidad de Turín, Italia. ORCID: 0000-0002-4638-6557.
| E-mail: fabio.loporcaro@unito.it

Juan Ramón Guijarro Ojeda: Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Facultad de Ciencias de la
Educación, Universidad de Granada, España. ORCID: 0000-0001-8453-2909. | E-mail: jrgo@ugr.es

Fecha de recepción: 03 de mayo de 2024

Fecha de aceptación: 22 de diciembre de 2024

Resumen

El presente estudio analiza cómo se abordan las oraciones valorativas encabezadas por *lo* en los materiales de ELE. Se ha comprobado que existen teorías mutuamente excluyentes respecto al funcionamiento de tales construcciones: unas suponen que el tema y el rema se distribuyen en la oración de acuerdo con el modo del verbo subordinado; en cambio, según otras, la información remática siempre está constituida por el fragmento subordinado, independientemente de que su verbo esté en indicativo o subjuntivo. Con vistas a determinar cómo este problema descriptivo se manifiesta a nivel didáctico, se han analizado 63 manuales y gramáticas enmarcados entre los niveles B2 y C2. Los resultados demuestran que cerca de la totalidad de los textos evitan incluir información específica respecto al patrón *Lo que me molesta es que*, presentando de forma exclusiva las oraciones del tipo *Me molesta que*. Asimismo, se comprueba que las pocas obras que sí abordan las oraciones con *lo* resultan poco precisas e incongruentes entre ellas. A partir de todo ello se plantea la necesidad de actualizar los materiales de enseñanza disponibles en el mercado en conformidad con los hallazgos más recientes de la literatura científica.¹

Palabras clave: valoración; indicativo y subjuntivo; oraciones focalizadoras; manuales y gramáticas ELE; artículo neutro.

Abstract

This paper analyzes how evaluative sentences introduced by *lo* are treated in Spanish as a foreign language (SFL) materials. Our starting point is that there exist mutually exclusive theories on the use of the aforementioned structure. While some authors maintain that the distribution of theme and rheme in the syntactical construction depends on mood of the subordinate verb, others defend that the subordinate clause represents the focal information regardless of whether its verb is used in indicative or subjunctive. In this framework, this study aims at determining if, and how, this problem of descriptive grammar has had

1 Este estudio forma parte de la tesis doctoral “Estudio lingüístico-didáctico de la selección modal en las oraciones valorativas con *lo* en español”, realizada por Fabio Loporcaro y dirigida por Juan Ramón Guijarro Ojeda (Universidad de Granada, España) y María Felisa Bermejo Calleja (Università di Torino, Italia).

an impact on didactics. For this purpose, we analyzed 63 manuals and pedagogical grammars of B2-C2 levels. Results demonstrate that almost all the texts do not include specific information on sentences such as *Lo que me molesta es que* (What bothers me is that...), while exclusively taking into account the structure without neuter article: *Me molesta que...* (It bothers me that...). Moreover, the very reduced number of texts that contemplate evaluative sentences with *lo* are vague and contradictory among themselves. On the basis of these findings, it is necessary to update the teaching materials available on the market in accordance with the latest conclusions of linguistics.

Keywords: evaluation; indicative and subjunctive; pseudo-cleft sentences; SFL handbooks and grammars; neuter article.

1. Introducción

Esta investigación se enfoca en las oraciones valorativas encabezadas por el determinante neutro que siguen los patrones <*lo* + adjetivo + ser que + verbo subordinado> (a) y <*lo que* + verbo + ser que + verbo subordinado> (b). He aquí algunos ejemplos extraídos de la *Nueva gramática de la lengua española* (NGLE) de la RAE y la ASALE (2009: 3585-3586):

- (1) Lo malo es que la situación no {tiene ~ tenga} arreglo.
- (2) Lo que me molesta es que no me {hace ~ haga} caso.

El término *valoración* y sus formas léxicas derivadas (*valorar* y *valorativo*) son hiperónimos ampliamente utilizados en la literatura lingüística para referirse a toda expresión de reacción anímica y forma de enjuiciamiento; véase su uso, por ejemplo, en Nowikow (1995). Con base en la clasificación de Bermejo Calleja (2020: 39-40), es posible atribuir a dicha categoría de significado adjetivos como *bueno, habitual, lógico, malo, mejor, normal, peor, raro, sorprendente*, etc., y verbos como *admirar, aguantar, entristecer, extrañar, gustar, molestar, soportar*, etc.

Como puede observarse en los ejemplos anteriormente mencionados, si el artículo *lo* en una construcción de tipo (a) o (b) encabeza un adjetivo o verbo valorativo, la oración subordinada admite alternancia entre indicativo y subjuntivo. Por otra parte, los modos no alternan —si bien hay “escasas excepciones” (NGLE, 2009: 3541; véase también DeMello, 1996; Lope Blanch, 1990)— en construcciones sin determinante neutro, como <ser + adjetivo + que + verbo subordinado> (c) y <verbo + que + verbo subordinado> (d):

- (3) Era extraño que no lo supiera (NGLE, 2009: 3547).
- (4) Detesto que me toquen manos mercenarias (NGLE, 2009: 3542).

Del mismo modo, si el adjetivo o verbo del segmento principal de una estructura con *lo* presenta un adjetivo o verbo cuya semántica no sea valorativa, la alternancia modal no es posible, como en los contextos volitivos (NGLE, 2009: 3585):

- (5) Lo que quiero es que te {*marchas ~ marches}.

El punto de partida del presente estudio es que existen teorías mutuamente excluyentes respecto al funcionamiento informativo de la alternancia modal en las oraciones valorativas con *lo*. Así, la lingüística tan solo recientemente ha proporcionado una solución sólida a dicho contraste (Loporcaro y otros, 2024a; Loporcaro y otros, 2024b). De ahí que surja la necesidad de analizar cómo este problema descriptivo se ha manifestado en los materiales de enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) y qué consecuencia ha implicado para los aprendices.

2. Marco teórico

2.1. Problema descriptivo

El contraste entre teorías que se expone a continuación se fundamenta en las nociones de *tema* y *rema*, por lo que es preciso aquí definirlas:

Se llama tradicionalmente *información conocida* o *información temática* (también *tema*, *soporte*, *apoyo*, *apoyatura* y *fondo*, o *fondo común*, entre otras denominaciones) aquella que el hablante supone conocida por el interlocutor, tanto si ha sido presentada expresamente como si no es así. Se suele denominar, en cambio, *información nueva* o *información remática* (también *rema*, *aporte*, *figura* o *comentario*, igualmente entre otros términos) la que se proporciona como relevante en alguna situación discursiva para completar la información temática. El tema constituye, por tanto, la base sobre la que se apoya la información que se presenta como nueva (NGLE, 2009: 5520-5221).

A partir de esta definición, es posible leer las teorías informativas relativas a las oraciones valorativas con *lo*: unas describen las implicaciones de la alternancia modal en el verbo subordinado; en cambio, otras contemplan los efectos a nivel pragmático del encabezamiento del artículo neutro. Con respecto a las primeras y relativamente a las construcciones de tipo (a), la NGLE (2009: 3586-3587) asevera que:

El que dice *Lo raro es que no vi huellas* (ejemplo de Caballero Bonald citado en el apartado precedente) presenta como novedad ese hecho, a la vez que predica de él su extrañeza. La oración subordinada en indicativo expresa, por tanto, el contenido de una aserción. Si se hubiera dicho *Lo raro es que no viera huellas*, el hablante habría expresado su sorpresa por cierta información que presentaría implícitamente como parte del trasfondo del discurso, por tanto como si fuera compartida por su interlocutor.

De la misma manera, con relación a las oraciones de tipo (b), afirma:

La diferencia de significado que se obtiene en pares como *Lo que me molesta es que no me {hace ~ haga} caso* es leve, pero perceptible. Cabe pensar que con esta perífrasis se logra, en la lengua general, el mismo contraste que en ciertas variedades del español americano se consigue sin ella, ya que —como se acaba de recordar— algunos hablantes admiten la variación modal en *Me molesta que no me {hace ~ haga} caso*. Estos hablantes no precisan, pues, la fórmula de relieve para resaltar que la subordinada en indicativo constituye la información que desean presentar como nueva. La mayor parte de los hispanohablantes necesitan, en cambio, la perífrasis para expresar este matiz, ya que, en su ausencia, el verbo de afección (*molestar*, en este caso) es el que aporta la información nueva, mientras que la subordinada en subjuntivo aporta la que pertenece al trasfondo del discurso (NGLE, 2009: 3585).

