

## ESTRUCTURAS CONCESIVAS Y PROSODIA: SU ENSEÑANZA EN EL AULA DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

### CONCESSIVE STRUCTURES AND PROSODY: TEACHING STRATEGIES IN THE SPANISH AS A SECOND LANGUAGE CLASSROOM

ANA MARÍA JUDITH PACAGNINI  
Universidad Nacional de Río Negro  
apacagnini@unrn.edu.ar

En este artículo profundizamos el análisis iniciado en Pacagnini (2020, 2021a) sobre construcciones con *aunque* restrictivo + subjuntivo *temático* o *polémico* (Flamenco García 1999 y 2011, NGRALE 2009, Rodríguez Ramalle 2005, Di Tullio 2017) a partir de fuentes orales, con el fin de corroborar la posible presencia/ausencia de pausas con realce prosódico en casos como: *Vive cansada, aunque duerma muchas horas* y *Vive cansada, aunque duerme muchas horas*. En virtud de la relevancia retórica de estas construcciones y su impacto en la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera (ELSE), se realizará una comparación con concesivas paratácticas como *Duerme muchas horas* y *vive cansada*, haciendo hincapié en la posibilidad de utilizarlas como recurso para introducir la noción de *concesión* desde los niveles iniciales de ELSE. Se enfatizará el valor de la prosodia como estrategia para el reconocimiento de la interpretación concesiva por procesos de *metaforización* o extensión de “significados gramaticales” (Lahoz Bengoechea 2012), mediante las *funciones demarcativa e integradora* de la entonación (Hidalgo Navarro 2015).

**Palabras clave:** estructuras concesivas, prosodia, ELSE, enseñanza

In this article we will deepen the analysis initiated in Pacagnini (2020, 2021a) on constructions with restrictive *aunque* + *topical* or *contentious* subjunctive (Flamenco García 1999 and 2011, NGRALE 2009, Rodríguez Ramalle 2005, Di Tullio 2017) from oral sources, in order to corroborate the possible presence/absence of pauses with prosodic strengthening in cases such as: *Vive cansada, aunque duerma muchas horas* and *Vive cansada, aunque duerme muchas horas*. Due to the rhetorical relevance of these constructions and their impact on the teaching of Spanish as a Second and Foreign Language (ELSE in Spanish), a comparison will be made with paratactic concessives such as *Duerme muchas horas* y *vive cansada*, emphasizing the possibility of using them as a resource to introduce the notion of

*concession* from ELSE initial levels. The value of prosody will be emphasized as a strategy for the recognition of concessive interpretation by processes of *metaphorization* or extension of “grammatical meanings” (Lahoz Bengoechea 2012), through the *demarcative and integrating functions* of intonation (Hidalgo Navarro 2015).

**Keywords:** concessive structures, prosody, ELSE, teaching

Recibido: 23 mayo 2023      Aceptado: 14 octubre 2023

## 1. PUNTOS DE PARTIDA: LÍNEAS Y OBJETIVOS

Este artículo se propone retomar análisis previos sobre el uso *temático* o *polémico* del modo subjuntivo en construcciones concesivas con *aunque* restrictivo (Flamenco García 1999, 2011).

Entendemos por *subjuntivo polémico* aquel uso del subjuntivo en prótasis concesivas factuales del tipo de

1. *Aunque realmente te hayas esforzado, no obtuviste el préstamo*

donde no se pone en duda la factualidad del evento de la prótasis concesiva (*haberse esforzado*), el cual, además de presentarse como información conocida por ambos interlocutores, no resulta un obstáculo en absoluto relevante para la realización de lo manifestado en la apódosis (el efecto ha sido contrario al esperado). De hecho, en cierta medida se enfatiza la *irrelevancia argumentativa* del obstáculo de la concesiva (se asume en apariencia el argumento del interlocutor), cuando a la vez se está expresando una oposición fundada en una relación de *contraexpectativa*: de allí la denominación de *polémico*.<sup>1</sup>