Estos planteamientos postulan una asociación informativa del tipo *indicativo-rema* y *subjuntivo-tema*, y son respaldados por varios autores pioneros (Borrego y otros, 1985; DeMello, 1999; Fish, 1963; Porto Dapena, 1991; Ridruejo, 2000).

En cuanto a las teorías que explican las funciones informativas de la propia estructura con *lo*, son presentadas en distintos apartados de la NGLE (2009). En esta gramática, con relación a las estructuras de tipo (a), se sostiene:

En las oraciones atributivas que contienen un sujeto oracional es muy frecuente colocar el artículo *lo* al frente del atributo antepuesto al verbo para convertirlo en tema, y situar al sujeto como elemento remático [...]. Así, frente a *Es justo que se le recompense*, donde el atributo es el rema de la oración, se obtiene *Lo justo es que se le recompense*, donde la construcción con *lo* es segmento temático de la oración, como en los ejemplos siguientes: [...] *Lo gracioso es que lo conseguí, y exactamente gracias a los motivos aducidos* (Azúa, Idiota); [...] *Lo grave es que después lo olvide todo y se sumerja en una amnesia integral* (Sinán, Plenilunio) (NGLE, 2009: 2049).

Siguiendo estos últimos presupuestos teóricos, la distribución de las funciones informativas no varía, esto es, el fragmento oracional principal siempre constituye el tema, mientras que la oración subordinada representa la información remática sin importar el modo de su verbo. En efecto, los ejemplos aportados presentan tanto el indicativo como el subjuntivo.

En cuanto a las construcciones de tipo (b), la NGLE (2009) las clasifica como una subcategoría de las *oraciones copulativas enfáticas*, que se caracterizan por presentar tres constituyentes: [1] el verbo *ser*, [2] una oración de relativo sin antecedente expreso y [3] un segmento focal. De este modo, en la oración *Lo que me molesta es que no me {hace ~ haga} caso (2)* (NGLE, 2009: 3585), el constituyente [1] corresponde a la parte subrayada con trazo continuo, mientras que aquella con trazo discontinuo representaría el elemento focal. Es preciso destacar aquí que existe un vínculo muy estrecho entre las nociones de *rema* y *foco*, ya que “los focos son segmentos que se resaltan o se ponen de relieve en el interior de un mensaje” y “constituyen toda la información remática, o bien la parte central de ella” (NGLE, 2009: 5559-5560). Así pues, sobre la base de esta relación, en la oración (2) el rema puede identificarse en el segmento subordinado independientemente de que su verbo esté en subjuntivo o indicativo.

En definitiva, las teorías relativas a los efectos del encabezamiento del artículo neutro suponen una asociación informativa del tipo *principal-tema* y *subordinada-rema*. Estas, además, son respaldadas por varias referencias (Instituto Cervantes, 2007; Martínez García, 2000; Moreno Cabrera, 2000; Zubizarreta, 2000).

La exposición anterior de los planteamientos teóricos, relativos a las oraciones valorativas con *lo*, revela la incompatibilidad entre ellos. Dicha incompatibilidad se debe a que, mientras que las teorías modales defienden una variación de la distribución de las funciones informativas según el esquema *indicativo-rema* y *subjuntivo-tema* (NGLE, 2009; Borrego y otros, 1985; DeMello, 1999; Fish, 1963; Porto Dapena, 1991; Ridruejo, 2000), las teorías de corte estructural justifican que el tema y el rema siempre se representan, respectivamente, por la oración principal y la subordinada, sin importar el modo del ver-

bo de esta última (NGLE, 2009; Instituto Cervantes, 2007; Martínez García, 2000; Moreno Cabrera, 2000; Zubizarreta, 2000).

A este respecto, los estudios de Loporcaro y otros (2024a, 2024b), fundamentados en un análisis de datos de corpus y un análisis de la percepción de hablantes nativos, han solucionado este problema descriptivo corroborando la teoría que sostiene la asociación informativa *principal-tema* y *subordinada-remo* (NGLE, 2009; Instituto Cervantes, 2007; Martínez García, 2000; Moreno Cabrera, 2000; Zubizarreta, 2000). De esta manera, se ha descartado que la alternancia modal influya en el plano informativo del discurso.

En concreto, en Loporcaro y otros (2024a), se ha demostrado que los hablantes nativos tienden a identificar la información más relevante de las oraciones valorativas con *lo* en la subordinada sustantiva, independientemente de que esta presente el subjuntivo o el indicativo. En el estudio de corpus (Loporcaro y otros, 2024b), atendiendo a los porcentajes de alternancia modal, se ha determinado que existe una tendencia a usar con exclusividad un modo u otro dependiendo del adjetivo o verbo que encabeza el determinante neutro. Ello se ha interpretado como una fase final de un proceso de *gramaticalización*, es decir, una simplificación del paradigma modal impulsado por la ausencia de implicaciones pragmáticas de la alternancia entre indicativo y subjuntivo (Lehmann, 2015). De hecho, si en la oración *Lo malo es que la situación no {tiene ~ tenga} arreglo* (1) (NGLE, 2009: 3586) la selección del modo no modifica el plano informativo, existirían dos formas para expresar un mismo valor, lo que supone un sistema antieconómico. En este sentido, por el principio de la economía lingüística (Paredes Duarte, 2010), dicho sistema con el tiempo se reduciría hasta formar un sistema económico, esto es, una sola forma para expresar un valor. En el caso de la oración (1), por ende, el modo indicativo estaría asumiendo lo que Nowikow (2017) define función sintáctica: su presencia sería análoga a la de un morfema concordante, es decir, a la de “un elemento grammatical vacío de contenido e impuesto por la sintaxis” (NGLE, 2009: 3528).

Por otro lado, según las conclusiones de Loporcaro y otros (2024b), la alternancia modal en oraciones con *lo* solo desempeñaría una función de marcador semántico con aquellos adjetivos o verbos que presentan un significado fronterizo entre la valoración y la volición. Véanse los ejemplos aportados por estos autores:

- (6) Me quiero casar contigo, lo mejor [lo que quiero] es que me saques de aquí y que huyamos todos una noche.
- (7) Lo mejor es que me olvidé de que era una historia real, es lo que a mí me parece más alucinante.

Como puede observarse, en (6) el adjetivo *mejor* induce el subjuntivo, puesto que asume un significado similar a *querer*, es decir, recibe una interpretación volitiva. En efecto, las acciones de *sacar* y *huir* no se han producido en el momento de la enunciación, por lo

que pueden expresarse como algo deseado. Por otra parte, en (7), utilizando el indicativo, el hablante se limita a valorar como *mejor* un hecho ya constatado que, precisamente por haberse producido, no puede expresarse bajo la forma de un deseo.

2.2. Directrices curriculares

Con vistas a comprender de forma profunda los resultados, es necesario conocer, asimismo, cómo las oraciones valorativas con *lo* se han abordado en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) (2006). En efecto, esta obra —como se explica en su presentación— constituye “una referencia de primer orden para cualquier iniciativa relacionada con el diseño y desarrollo curricular en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera” (Caffarel Serra, s. f.). En Loporcaro y otros (2022a) se ofrece un análisis profundo del PCIC (2006) que se centra en las construcciones valorativas con el determinante neutro.

Para entender las conclusiones de dicho análisis, es preciso saber, en primer lugar, cómo se estructura el PCIC (2006). Este se divide en tres volúmenes que representan los macro niveles A, B y C del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2001). Cada volumen, a la vez, está dividido en 13 apartados que presentan el contenido lingüístico desde distintas perspectivas. Ahora bien, con el propósito de resumir las conclusiones de Loporcaro y otros (2022a), solo se referirán las de mayor envergadura, esto es, aquellas relativas al apartado *Funciones* (PCIC, 2006). Este capítulo plantea directrices acerca de cómo expresar valoración a través de varias construcciones complejas y qué modo utilizar en ellas. En concreto, estas indicaciones se encuentran en los epígrafes *Valorar*² y *Expresar gustos, deseos y sentimientos*. Este último, a su vez, se subdivide en 30 subsecciones que abordan todos los distintos matices de la valoración, excepto cinco, que contemplan la expresión de la volición.

Así pues, Loporcaro y otros (2022a) han constatado que, en los epígrafes anteriormente señalados, a partir del nivel B1 —momento en el que se introduce el modo subjuntivo—, se contemplan de forma casi exclusiva las oraciones de tipo (c) y (d), mientras que las menciones relativas a las estructuras con el determinante neutro son muy escasas e incompletas.

La figura 1 muestra cómo se presentan dichas estructuras en los niveles B. Nótese que, respecto a las construcciones con “Me gusta / Me encanta que”, se especifica que van se-

2 Cabe destacar que aquí el término *Valorar* se usa para referirse a construcciones impersonales con verbo copulativo, como *ser bueno*, *ser raro*, *ser sorprendente*, etc. Por otra parte, la sección *Expresar gustos, deseos y sentimientos* (PCIC, 2006) engloba verbos que se conjugan de forma personal o reflexiva, como *admirar*, *aguantar*, *alegrar*, *extrañar*, etc. En este marco, nuestro uso de valorar y sus formas derivadas, en consonancia con Nowikow (1995) es más abarcador, en el sentido de que incluye todas estas construcciones.

guidas por el subjuntivo, así como se proporcionan ejemplos concretos: “Le gustó que te acordaras de su cumpleaños” (PCIC, 2006: 216), etc. Por otra parte, a la hora de presentar una estructura con *lo* como recurso para valorar, no existe ninguna explicación metalingüística respecto al modo del verbo subordinado ni tampoco el ejemplo incluye un verbo —véase la parte inferior a la derecha de la imagen—.

FIGURA 1

Ejemplificación de cómo son presentadas las construcciones

3.2. Expressar gustos e intereses	
B1	B2
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Me gusta / Me encanta que + pres. subj. <i>No les gusta que lleguemos tarde a cenar.</i> <i>Me encanta que me llames.</i> ▪ Me interesa que + pres. subj. <i>Me interesa que nos sigas contando cosas de tus viajes.</i> ▪ No me importa + SN <i>A mí nunca me ha importado la política.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Me gusta / Me encanta que + subj. <i>Le gustó que te acordaras de su cumpleaños.</i> <i>De pequeña me encantaba que me llevaran al zoo.</i> ▪ (No) me entusiasma / me fascina / me apasiona / me vuelve loco... <i>Le entusiasmaba que le llevaran de paseo por las calles de Sevilla.</i> <i>Las últimas novelas del autor ya no me apasionaron tanto como las primeras.</i> ▪ Lo que más me gusta es...

Fuente: PCIC (2006: 216).

Cabe destacar que en el resto de los epígrafes relativos a la expresión de diversos matices valorativos abundan ejemplos e instrucciones explícitas sobre el uso del subjuntivo en oraciones de tipo (c) y (d). Siguiendo a Loporcaro y otros (2022b), dichos ejemplos y explicaciones se registran en 17 de 26 epígrafes en el nivel B1, en 19 de 26 en el B2, en 12 de 26 en nivel C1 y 6 de 26 en el C2 (PCIC, 2006). Por otro lado, con relación a las estructuras de tipo (a) y (b), en ningún caso se presentan aclaraciones metalingüísticas sobre el modo y, aparte del ejemplo de la Ilustración 1, tan solo se cuentan cuatro más en el marco de los niveles B, que son los siguientes:

- Lo que más me gusta es el pescado (PCIC, 2006: 218);
- Lo que menos me interesa son los deportes (PCIC, 2006: 218);
- Lo que más odio/detesto es... (PCIC, 2006: 217);
- Lo que más admiraba de ella era cómo sabía resolver las situaciones difíciles (PCIC, 2006: 233).

Ningún ejemplo de construcción con *lo* presenta como constituyente final una subordinada sustantiva introducida por *que* en la que aparezca un verbo que se haya conjugado en un modo u otro según un criterio de alternancia. Las dos primeras oraciones presentan un

sustantivo; la tercera —al igual que la de la figura 1— termina en puntos suspensivos, y la cuarta es una exclamativa indirecta introducida por *cómo*, que selecciona el indicativo sin posibilidad de alternancia (Bermejo Calleja, 2020).

Todo ello se ha interpretado en Loporcaro y otros (2022a) como una forma de evitar tomar una postura ante el contraste entre teorías modales y estructurales descrito arriba. En otras palabras, el problema descriptivo se estaría eludiendo al incluir nociones específicas sobre indicativo y subjuntivo en las oraciones de tipo (a) y (b). Para confirmarlo, estos autores se apoyan en el hecho de que, en los epígrafes relativos a la expresión de la volición, como *Expresar deseos* (PCIC, 2006), sí se encuentran ejemplos completos con el verbo subordinado conjugado:

- Lo que más quiero es que mejore la situación política y social de mi país (PCIC, 2006: 221) (nivel B2);
- Lo ideal sería que me animaran a hacerlo (PCIC, 2006: 208) (nivel C1).
- Lo ideal habría sido que hubiéramos podido vivir juntos (PCIC, 2006: 208) (nivel C1).

Esto se debería a que en dicho contexto semántico la elección del subjuntivo es obligatoria, y, por ende, incorporar explicaciones al respecto no constituye una elección arriesgada. Tal interpretación, en efecto, se aplica también a la oración exclamativa indirecta que se ha señalado arriba.

Sobre esta base, siguiendo a Loporcaro y otros (2022a), es posible afirmar que el PCIC (2006) no presenta suficiente información con relación a las oraciones valorativas con *lo*. En este sentido, de su contenido no se desprende que se esté tomando una postura con respecto a la presencia de teorías mutuamente excluyentes, sino que dicho problema descriptivo se evita evitando incorporar directrices específicas.

2.3. Planteamiento del problema didáctico

Cabe considerar que el hecho de que el PCIC (2006) no tome una postura ante el contraste entre teorías sobre el modo (NGLE, 2009; Borrego y otros, 1985; DeMello, 1999; Fish, 1963; Porto Dapena, 1991; Ridruejo, 2000) y estructurales (NGLE, 2009; Instituto Cervantes, 2007; Martínez García, 2000; Moreno Cabrera, 2000; Zubizarreta, 2000) implica que no está cumpliendo con su función de servir como referencia en cuanto a la elaboración de contenido por parte de las editoriales. Así pues, se les concede a estas últimas cierta arbitrariedad a la hora de abordar las construcciones valorativas con *lo* en los materiales que producen. Por añadidura, la resolución del problema descriptivo propuesta en Loporcaro y otros (2024a, 2024b) aún es demasiado reciente para que haya surtido efecto y se encuentren aplicaciones prácticas. En virtud de estas consideraciones, con respecto a los textos didácticos disponibles en el mercado, es posible abogar por que se estén verificando una o varias de las situaciones siguientes:

1. diversos manuales y gramáticas incorporan teorías diferentes;
2. existe una tendencia unitaria;
3. en el problema descriptivo —al igual que en el PCIC (2006)— se está evitando incluir nociones específicas.

Así, el primer caso supondría que distintos aprendices estarían interiorizando nociones contrastantes. El segundo, a su vez, implicaría la necesidad de corroborar si la teoría que suele incluirse en los materiales es aquella que refleja la realidad lingüística sincrónica. El tercero, por último, significaría que los discentes no están desarrollando competencias relativas a un patrón oracional de alta rentabilidad lingüística.

2.4. Objetivo

El objetivo del presente estudio es determinar cuál o cuáles de las tres circunstancias que se han planteado arriba se refleja en los manuales y gramáticas analizados, y, por consiguiente, plantear la necesidad de actualizar los materiales de ELE de uso vigente en el mercado.