En Pacagnini (2020, 2021a) hemos destacado la dificultad de didactizar las estructuras concesivas en el aula de español como lengua segunda y extranjera (ELSE), no solo por la selección de la conjunción que las introduce, la posibilidad de alternancia de construcción con el modo indicativo y la ubicación (antepuesta o pospuesta) de la prótasis concesiva respecto de la principal, sino también por la relevancia que implica enseñar la noción de *concesión* como estrategia retórica de contraargumentación. En este sentido, hemos señalado que para que el aprendiz pueda llegar a esta instancia pragmático-discursiva de negociación con el punto de vista del interlocutor necesita apropiarse de un abanico de recursos que atraviesan las dimensiones prosódica, morfosintáctica, semántica y pragmática.

Es por ello que, en este trabajo, nos proponemos ampliar la recopilación del corpus oportunamente analizado, en particular de estructuras con *aunque* restrictivo + subjuntivo (Flamenco García 1999, 2011; NGRALE 2009, Rodríguez Ramalle 2005) a partir de fuentes orales, con el objeto de determinar la posible existencia de pausas y de prominencia prosódica (con la consecuente marcación del relieve informativo) en ejemplos del tipo de

---

<sup>1</sup> En relación con el valor *temático* o *polémico* del subjuntivo en concesivas factuales sobre la base de criterios como la oposición *información conocida/nueva* y la *irrelevancia argumentativa* del obstáculo presentado en la prótasis, cf. NGRALE (2009: 3598-3599), Rodríguez Ramalle (2005: 572-573), Flamenco García (2011: 415), Di Tullio (2017: §12.3).

2. Vive cansada, *aunque duerma* muchas horas.
3. Vive cansada, *aunque duerme* muchas horas.

Además, realizaremos una comparación con *concesivas paratáticas*<sup>2</sup> como

4. Duerme muchas horas y vive cansada,

revalorizando la posibilidad de utilizarlas como recurso para introducir la noción de *concesión* desde los niveles iniciales de adquisición del español como L<sub>2</sub> (es decir, desde el nivel A1+ del *Marco Europeo de Referencia para la Enseñanza, Evaluación de Lenguas*, MCER 2001, 2020<sup>3</sup>-). Por lo general, hasta el nivel B2 no se presentan los nexos concesivos, lo cual explica su ausencia en los libros de texto previos a esa etapa. Consideramos que introducir nociones como las de *oposición*, *contraexpectativa* o *concesión* a esta altura es perfectamente posible, dado que las relaciones paratáticas (coordinación copulativa, disyuntiva, adversativa) se presentan desde el nivel *Acceso* (A1).

Por todo ello, consideramos necesaria una didactización paulatina de estas construcciones dentro de un marco metodológico como el *enfoque por tareas*, centrado en lo comunicativo, que permita introducir desde niveles más básicos ciertos criterios fundamentales para la adecuación discursiva (como la orientación argumentativa y la relevancia informativa). Ello implica el contraste de las concesivas hipotáticas con estructuras paratáticas, como las copulativas con interpretación concesiva (*cfr.* ejemplo (4)) y las adversativas de (5):

5. *Duerme muchas horas, pero vive cansada.*

Asimismo, se hará hincapié en el valor de la prosodia como uno de los recursos para el reconocimiento de la interpretación concesiva por extensión de “significados gramaticales” mediante procesos de *metaforización de la entonación* (Lahoz Bengoechea 2012), en virtud de sus *funciones demarcativa e integradora* (Hidalgo Navarro 2015).

## **2. ACERCA DEL ABORDAJE DE LA CONCESIÓN EN EL AULA DE ELSE: RENTABILIDAD Y RELEVANCIA**

En análisis previos sobre construcciones concesivas (Albano y Pacagnini 2007, Pacagnini 2020, 2021a), hemos destacado la relevancia de su abordaje pedagógico en el aula de ELSE, tanto

---

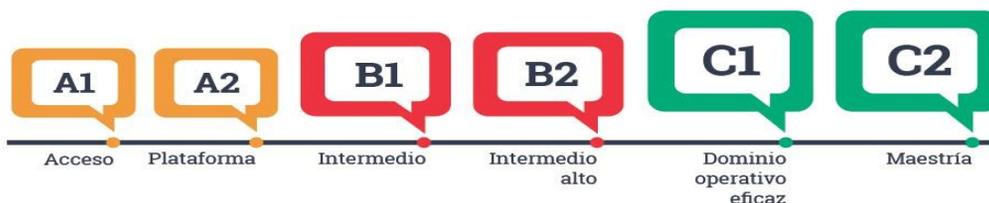
<sup>2</sup> Acerca de las construcciones *paratáticas* e *hipotáticas* (y las relaciones y diferencias con los conceptos de *coordinación* y *subordinación*), *cf.* López García (1999).

<sup>3</sup> En Pacagnini (2021b) se han analizado los descriptores del Volumen Complementario al *Marco Europeo de Referencia para la Enseñanza, Evaluación de Lenguas* (VC-MCER, Consejo de Europa, 2020), considerando aquellos factores que atañen al área fonético-fonológica, y, en particular, a los rasgos prosódicos indicadores de nivel de proficiencia. La traducción al español del VC-MCER fue publicada posteriormente, en 2021, por el Instituto Cervantes.

por las nociones transmitidas cuanto por la complejidad que implican factores como los siguientes:

- a) La *selección del nexos*, para lo cual deben tenerse en cuenta tres factores cruciales:
- i) la importancia que tiene el nexos (lo cual conlleva al interrogante acerca de si la interpretación de *contraexpectativa* emana en realidad de la relación entre la prótasis y la apódosis);
  - ii) su *rentabilidad* (considerada por su frecuencia de uso), y
  - iii) el *nivel de desempeño o “proficiencia”* de los estudiantes<sup>4</sup> (partiendo de la premisa de que el repertorio de nexos se va ampliando a medida que los estudiantes avanzan de nivel)
- b) La *alternancia modal* (indicativo/subjuntivo), con especial atención al llamado *subjuntivo “polémico”*, como en (6), (7) y (8):
6. [El hipocondríaco] posee una gran enciclopedia médica aunque no *haya estudiado* esa profesión y la consulta a cada rato por cualquier dolor o molestia.  
<https://www.univision.com/estilo-de-vida/bienestar/como-detectar-la-hipocondria>
  7. Esto es perfectamente inteligible para todo el mundo, aunque no *haya estudiado* lógica.  
[https://encyclopaedia.herdereditorial.com/wiki/Recurso:Russell,\\_Bertrand:\\_teor%C3%ADa\\_de\\_las\\_descripciones](https://encyclopaedia.herdereditorial.com/wiki/Recurso:Russell,_Bertrand:_teor%C3%ADa_de_las_descripciones)
  8. Usted puede escribir un cuento aunque no lo *publique* ni se lo *muestre* a nadie, puede dibujar y pintar aunque “no *sepa* hacerlo”, puede practicar tenis aunque no *gane*, puede jugar al ajedrez aunque no *haya realizado* movidas estratégicas. Lo importante no es hacerlo perfecto, sino disfrutarlo.  
<https://m.facebook.com/FundALCO/photos/a.133620213352792/795729070475233/?type=3>
- c) La *ubicación de la prótasis concesiva* respecto de la principal (antepuesta o pospuesta), y sus implicancias a nivel prosódico, semántico, sintáctico y pragmático-discursivo.

<sup>4</sup> Los niveles de desempeño o “proficiencia” en la adquisición de una L<sub>2</sub> son seis, de acuerdo con el MCER, en una progresión que abarca del A1 (*Acceso*) al C2 (*Maestría*), como se observa en el siguiente esquema:



Los ejemplos de los que partimos provienen de diferentes variedades del español, principalmente del rioplatense, de México DF y de Madrid.<sup>5</sup> Hemos puesto un especial énfasis en la relevancia y rentabilidad delnexo, habida cuenta de que, en las llamadas *concesivas propias*<sup>6</sup>, el significado concesivo aparece gramaticalizado de un modo estable y convencional a través de una gran diversidad de nexos (conjunciones subordinantes y locuciones conjuntivas).