3. Metodología

3.1. Corpus

3.1.1. Encuadramiento en los niveles

Los textos seleccionados para la construcción del corpus se encuadran en los niveles Avanzado (B2), *Dominio operativo eficaz* (C1) y *Maestría* (C2) del MCER (Consejo de Europa, 2001). Ello es así porque, como se desprende del análisis de Loporcaro y otros (2022a), en el PCIC (2006) la mayoría de las —pocas— referencias relativas a las construcciones valorativas con *lo* se encuentran en el nivel B2. Así, habiendo determinado este último como punto de partida, se ha supuesto que los niveles superiores pueden ser considerados por las editoriales como aptos para profundizar el objeto de estudio. Por otra parte, los niveles iniciales se han descartado, puesto que en ellos no se prevén construcciones complejas que presenten el subjuntivo. Por último, en cuanto al B1, no se ha tenido en consideración porque en el PCIC (2006) este nivel constituye el momento en el que se introduce la selección modal por primera vez. De esta manera, si se concibe el aprendizaje como un proceso gradual, lo más lógico es que, en una primera fase, el uso del subjuntivo en contextos valorativos se enseñe en construcciones en las que no se produce alternancia —como “*Es bueno que estudies*” (PCIC, 2006: 81)— para luego pasar a patrones más complejos: *Lo malo es que la situación no {tiene ~ tenga} arreglo* (1) (NGLE, 2009: 3586). En este marco, consideramos que la editorial que haya integrado las oraciones valorativas con el artículo neutro en sus producciones ha tenido en cuenta este criterio de dificultad gradual.

3.1.2. Composición

El corpus analizado consiste en 63 textos cuya distribución por categoría y nivel se da en conformidad con lo siguiente:

- Nivel B2: 29 manuales y 12 gramáticas;
- Niveles C1-C2: 14 manuales y 8 gramáticas.

Nótese que las obras que abarcan más de un nivel se han encuadrado en el nivel más alto indicado. Además, considérese que los títulos que presentan diversos tomos —como *Libro del alumno* y *Cuaderno de ejercicios*— se han contabilizado como un solo texto.

3.1.3. Fecha de publicación

Las fechas de publicación de los materiales que constituyen el corpus son posteriores respecto a aquella de la versión del PCIC (2006) analizada en Loporcaro y otros (2022a). En concreto, estas van de 2007 a 2022. Constituyen una excepción a este criterio cuatro manuales que se publicaron entre 2004 y 2006.

3.1.4. Diversidad interna: editoriales, autores y ediciones

Los textos que constituyen el corpus han sido producidos por 12 editoriales diferentes según la distribución ilustrada en la tabla 1:

TABLA 1

Número de textos por editorial

EDITORIAL	Nº ↑
Edelsa	12
SGEL	11
Difusión	9
Edinumen	9
Anaya ELE	5
Santillana Educación	4
SM	4
enCLAVE-ELE	3
Editorial Everest	2
Ulrico Hoepli	2

ELEcreación	1
Habla con eñe	1

Fuente: Elaboración propia.

Todas las editoriales son españolas, con la excepción de *Ulrico Hoepli*, que es italiana. Además, el corpus cuenta con 51 grupos de autores diferentes, con un total de 158 firmantes. Finalmente, ha de señalarse que seis pares de títulos dentro del corpus son iguales, dado que son ediciones distintas del mismo texto.

3.2. Variables

El estudio presenta nueve variables que se han concebido tras un primer análisis cualitativo del corpus que ha permitido categorizar en ítems cuantificables todas las reglas relativas al funcionamiento de las oraciones valorativas con *lo* (véase tabla 2: 1-3), los diversos ejercicios sobre estas últimas (véase tabla 2: 8 y 9), así como los argumentos que en Loporcaro y otros (2022a) han consentido detectar las carencias del PCIC (2006) (véase tabla 2: 4, 5 y 9). Asimismo, se ha tenido en cuenta la presencia de las construcciones valorativas con el determinante neutro como *input* en los diversos textos del corpus (véase tabla 2: 6).

En la siguiente tabla se describen detalladamente tales variables —en el apéndice, además, se presentan, según el orden de la tabla 2, ejemplos concretos—. Por una cuestión operativa se han utilizado abreviaturas —segunda columna— formadas por una letra mayúscula y un subíndice cuyo descriptor se encuentra en la tercera columna. La primera refleja la macro categoría, mientras que este último es indicador del carácter específico de la variable. Así, *R* significa *regla*, y se refiere a la presencia de explicaciones metalingüísticas relativas a diversas teorías. Seguidamente, con la letra *E* se abarcan las diversas tipologías de ejercicios. Por último, la abreviatura *I* equivale a *input*.

TABLA 2

Variables

N.º	VARIABLE	SUBÍNDICE	REPRESENTA...
1	<i>R_M</i>	Modo	Cuadros gramaticales que presentan didácticamente la alternancia modal según el esquema <i>indicativo-remo</i> y <i>subjuntivo-tema</i> (NGLE, 2009; Borrego y otros, 1985; DeMello, 1999; Fish, 1963; Porto Dapena, 1991; Ridruejo, 2000).
2	<i>R_R</i>	Reflejo	Cuadros gramaticales que presentan el uso del subjuntivo sin posibilidad de alternancia como reflejo de la regla relativa a las construcciones sin artículo neutro (<i>R_{CD}</i>).

3	R _E	Estructura	Cuadros gramaticales que presentan didácticamente la distribución de las funciones informativas según el esquema <i>principal-tema y subordinada-rema</i> (NGLE, 2009; Instituto Cervantes, 2007; Martínez García, 2000; Moreno Cabrera, 2000; Zubizarreta, 2000).
4	R _I	Incompleta	Cuadros gramaticales que presentan las estructuras < <i>lo</i> + adjetivo> (a) y < <i>lo que</i> + verbo> (b) como recurso para valorar sin brindar especificaciones relativas al modo del verbo subordinado, tal y como sucede en el PCIC (2006).
5	R _V	Volición	Cuadros gramaticales que presentan didácticamente el uso del subjuntivo sin posibilidad de alternancia en contextos de expresión de deseos, recomendaciones, influencia, etc. (NGLE, 2009).
6	I	/	La presencia de oraciones valorativas con <i>lo</i> en los textos de comprensión lectora, auditiva o en el metalenguaje utilizado en las explicaciones.
7	E _M	Modo	Ejercicios que requieren que el discente complete oraciones valorativas con <i>lo</i> eligiendo el modo del verbo subordinado.
8	E _E	Estructura	Ejercicios que requieren que el discente reformule una oración de tipo (c) o (d) en una construcción encabezada por el artículo neutro.
9	R _{CD}	Oraciones (c) y (d)	Cuadros gramaticales que presentan didácticamente el uso del subjuntivo sin posibilidad de alternancia en oraciones sin determinante neutro (NGLE, 2009).

Fuente: Elaboración propia.

En este marco, cabe especificar que los ítems R_I y R_V se han contabilizado siempre y cuando no coaparecieran con las variables que implican directrices sobre el uso del modo en construcciones valorativas con *lo*, es decir, las R_M y R_R. Efectivamente, ha de recordarse que los elementos R_I y R_V se han concebido para medir si la forma en que el PCIC (2006) evita brindar directrices específicas sobre la alternancia modal se refleja en los materiales analizados. De este modo, el hecho de que estos ítems coapareciesen con instrucciones sobre el uso de indicativo y subjuntivo provocaría que perdieran validez de cara al objetivo del estudio. Por añadidura, es importante señalar que I, E_M y E_E se han contabilizado independientemente de la cantidad de oraciones con *lo*, así como del número de ejercicios estructurales o relativos al modo que un texto contenga.

4. Resultados

4.1. Tablas y gráficos

La tabla 3 que sigue a continuación encierra los datos absolutos y porcentuales relativos a las variables presentadas en el apartado anterior. En este sentido, se ofrece una presentación por niveles en las dos segundas columnas, mientras que en la última se exponen los

datos inherentes a todos los niveles del corpus. Estos últimos son presentados visualmente, además, en el gráfico 1.