Es necesario señalar que no todos estos nexos tienen la misma frecuencia de uso, lo cual se traslada a su didactización en la clase de español. Si, como hemos señalado, se prioriza la enseñanza de estas estructuras con una *metodología basada en tareas* que incluya y redimensione las llamadas *tareas gramaticales* como parte de las *tareas orientadas a la lengua*<sup>7</sup>, su implementación en el aula deberá incluir, por un lado, la selección de *disparadores* adecuados, que contengan estructuras rentables y de uso cotidiano, y, por otro, el diseño de tareas en las que la enseñanza de la gramática surja de un contexto comunicativo.

En este sentido, y acorde con una perspectiva centrada en una *gramática de uso*<sup>8</sup>, se prioriza la *rentabilidad* (entendida como posibilidad de extrapolación de una misma estructura a más de una función y situación comunicativa), por lo que aquellos nexos más utilizados deberían presentarse antes que los de menor frecuencia de aparición<sup>9</sup>.

Ahondaremos en estas cuestiones en el apartado siguiente, haciendo foco en los aspectos prosódicos que puedan resultar esclarecedores para la interpretación “restrictiva” de las construcciones con *aunque* + subjuntivo *temático* o *polémico* y, en consecuencia, para su didactización a estudiantes alóglotas que adquieren el español como L<sub>2</sub>.

### 3. ESTRUCTURAS CONCESIVAS: ALTERNANCIA MODAL Y PROSODIA

En tanto que en algunos trabajos sobre el tema (cf. Pérez Rodríguez 2015: 19) se afirma que la ‘concesividad’ emana de las conjunciones que se utilizan como nexos, en Pacagnini (2021a)

<sup>5</sup> Por ejemplo, (6) corresponde al español de México, (7) al español de Madrid, y (8) al rioplatense. En relación con esta última variedad, cabe destacar que en los ejemplos analizados no hemos relevado casos de subjuntivo voseante, probablemente por tratarse de registros más formales. En la nota (22) se especifican las variedades de los ejemplos tomados a partir de fuentes orales.

<sup>6</sup> Respecto de la distinción entre concesivas más prototípicas o *propias* y menos prototípicas o *impropias*, cf. Flamenco García (1999: 3821-3822, citado en Pacagnini, 2021a: 8) quien vincula la articulación de estas estructuras con el grado de factualidad que presentan, es decir, al modo en que los hablantes conciben el evento de la prótasis concesiva: como de cumplimiento efectivo (factual: *Aunque Juan está enfermo, fue a trabajar*), o con un grado menor de cumplimiento, lo cual puede abarcar desde la contingencia (semifactual, de carácter hipotético: *Aunque falte/faltara sin justificativo, no creo que le descuenten el día*) hasta la irrealidad (contrafactual: *Aunque hubiera faltado sin justificativo, no le habrían descontado el día*).

<sup>7</sup> En relación con el llamado *enfoque por tareas* y la revalorización de las tareas gramaticales, cf. Puren (2004), retomado en Pacagnini (2012a: §8). Se volverá sobre este aspecto en el apartado 5 del presente trabajo.

<sup>8</sup> En relación con la *gramática de uso*, la cual remite a una *concepción tridimensional de la gramática en el aula de ELSE* (1-*gramática reflexiva*, que surge del disparador, a través de las inferencias del estudiante; 2-*gramática de aprendizaje*, centrada en la práctica, a través de las diferentes tareas gramaticales, que permiten formalizar esas inferencias; y 3-*gramática de referencia* -de consulta, como apéndice o “consultorio” gramatical-), cf. Pacagnini 2012b: §8.1 y 2021a: 4).

<sup>9</sup> En Pacagnini (2021a: 8) se consignan los nexos concesivos más utilizados, ordenados de mayor a menor según su frecuencia de uso, y tomando en consideración la posibilidad de introducir construcciones que admitan o no la alternancia modal indicativo-subjuntivo. Respecto de la distribución de *si bien* (que solo acepta modo indicativo), cf. Montolío (1999: 3724); en cuanto a las construcciones con *aunque*, *aun*, *aun cuando*, *a pesar de (que)/ pese a (que)*, *para* de contraexpectativa y *por* con valor ‘proconcesivo’ cf. Albano y Pacagnini (2006), Marcovecchio et al. (2003), Pacagnini (2012a).

hemos postulado que esto depende de la relación de *contraexpectativa* que se establece entre la prótasis y la apódosis; de hecho, como señala la NGRALE (2009: 3598-3599), el período concesivo “concentra un razonamiento argumentativo entre sus miembros”, por el solo hecho de que la prótasis y la apódosis “apuntan a conclusiones opuestas”. En este sentido, la consecución o realización de una acción (enunciada en la apódosis) no se ven impedidas debido a la insuficiencia de un obstáculo que actúa como causa inoperante (o *contra-causa*, enunciada en la prótasis):

9. Es posible infectarse varias veces con la variante Ómicron, *aunque estés vacunado*

<https://www.axahealthkeeper.com/blog/infectarse-varias-veces-vacunado-covid-19/>

En este ejemplo, *estar vacunado* es una causa insuficiente (cf. Rodríguez Ramalle 2005: 572-573), ya que el efecto (*la posibilidad de infectarse con la variante Ómicron*) resulta contrario a lo esperable (*que la vacuna impida la reinfección*).

Estructuras como las *concesivas impropias paratáticas* (Flamenco García 1999: 3849-3850), caracterizadas por la ausencia de nexos concesivos prototípicos, permiten corroborar que la interpretación concesiva puede producirse más allá de la aparición de un nexo específico (y fuertemente marcado para la concesión), como *aunque*:

10. Es un claro ejemplo de Xenoglosia: habla varios idiomas y nunca ha estudiado ninguno.

Casos como el de (10), donde la estructura hipotáctica es reemplazada por una paratáctica (con la conjunción coordinante *y*)<sup>10</sup>, junto a *construcciones asindéticas* del tipo de

11. Habla varios idiomas; nunca ha estudiado ninguno.

son ejemplos en los que la concesión se presenta como una *inferencia pragmática* (no codificada a través de un conector). Así, constituyen otra evidencia a favor del postulado de que la relación entre ambos contenidos proposicionales no depende únicamente de los posibles nexos concesivos que la hagan explícita (Flamenco García 1999: 3849, Pacagnini 2020: 487).

Si bien es evidente el hecho de que las estructuras asindéticas o paratáticas como las de (10) y (11) no permiten la alternancia modal, dado que nuestro objetivo final es la enseñanza de este tipo de construcciones en la clase de ELSE, hemos destacado la importancia de aprovecharlas para el trabajo en el aula, fundamentalmente en virtud de las estrategias retóricas que surgen en la expresión de las relaciones de *contraexpectativa* y su consiguiente apropiación por parte de los estudiantes alóglotas. En ese sentido, hemos propuesto partir de este tipo de estructuras en niveles iniciales (A1+, A2 del MCER), de modo de avanzar en una didactización paulatina y continua que permita introducir desde niveles más básicos ciertos criterios fundamentales para la adecuación discursiva (como la orientación argumentativa y la relevancia informativa), sin tener que esperar a llegar hasta el nivel B2 (donde, como hemos señalado en Pacagnini 2020: 502, no se presentan

<sup>10</sup> En relación con la evolución histórica y la adquisición en L1 de las estructuras paratáticas con *y* de valor concesivo, cf. Ibba (2010: 5), quien sostiene que, en este tipo de casos, *y* no se trataría de una conjunción copulativa, sino de una *marca concesiva*.

los nexos concesivos, lo cual da cuenta de una vacancia importante en la enseñanza de estas estructuras).

Ahora bien, las relaciones paratácticas (coordinación copulativa, disyuntiva, adversativa) y las hipotácticas (sobre todo la subordinación de valor temporal, causal y final) se presentan desde mucho antes, por lo que los estudiantes ya están familiarizados con nociones como las de *oposición* o *contraexpectativa*, sobre todo a partir de la comparación con la conjunción *pero* (que se presenta desde el inicio).