TABLA 3

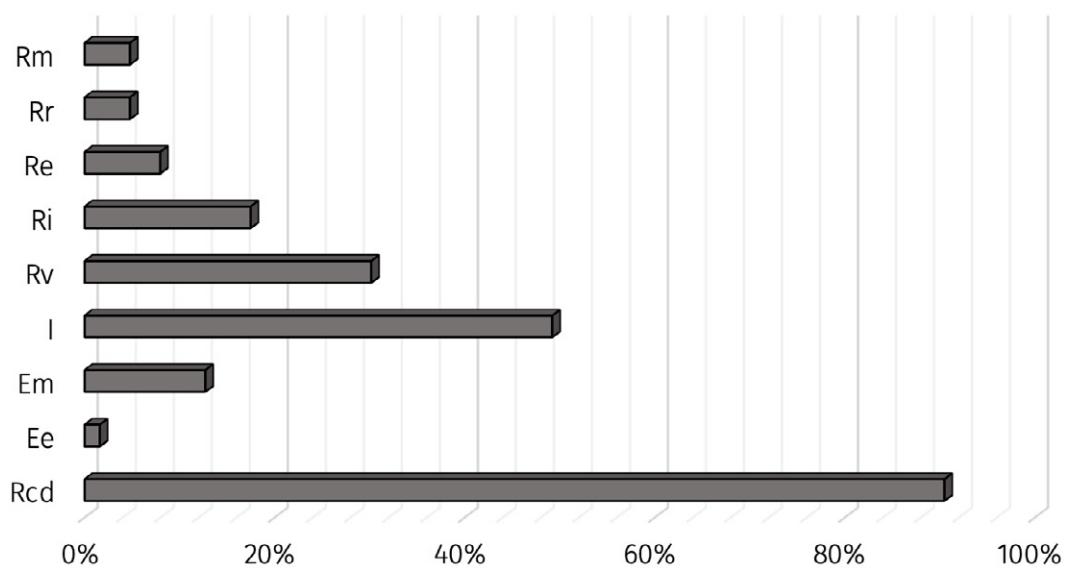
Datos totales por niveles y todo el corpus

VARIABLE	B2	C1-C2	TOTAL
R _M	0/41	0.00 %	3/63 13.63 %
R _R	3/41	7.31 %	3/63 4.76 %
R _E	2/41	4.87 %	5/63 7.94 %
R _I	9/41	21.95 %	11/63 17.46 %
R _V	16/41	39.02 %	19/63 30.15 %
I	24/41	58.53 %	31/63 49.2 %
E _M	4/41	9.75 %	8/63 12.69 %
E _E	1/41	2.44 %	1/63 1.59 %
R _{CD}	41/41	100 %	57/63 90.47 %

Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO 1

Datos totales



Fuente: Elaboración propia.

4.2. Descripción por variable

En primer lugar, casi todos los textos del corpus contemplan el uso del subjuntivo en las oraciones sin artículo neutro. En efecto, el ítem R_{CD} se ha encontrado en 57/63 títulos (90.47 %). Más específicamente, dicha variable está presente en el 100 % (41/41) de los materiales del nivel Avanzado y en el 72.72 % (16/22) de los libros enmarcados en los niveles C.

Seguidamente, en cuanto al ítem R_M , su relevancia porcentual en el corpus corresponde a un 4.76 % (3/63). Cabe señalar que esta variable se ha encontrado exclusivamente en los niveles *Dominio operativo eficaz* y *Maestría*. Similarmente, se registra una significatividad del 4.76 % respecto al ítem R_R , que solo se ha hallado en el marco del nivel B2. Por otra parte, la regla de tipo R_E está presente en el 7.94 % (5/63) de los libros que constituyen el corpus. En concreto, dicha variable es contemplada por 2/41 (4.87 %) títulos del nivel Avanzado y por 3/22 (13.63 %) de los niveles C1 y C2.

En tercer lugar, el 17.46 % (11/63) de los manuales y gramáticas analizados presenta R_I . Concretamente, este elemento se registra en 9/41 (21.95 %) textos del nivel B2 y en 2/22 (9.09 %) de los niveles C. Por otra parte, el 30.15 % (19/63) de los materiales constituyentes del corpus presenta la variable RV. Esta última, a su vez, se encuentra en 16/41 (39.02 %) libros del nivel Avanzado y en 3/22 (13.63 %) de los niveles superiores.

En lo concerniente al ítem I , su importancia en el corpus se da en razón del 49.2 % (31/63). Más precisamente, su presencia se registra en 24/41 (58.53 %) textos del nivel B2 y en 7/22 de los niveles *Dominio operativo eficaz* y *Maestría*. Además, es importante señalar que las oraciones encontradas presentan el verbo subordinado tanto en indicativo como en subjuntivo.

En cuanto a la variable E_M , en cambio, esta se halla en el 12.69 % (8/63) del corpus. En tal sentido, dicha variable está presente en 4/41 textos del nivel Avanzado y en 4/22 de los niveles C. El ítem E_E , a su vez, tan solo se encuentra en 1/63 títulos, suponiendo ello una relevancia del 1.59 % respecto a todo el corpus, y del 2.44 % respecto al nivel en el que se enmarca, esto es, el B2.

4.3. Relaciones relevantes entre variables

Antes de nada, es de señalar que las variables R_M , R_R y R_E —que son aquellas que implican explicaciones sobre el funcionamiento de las oraciones valorativas con *lo*— nunca coaparecen en el mismo texto. De esta manera, si se tienen en cuenta conjuntamente, su relevancia en el corpus corresponde al 17.46 % (11/63). Si tal porcentaje se considera con relación al de las R_{CD} , se constata una diferencia del 73.01 % —fácilmente observable en el gráfico 1 reparando en las diferencias de longitud entre las tres primeras barras y la última.

Seguidamente, cabe destacar los casos en que las R_{CD} se encuentran en textos que presentan, a la vez, variables inherentes al uso del modo en oraciones valorativas con *lo*, esto es, las R_M y R_R . Así pues, respecto a este último ítem, el total de las tres ocurrencias aparecen conjuntamente a R_{CD} . Por otra parte, esta relación se da solo con dos de las tres R_M . De este modo, en 52/63 (82,53 %) títulos del corpus el ítem R_{CD} aparece aislado respecto a las R_M y R_R . Para referirnos a esta condición de las 52 R_{CD} , de aquí en adelante se utilizará la abreviatura $R_{CD\text{-aisl}}$.

Así pues, es preciso remarcar que todas las cinco R_E se encuentran en textos que presentan $R_{CD\text{-aisl}}$. Por otro lado, con relación al ítem I, el 87,09 % (27/31) de las veces coaparece con la variable $R_{CD\text{-aisl}}$. Respecto a los cuatro restantes casos, tres de estos se hallan en títulos que presentan R_R y uno en un título que contiene el elemento R_M . Seguidamente, en cuanto a la variable E_M , cuatro veces se registra en el marco de la $R_{CD\text{-aisl}}$, tres veces en textos que presentan R_M y una vez en un título que contiene una R_R . Por último, respecto al ítem E_E , su única ocurrencia en el corpus se registra en un texto que incluye una R_E .

5. Discusión

En primer lugar, ya que los ítems R_M , R_R y R_E nunca coaparecen en el mismo texto, es posible afirmar que ningún manual o gramática presenta información contradictoria. Sin embargo, el contraste entre teorías modales (NGLE, 2009; Borrego y otros, 1985; De-Mello, 1999; Fish, 1963; Porto Dapena, 1991; Ridruejo, 2000) y estructurales (NGLE, 2009; Instituto Cervantes, 2007; Martínez García, 2000; Moreno Cabrera, 2000; Zubizarreta, 2000) se manifiesta dentro del corpus, ya que en él se han encontrado tanto R_M como R_E . Del mismo modo, existe una incompatibilidad entre las R_M y las R_R . En efecto, por un lado, las primeras contemplan la selección modal conforme a un criterio pragmático; por otro, las segundas prevén el uso exclusivo del subjuntivo en las oraciones valorativas con *lo*, al igual que en las construcciones sin determinante neutro (Bermejo Calleja, 2020; NGLE, 2009). En vista de todo ello, debe afirmarse que, en el marco de la didáctica ELE, la adopción de textos diferentes puede generar una situación en que diversos aprendices estén interiorizando conceptos contrastantes.

En segundo lugar, a partir de la diferencia del 73,01 % existente entre los ítems relativos al funcionamiento de las oraciones valorativas sin y con determinante neutro, ha de afirmarse que a estas últimas no se le está otorgando suficiente importancia didáctica. En tal sentido, esta situación es destacable, puesto que existen diferencias relevantes en lo que respecta al uso del modo y las funciones informativas de los dos patrones sintácticos.

El hecho de que en el corpus se contemplen con un alto grado de prevalencia las construcciones <*ser + adjetivo + que + subordinada sustantiva*> (c) y <*verbo + que + subordinada sustantiva*> (d) frente a aquellas con *lo* es congruente con el contenido del PCIC (2006).

Asimismo, puesto que en los manuales y gramáticas analizados se han encontrado R_I y R_V , con una relevancia del 17.46 % y 30.15 %, respectivamente, es posible decir que la estrategia de elusión del PCIC (2006) detectada por Loporcaro y otros (2022a) se manifiesta, en cierta medida, en los materiales didácticos ELE.

En tercer lugar, es importante señalar que, independientemente de la teoría sobre el funcionamiento de las oraciones valorativas con *lo* que incorporen los textos, en ningún caso se brinda información plenamente satisfactoria. A este propósito, deben considerarse tres situaciones.

La primera concierne a los manuales y gramáticas que presentan el ítem R_M , enseñando, por ende, la asociación informativa *indicativo-rema* y *subjuntivo-tema* (NGLE, 2009; Borrego y otros, 1985; DeMello, 1999; Fish, 1963; Porto Dapena, 1991; Ridruejo, 2000). Estos libros resultan coherentes internamente en tanto que el aprendiz que adquiera su contenido podrá interpretar los eventuales I —en indicativo o subjuntivo— según dicha asociación informativa, así como podrá aplicar la teoría en los E_M de forma consistente. Sin embargo, en este caso, el discente estaría utilizando los modos de una manera que no refleja la realidad lingüística sincrónica determinada en Loporcaro y otros (2024a, 2024b). En efecto, en consonancia con los resultados de dicho estudio, la selección modal no tiene implicaciones en el plano informativo.

Seguidamente, han de tenerse en cuenta los materiales que incorporan la variable R_R . Estos no resultan coherentes ni intrínsecamente ni con relación al uso lingüístico real. Efectivamente, el aprendiente que interiorice el uso exclusivo del subjuntivo en las oraciones valorativas con *lo*, al exponerse a un *input* auténtico —comprensiones lectoras/auditivas o cualquier texto oral o escrito fuera del aula—, comprobará que dicho uso no corresponde con el uso efectivo de la lengua. Tal y como se demuestra en Loporcaro y otros (2024b), en estas oraciones el indicativo es el modo que se utiliza con mayor frecuencia. De ahí que estos textos puedan generar cierta confusión.

Por último, considérense los libros que incluyen el ítem R_E . A este respecto, cabe decir que una regla que refleje la asociación *principal-tema* y *subordinada-rema* (NGLE, 2009; Instituto Cervantes, 2007; Martínez García, 2000; Moreno Cabrera, 2000; Zubizarreta, 2000), a pesar de que refleje el uso sincrónico de la lengua —véase Loporcaro y otros (2024a, 2024b)—, a nivel de distribución de tema y rema no proporcionaría informaciones sobre qué modo utilizar en el verbo subordinado.

Han de considerarse, asimismo, los 52 textos que presentan el ítem $R_{CD-aisl}$. En tal sentido, merecen una atención especial los manuales y gramáticas en los que dicha variable coaparece con R_I (11/63) y E_M (4/63). Estos últimos elementos, en efecto, constituyen para el discente un estímulo directo que induce a utilizar oraciones valorativas con *lo*, y, consiguientemente, tomar una decisión sobre el modo del verbo subordinado sin disponer de

conocimiento específico al respecto. Por ejemplo, si un aprendiz ve el cuadro que presenta la fórmula *Lo que más me gusta es...* (Bueno y Ezquerra, 2011) como recurso para “expresar gustos e intereses” (10) y desea completar esta estructura con una subordinada sustantiva, deberá elegir entre indicativo y subjuntivo sin que se le haya proporcionado directrices con relación a dicha selección. Esta decisión, además, se ve aún más forzada en el momento en que un E_M requiere que se conjugue el verbo subordinado. En este caso, el aprendiz, no disponiendo de ninguna instrucción específica sobre qué modo utilizar en este contexto semántico-sintáctico, se verá forzado a proceder por *hipergeneralización*, es decir, a partir de su conocimiento previo aplicará la regla más cercana a la situación planteada, utilizando dicha regla, por ende, fuera de su dominio (Nieto y Martínez Vázquez, 2006). Así pues, se hipergeneralizaría el uso del subjuntivo de forma exclusiva en las construcciones sin determinante neutro (Bermejo Calleja, 2020; NGLE, 2009). En otras palabras, los discentes podrían llegar a formular ellos mismos una R_R .

Esta inferencia por la que los aprendientes hipergeneralizan la R_{CD} a las oraciones valorativas de tipo (a) y (b) es aún más inducida en el único E_E que se ha encontrado en el corpus. En efecto, en este (Castro Viúdez y otros, 2014) se requiere que se lleve a cabo una reformulación estructural según el modelo *Me molesta muchísimo que Óscar no me avise cuando va a llegar tarde → Lo que más me molesta de Óscar es que no me avise cuando va a llegar tarde* (147). De esta manera, siguiendo dicho modelo, los discentes utilizarán el subjuntivo en todas las demás oraciones y asumirán que este modo es el que se utiliza en los patrones estructurales con *lo*.

En lo que respecta a los 36 textos que no presentan estímulos directos, cabe decir que, aun sin dicho estímulo, el discente puede encontrarse en una situación en la que intente formular una oración valorativa con *lo* porque la haya estudiado en otro contexto semántico —como en el caso de las R_V — o porque simplemente las haya leído/escuchado por medio de *input* externos o dentro del texto que utiliza (I). Así pues, ha de reiterarse el hecho de que existe la posibilidad de que se produzca, también en este caso, una hipergeneralización de la regla relativa a las construcciones de tipo (c) y (d).

En los párrafos anteriores se han descrito diversas situaciones en las que puede producirse una hipergeneralización del uso exclusivo del subjuntivo en oraciones valorativas sin *lo* (Bermejo Calleja, 2020; NGLE, 2009) a las construcciones con el determinante neutro. Ahora bien, dicho proceso puede conllevar —al igual que con las R_R — cierta confusión en el momento en el que el discente reciba un *input* auténtico y compruebe que la regla que ha interiorizado no responde a este último. En este marco, dicha confusión podría representar un estímulo a partir del cual reflexionar sobre el tema y profundizarlo con el apoyo del docente. Sin embargo, cabe preguntarse con qué recursos epistemológicos puede contar el profesor, puesto que la propia literatura científica no ha sido clara al respecto. Efectivamente, el docente puede conocer las teorías modales (NGLE, 2009; Borrego y otros, 1985;

DeMello, 1999; Fish, 1963; Porto Dapena, 1991; Ridruejo, 2000), aquellas sintácticas (NGLE, 2009; Instituto Cervantes, 2007; Martínez García, 2000; Moreno Cabrera, 2000; Zubizarreta, 2000) o incluso ambas. Así, sea cual fuere la situación que se produzca, inevitablemente se incurriría en una carencia de información precisa, ya que, como se ha explicado en los párrafos anteriores, ninguna de las situaciones planteadas resulta satisfactoria.

6. Conclusión

El presente estudio ha puesto de manifiesto las repercusiones en los materiales de ELE de la incompatibilidad descriptiva entre las teorías modales (NGLE, 2009; Borrego y otros, 1985; DeMello, 1999; Fish, 1963; Porto Dapena, 1991; Ridruejo, 2000) y aquellas sintácticas (NGLE, 2009; Instituto Cervantes, 2007; Martínez García, 2000; Moreno Cabrera, 2000; Zubizarreta, 2000) con relación a las oraciones valorativas encabezadas por el artículo neutro.