Es por ello que hemos considerado como estrategia alternativa la posibilidad de partir de estructuras asindéticas y paratácticas -como las de (10) y (11)-, para luego focalizar el trabajo en las que incluyen el coordinante *pero*, aprovechando su cercanía nocional con *aunque*. Lógicamente, es fundamental señalar permanentemente que esta cercanía nocional no implica de ningún modo una equivalencia total, pero cotejar ambos tipos de estructuras permite, justamente, enfatizar el hecho de que, mientras que *aunque* presenta un argumento más “débil”, *pero* introduce la información más poderosa desde el punto de vista argumentativo<sup>11</sup>:

12. *Aunque* duermo muchas horas, siempre estoy cansada vs.

13. Duermo muchas horas, *pero* siempre estoy cansada.

Si bien tanto en (12) como en (13) *estar cansada* tiene mayor fuerza argumentativa que *dormir muchas horas*, en estructuras del tipo de (12) (*aunque* A, B), A es el argumento más “débil” (y “pierde” frente a B), mientras que en construcciones como las de (13) (A, *pero* B), B se presenta como un argumento más “fuerte” (y, por ende, le “gana” a A).

De esta manera, es posible introducir *concesivas factuales con indicativo* (del tipo de las de (12)) desde un nivel A2+ (con eje en los nexos más prototípicos, como *aunque*). Más adelante, en el nivel B1 (o *umbral*), momento en el que los aprendientes incorporan el modo subjuntivo, se puede profundizar en la distinción entre *aunque* y *pero*, mostrando que la alternancia modal no es admitida por el segundo pero sí por el primero:

14. *Aunque* duermo/ duerma muchas horas, siempre estoy cansada vs.

15. \*Duerma muchas horas, *pero* siempre estoy cansada.

Asimismo, la introducción del subjuntivo con valor ‘eventual’<sup>12</sup> torna posible la sistematización paulatina de construcciones *semi* y *contrafactuales* -ejemplos (16) y (17)-:

16. *Aunque* durmiera muchas horas, siempre voy a estar cansada. (= no tengo la posibilidad de dormir muchas horas)

<sup>11</sup> Montolío (2002: 127-128), citada en Pacagnini (2020: 503), quien explica las diferencias entre *aunque* y *pero* en términos de “fuerza” argumentativa.

<sup>12</sup> Este valor ‘eventual’ del subjuntivo es el que se sistematiza prioritariamente en reglas de aula y tal vez por ello es asimilado mejor por los estudiantes, llegando a ser considerado incluso como el único uso posible del subjuntivo en las cláusulas concesivas (al respecto, cf. Pacagnini 2021a, donde se dan varios ejemplos de este tipo de simplificación por *sobregeneralización* del uso del subjuntivo en las construcciones concesivas).

17. *Aunque hubiera dormido* muchas horas, igualmente estaría cansada. (=no dormí muchas horas).

Esto permitirá, finalmente, en los niveles B2/ B2+, presentar el valor *polémico* del modo subjuntivo en estructuras como las de (9) -cuya paráfrasis brindamos en (18) y (19)-, contrastando el valor temático/ remático de la prótasis concesiva de acuerdo con su posición (antepuesta o pospuesta) y las consecuencias que ello pueda tener para la selección del modo verbal:

18. *Aunque te hayas vacunado*, te podés infectar varias veces con la variante Ómicron (=efectivamente te vacunaste, pero no es suficiente).
19. Te podés infectar varias veces con la variante Ómicron, *aunque te hayas vacunado* (la contraexpectativa sobre la eficacia de la vacuna frente a esta cepa adquiere un mayor relieve informativo).

Respecto de la posición de estas estructuras, es necesario destacar que, más allá de la relevancia pedagógica en niveles más básicos de la introducción de *aunque* a partir de la reformulación por *pero* (en tanto nexo conocido y valor nocional cercano), el trabajo con las restricciones posicionales y modales adquiere relevancia también en los niveles más avanzados, en particular en los casos en los que *aunque*, además de asumir una posición remática, adquiere un valor *restrictivo*, equivalente en parte al de *pero*, si bien con mayor relieve informativo que este -cf. (20) y (21)-:

20. Se infectó con la variante Ómicron, *pero* se vacunó cuatro veces.
21. Se infectó con la variante Ómicron, *aunque* se vacunó cuatro veces.

Cuando estas subordinadas se construyen con subjuntivo -como en el ejemplo (19), o en (22):

22. Se infectó con la variante Ómicron, *aunque se haya vacunado* cuatro veces

no necesariamente cabe interpretar que se trate de un subjuntivo temático, sino que (en virtud de su ubicación) es posible que asuman un valor remático y, además, restrictivo (admiten la paráfrasis por *pero* + indicativo):

23. Se infectó con la variante Ómicron, *pero se había vacunado* cuatro veces.

De hecho, Flamenco García (1999: 3819) admite la existencia de estas subordinadas con subjuntivo en posición pospuesta, siempre que estén delimitadas por pausa y con realce prosódico<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> Flamenco García (1999: 3819) da el siguiente ejemplo de subjuntivo restrictivo: [...] *María es una chica muy espabilada y siempre está en todo; ¡aunque a veces nos {viene/venga} con unas cosas más extrañas...!*

Dado que, como hemos señalado, el uso del subjuntivo en las concesivas suele vincularse con la información conocida o implícitamente compartida, lo cual explicaría la frecuente posición antepuesta –temática– de la prótasis (NGRALE 2009: 3602), el desplazamiento de la concesiva a posición remática (como en el ejemplo 22) conlleva una mayor dificultad de procesamiento por parte de los aprendices no hispanohablantes.

De allí la importancia del trabajo con la entonación, sobre todo al tomar en consideración las características prosódicas requeridas por este tipo de estructuras.

Como hemos señalado en Pacagnini (2019: 53 y 2021b: 243-257), la entonación, desde un punto de vista *sintagmático*, cumple una serie de funciones centradas en la organización del discurso: por un lado, la *función demarcativa* (por la que segmentamos los enunciados en grupos entonativos diversos, y que, por ende, sirve para diferenciar funciones sintácticas) y, por otro, la *función integradora* (por la que una unidad de nivel gramatical, frase u oración, se convierte en enunciado). En este sentido, Lahoz Bengoechea (2012: §2.2.2) destaca que, a partir de los tres códigos de base biológica (comunes a todas las lenguas: *frecuencia*, *esfuerzo* y *producción* Gussenhoven, 2004; Ohala, 1983, 1984) en los que se basa la entonación, ha habido una progresiva extensión de significados “por asociación de ideas y procesos de metaforización”. Los matices de estos significados derivados se tornan más específicos cuanto más se gramaticalizan; dado que en virtud de ello se observan diferencias (no solo entre lenguas sino incluso entre variedades dialectales)<sup>14</sup>, requieren ser abordados de manera sistemática en la clase de L<sub>2</sub>.

Así, en el caso del español, de acuerdo con Lahoz Bengoechea (2012), la entonación puede codificar cuatro significados:

1. *Afectivos* (una frecuencia fundamental -F0- elevada suele asociarse con sentimientos positivos<sup>15</sup>);
2. *Gramaticales* (la entonación nunca contradice lo que está expresamente codificado en la gramática<sup>16</sup>; de ese modo, la entonación ayuda a interpretar la relación entre los grupos sintácticos –*función demarcativa*–<sup>17</sup>);
3. *Discursivos* (expresión de marcas referentes a los *turnos de habla*<sup>18</sup> y a la *progresión de la información*: una clave alta puede indicar un cambio de tema o un contraste con el anterior, una clave media una continuación, y una clave baja una conclusión implícita en lo anterior; asimismo, los *focos* -información nueva- suelen ir marcados con un tono alto, un mayor esfuerzo y alargamiento vocálico en la vocal tónica de la palabra que se quiere focalizar);

<sup>14</sup> En situación de inmersión (caso de ELSE en la Argentina) se suele trabajar con la variedad correspondiente a la norma considerada culta (con prevalencia del español rioplatense), aunque en clase se escuchen audios de otras variedades dialectales. Es una tarea pendiente trabajar sobre los matices que puede asumir la entonación de las construcciones concesivas de acuerdo con la variedad dialectal.