En este marco, se ha determinado que en la gran mayoría de manuales y gramáticas se contemplan con tendencia a la exclusividad las construcciones valorativas sin determinante neutro. Por ende, el problema lingüístico es sorteado evitando incorporar nociones específicas respecto a las oraciones valorativas con *lo*. En determinados casos, esta estrategia de elusión resulta más sutil en tanto que se brindan instrucciones incompletas (R_R), reflejando ello el contenido del PCIC (2006).

Por añadidura, el no incorporar explicaciones específicas puede tener como resultado que los discentes extiendan erróneamente (Nieto y Martínez Vázquez, 2006) la regla que prevé el uso exclusivo del subjuntivo en las estructuras de tipo *<ser + adjetivo + que + sustantiva>* (c) y *<verbo + que + sustantiva>* (d) (Bermejo Calleja, 2020; NGLE, 2009) a las construcciones de tipo *<lo + adjetivo + ser que + sustantiva>* (a) y *<lo que + verbo + ser que + sustantiva >* (b).

Además, los pocos materiales didácticos que sí abordan las oraciones valorativas con *lo* presentan informaciones divergentes, lo cual implica la posibilidad de que diferentes discentes estén interiorizando conceptos incompatibles entre ellos. Dichos conceptos, además, aunque se consideren individualmente, en ningún caso resultan satisfactorios desde un punto de vista didáctico, bien porque no reflejan la realidad lingüística sincrónica determinada en Loporcaro y otros (2024a, 2024b), bien porque no contienen suficiente información.

En virtud de lo expuesto, ha de plantearse la necesidad de actualizar los materiales de ELE disponibles en el mercado en consonancia con los hallazgos más recientes de la lingüística (Loporcaro y otros, 2024a, 2024b). Asimismo, como futuras líneas de investigación, es de sumo interés analizar las competencias de los docentes de ELE respecto a las oraciones valorativas con *lo* y cómo hasta ahora las han enseñado en sus clases, en caso de que efectivamente lo hayan hecho.

7. Bibliografía citada

- BERMEJO CALLEJA, María Felisa, 2020: *Infinito, indicativo, congiuntivo nelle subordinate sostantive. Uno studio contrastivo spagnolo-italiano*, Torino: Academia University Press.
- BORREGO, Julio, José ASENSIO y Emilio PRIETO, 1985: *El subjuntivo: valores y usos*, Madrid: SGEL.
- CAFFAREL SERRA, Carmen, s. f.: "Plan curricular. Presentación de la versión electrónica" [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/presentaciones.htm, fecha de consulta: 23 de julio de 2023].
- BUENDÍA CAMBRONERO, María, y Raquel EZQUERRA MARTÍNEZ, 2011: *Protagonistas B2. Libro del alumno*, Madrid: Ediciones SM.
- CASTRO VIÚDEZ, Francisca, Ignacio RODERO DÍAZ y Carmen SARDINERO FRANCOS, 2014: *Nuevo español en marcha 4. Libro del alumno*, Madrid: SGEL.
- CONSEJO DE EUROPA, 2001: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Instituto Cervantes y Anaya.
- DEMELLO, George, 1996: "Indicativo por subjuntivo en cláusula regida por expresión de reacción impersonal", *Nueva Revista de Filología Hispánica* 44 (2), 365-386, <https://doi.org/10.24201/nrfh.v44i2.1943>.
- DEMELLO, George, 1999: "[*'Lo' + adjetivo + 'es que'*] seguido de indicativo/subjuntivo: 'lo importante es que tienes/tengas amigos'", *Hispanic Review* 67 (4), 493-507, <https://doi.org/10.2307/474716>.
- FISH, Gordon T., 1963: "Subjunctive of fact", *Hispania* 46 (2), 375-381, <https://doi.org/10.2307/337017>.
- INSTITUTO CERVANTESS, 2006: *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español [PCIC]*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- INSTITUTO CERVANTES, 2007: *Gramática práctica del español*, Madrid: Espasa.
- LEHMANN, Christian, 2015: *Thoughts on grammaticalization. 3rd edition 2015*, Berlín: Language Science Press, <https://doi.org/10.17169/langsci.b88.98>.
- LOPE BLANCH, Juan Miguel, 1990: "Algunos usos de indicativo por subjuntivo en oraciones subordinadas" en Ignacio BOSQUE (ed.): *Indicativo y subjuntivo*, Madrid: Taurus, 180-182.
- LOPORCARO, Fabio, Juan Ramón GUIJARRO OJEDA y María Felisa BERMEJO CALLEJA, 2022a: "Análisis crítico del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* sobre las oraciones copulativas con *lo* de carácter valorativo [*lo bueno es que* + indicativo/subjuntivo]: nuevas fronteras gramaticales", *ONOMÁZEIN* 16, 1-30.

cales y sus implicaciones didácticas” en María VALERO REDONDO, Cecilio MOLINA HERNÁNDEZ y María TABUENGA BENGOA (eds.): *Transferencia del conocimiento en humanidades y ciencias jurídicas. Innovación docente y educativa en el ámbito de las Filologías, la Lengua y el Derecho*, Madrid: Dykinson, 169-188.

LOPORCARO, Fabio, Juan Ramón GUIJARRO OJEDA y María Felisa BERMEJO CALLEJA, 2022b: “Hacia la redefinición de los contenidos didácticos del español como lengua extranjera: análisis crítico del Plan curricular del Instituto Cervantes sobre las oraciones valorativas con *lo* [lo bueno es que + indicativo/subjuntivo]”, comunicación presentada en el 1.^{er} Congreso Internacional de Innovación Docente, Educación y Transferencia del Conocimiento.

LOPORCARO, Fabio, Juan Ramón GUIJARRO OJEDA y María Felisa BERMEJO CALLEJA, 2024a: “Las funciones informativas de las construcciones con ‘*lo*’ de carácter valorativo [lo bueno es que + indicativo/subjuntivo]: estudio de la percepción de hablantes nativos del español de España”, *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 98, 115-127, <https://dx.doi.org/10.5209/clac.82539>.

LOPORCARO, Fabio, Juan Ramón GUIJARRO OJEDA y María Felisa BERMEJO CALLEJA, 2024b: “Estudio de corpus del español europeo sobre la selección modal en las oraciones valorativas encabezadas por el artículo neutro: <*lo* + adjetivo/verbo + ser que + indicativo/subjuntivo>”, *Revista Española de Lingüística Aplicada (RESLA)/Spanish Journal of Applied Linguistics (SJAL)* 37 (2), 396-423, <https://doi.org/10.1075/resla.21056.lop>.

MARTÍNEZ GARCÍA, Juan Antonio, 2000: “La concordancia” en Ignacio BOSQUE y Violeta DEMONTE (eds.): *Grámatica descriptiva de la lengua española. Vol. II: Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales*, Madrid: Espasa, 2695-2786.

MORENO CABRERA, Juan Carlos, 2000: “Las funciones informativas: las perífrasis de relativo y otras construcciones sintácticas” en Ignacio BOSQUE y Violeta DEMONTE (eds.): *Grámatica descriptiva de la lengua española. Vol. III: Entre la oración y el discurso. Morfología*, Madrid: Espasa, 4224-4302.

NIETO, Haydée I., y Julián MARTÍNEZ VÁZQUEZ, 2006: “Análisis del error. Estudio de caso: evaluación de los resultados del taller de escritura de nivel avanzado de español para extranjeros”, *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera* 7, <http://hdl.handle.net/11162/72156>.

NOWIKOW, Wiaczesław, 1995: “El concepto de valoración en el subjuntivo español”, *Moenia: Revista lucense de lingüística & literatura* 1, 203-217, <http://hdl.handle.net/10347/5976>.

NOWIKOW, Wiaczesław, 2017: “Sobre la bifuncionalidad del modo Subjuntivo: ¿función sintáctica o/y función semántica?”, *Moenia Revista lucense de lingüística & literatura* 23, 61-72, <https://doi.org/10.15304/m.v23i0.4275>.

PAREDES DUARTE, María Jesús, 2010: "El principio de la economía lingüística", *Pragmalingüística*, 15-16, 166-178, <https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2007.i15.09>.

PORTO DAPENA, José Álvaro, 1991: *Del indicativo al subjuntivo: valores y usos de los modos del verbo*, Madrid: Arco/Libros.

REAL ACADEMIA ESPAÑOL [RAE] y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA [ASALE], 2009: *Nueva Gramática de la Lengua Española* [NGLE], Espasa.

RIDRUEJO ALONSO, Emilio, 2000, "Modo y modalidad. El modo en las subordinadas" en Ignacio BOSQUE y Violeta DEMONTE (eds.): *Grámatica descriptiva de la lengua española. Vol. II: Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales*, Madrid: Espasa, 3209-3251.

ZUBIZARRETA, María Luisa, 2000: "Las funciones informativas: tema y foco" en Ignacio BOSQUE y Violeta DEMONTE (eds.): *Grámatica descriptiva de la lengua española. Vol. III: Entre la oración y el discurso. Morfología*, Madrid: Espasa, 4215-4242.

8. Anexo

Este anexo brinda ejemplos concretos de las variables de estudio que se han presentado en la tabla 2. Cabe señalar que las figuras 1-8 no son resultados de escaneos, sino fieles reproducciones gráficas de los textos. Se ha optado por esta solución en tanto que ha permitido obtener imágenes de alta calidad y, por ende, facilitar su lectura. Por otro parte, las figuras 9 y 10 son capturas obtenidas de la versión digital del manual en cuestión.

FIGURA 1

R_M**E**Completa la regla con las palabras **indicativo** y **que ya conocemos**.

En construcciones con:
 LO + ADJETIVO + ES/FUE/ERA/HUBIERA SIDO/SERÁ... + QUE y
 LO + QUE ME/TE/LE/NOS/OS/LES PARECE... + ADJETIVO ES... QUE
 el hablante puede valorar informaciones, hechos o situaciones que considera
 que son nuevos. En estos casos utilizamos _____ en la oración
 subordinada. Sin embargo, si utilizamos subjuntivo lo que hacemos es valorar
 una información _____.

Nota. Algunos adjetivos como *lógico*, *normal*, *natural*, *conveniente* (que se refieren a algo ya establecido por la norma o la costumbre y por tanto no introducen información nueva, sino que la valoran) no admiten indicativo en ningún caso, aunque sí lo admiten sus contrarios: *ilógico*, *anormal*, *antinatural*, etc. Ejemplo: *Lo lógico es que se enfade si le dices eso. / Lo ilógico es que no se enfada [enfade] nunca.* Tampoco suelen admitir indicativo los adjetivos que expresan frecuencia: *habitual*, *frecuente*, *corriente*...

Fuente: AMENÓS, José, Pilar DÍAZ y M. Luisa RODRÍGUEZ, 2008: *El subjuntivo 2*, Madrid: Edinumen, 58.

FIGURA 2R_R**Uso del imperfecto de subjuntivo con verbos de sentimiento y valoración**

Después de verbos y de expresiones de sentimiento (*gustar, molestar, odiar, encantar, soporlar, etc.*) y de Valoración (*parecer bien/mal, ser importante, darle importancia, etc.*) se utiliza el subjuntivo. Si el verbo para expresar sentimientos y valoraciones está en pasado, se usa el pretérito imperfecto de subjuntivo.

Lo que más me gustaba era que hicieramos una excursión al final del curso.

No me parecía mal que los profesores nos dejaran salir antes de tiempo.

Sin embargo, a veces, también se usa el imperfecto de subjuntivo después de verbos para expresar sentimientos o valoraciones en presente, si mostramos una reacción presente o actual sobre una acción ocurrida en el pasado

Fuente: BALBOA SÁNCHEZ, Olga, Montserrat VARELA NAVARRO, Luis Astrid SÁNCHEZ TRIANA y Alexis SOTO FERRERA, 2021: Impresiones B2, Madrid: SGEL, 120.

FIGURA 3R_E**Para enfatizar**

- *El, la, los, las, lo que Quien, quienes*

+ información dada + verbo *ser* + término enfatizado

Es inadmisible que Juan haya llegado tarde. →

Lo que resulta inadmisible es que no nos haya llamado.

Fuente: GELABERT, María José, David Isa y Mar MENÉNDEZ, 2011: Nuevo prisma C1, Madrid: Edinumen, 16.

FIGURA 4R_I**Expresar gustos e intereses**

- A mí lo que más me gusta es la música.
- A mí me interesa que haya muchas salas de conciertos.

3

lo que más me gusta es...
me interesa que
+ subjuntivo

Fuente: BUENDÍA CAMBRONERO, María, y Raquel EZQUERRA MARTÍNEZ, 2011: Protagonistas B2. Libro del alumno, Madrid: Ediciones SM, 10.

FIGURA 5R_v

Lo mejor es *que + presente de subjuntivo*
Te aconsejo
Te recomiendo

(Ver resumen gramatical, apartados 6.1 y 6.2)

Fuente: BOROBIO, Virgilio, y Ramón PALENCIA, 2019: ELE actual B2, Madrid: Ediciones SM, 19.

FIGURA 6

I

Pues...sobre todo porque éramos solamente dos alumnos en clase; además, la embajada alemana nos daba becas para ir a Alemania en verano. Y bueno... ¿sabes que fuimos los dos únicos estudiantes gallegos, entre más de 11 000, eligieron hacer la prueba de idioma de Selectividad* en alemán? Y lo más divertido es que los responsables no habían preparado exámenes para esta lengua. Así es que se lo dijimos al profesor que estaba allí y lo único que se le ocurrió fue ir a un quiosco y comprar *Der Spiegel*. Le arrancó unas hojas y nos dijo: «Haced un comentario de texto».

Fuente: BALBOA SÁNCHEZ, Olga, Montserrat VARELA NAVARRO, Luis Astrid SÁNCHEZ TRIANA y Alexis SOTO FERRERA, 2021: Impresiones B2, Madrid: SGEL, 11.

FIGURA 7E_M

3. Me molestó que (alterar) la receta original y no me (avisar)
4. Lo que más odio es que (hacer) reservas solo hasta las 20:00 h.
5. Es odioso que (haber) nombres de platos que no entiendo.

Fuente: ALONSO CUENCA, Montserrat, y Rocío PRIETO PRIETO, 2014: Embarque 4. Libro de ejercicios, Madrid: Edelsa, 35.

FIGURA 8E_E**ARTÍCULO NEUTRO *LO*****3 Transforma según el modelo.**

- 1 Me molesta muchísimo que Óscar no me avise cuando va a llegar tarde.
Lo que más me molesta de Óscar es que no me avise cuando va a llegar tarde.
- 2 Me gusta muchísimo que me regalen flores.
- 3 Valoro mucho que Teresa y Mariví dediquen su tiempo libre a cuidar a los demás.
- 4 Siento mucho que hayáis tenido que pasar la Navidad allí solos, sin la familia.
- 5 De mi trabajo me gusta mucho tener vacaciones en verano, Semana Santa y Navidad.
- 6 A mis padres les gusta que vayamos a verlos con frecuencia.

Fuente: CASTRO VIÚDEZ, Francisca, Ignacio RODERO DÍAZ y Carmen SARDINERO FRANCOS, 2022: Nuevo español en marcha 4. Libro del alumno, Madrid: SGEL, 147.

FIGURA 9R_{CD}**GRAMÁTICA****EXPRESAR SENTIMIENTOS Y OPINIONES**

me	<i>molesta</i>	+ que +	presente de subjuntivo
te	<i>pone nervioso</i>		
le	<i>gusta</i>	+ que +	imperfecto de subjuntivo
(No)	<i>da pena</i>		
nos	<i>saca de quicio</i>	+ que +	pretérito
os			
les			

Me pone nerviosa que mi marido llegue tarde.

me	<i>molestaba</i>	+ que +	pretérito
te	<i>ponía nervioso</i>		
le	<i>gustaban</i>	+ que +	imperfecto de subjuntivo
(No)	<i>daba pena</i>		
nos	<i>sacaban de quicio</i>	+ que +	presente de subjuntivo
os			
les			

Cuando éramos novios, ya me ponía nerviosa que siempre llegara tarde.

Fuente: CASTRO VIÚDEZ, Francisca, Ignacio RODERO DÍAZ y Carmen SARDINERO FRANCOS, 2022: Nuevo español en marcha 4. Libro del alumno, Madrid: SGEL, 22.