<sup>15</sup> De esta manera, la alegría se manifiesta con una F0 alta, una gran amplitud de rango y un *tempo* rápido, mientras que la monotonía, por oposición, expresa apatía, aburrimiento, cansancio.

<sup>16</sup> En español, de hecho, cuando un grupo entonativo termina con un contorno ascendente, se marca una cierta independencia sintáctica respecto de lo que sigue.

<sup>17</sup> Véase, por ejemplo, la diferencia entre cláusulas relativas explicativas y especificativas, los diferentes patrones de cláusulas interrogativas, etc.

<sup>18</sup> Lahoz Bengoechea (2012: 101) postula cuatro posibles significados de la entonación respecto de los turnos de habla, para lo cual analiza la combinación del tono alto o bajo en inicio o final de enunciado, para determinar el inicio, continuación o final de turno.

4. *Sociolingüísticos* (la entonación -en interacción con el *tempo*- expresa mayor o menor grado de formalidad o cortesía: suele asociarse un registro de frecuencia más alto con un mayor nivel de cortesía)<sup>19</sup>.



Figura 1. Significados que la entonación codifica en español. Elaboración propia.

En el apartado siguiente ampliaremos el corpus analizado previamente sobre prótasis concesivas con subjuntivo factual, tanto en fuentes escritas como orales. En estas últimas, intentaremos corroborar la presencia de pausa y realce prosódico, de modo de poder determinar su relevancia para la didactización de estas estructuras en la clase de ELSE, aspecto que abordaremos en §5.

#### 4. CONSTRUCCIONES DE *CONTRAEXPECTATIVA*: CORPUS ANALIZADO

En esta etapa de nuestra investigación<sup>20</sup>, al corpus ya analizado en Pacagnini (2020, 2021a) hemos incorporado ejemplos recolectados en Internet. Para ello, orientamos nuestra búsqueda a

<sup>19</sup> Por supuesto, y como hemos señalado en Pacagnini (2021b: 243-257), la frecuencia asociada a la formalidad puede diferir de lengua en lengua y de variedad en variedad (en español rioplatense, por ejemplo, los picos tonales están alineados con las sílabas acentuadas de cada palabra, y se observa contorno descendente abrupto al final de las oraciones enunciativas en plena sílaba tónica, lo cual da la impresión de alargamiento).

<sup>20</sup> El presente trabajo forma parte de un proyecto más amplio de investigación sobre interlengua de aprendices de español como lengua segunda y extranjera (ELSE), con énfasis en la interlengua fónica, enmarcado en el PI 40 B 961 *La fluidez en la comunicación académica oral y escrita de estudiantes no hispanohablantes*, de la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN-CELLAE). En una primera etapa se ha analizado la presentación de las estructuras concesivas en la enseñanza de ELSE y se ha trabajado sobre un primer relevamiento de corpus de hablantes nativos (citados en los párrafos 2 y 3 del presente artículo). En una segunda etapa se espera avanzar sobre el análisis de la producción de estructuras de *contraexpectativa* por parte de estudiantes alóglotas, a partir de corpus relevado del archivo CELU (*Certificado de Español Lengua y Uso*, del Consorcio ELSE- Consejo Interuniversitario Nacional-CIN, República Argentina).

relaciones de *contraexpectativa* (a partir de segmentos con orientaciones argumentativas opuestas, en términos de expectativas de los locutores). En una primera instancia, relevamos la misma noticia (en la que la relación de *contraexpectativa* estaba entre a) *comer mucho* y b) *no engordar*), publicada por diferentes portales; hemos prestado especial atención a los titulares y a los copetes.

La misma búsqueda arrojó resultados con concesivas paratácticas (24) a (28), adversativas con *pero* (25) y una mayor cantidad de concesivas factuales con *aunque* en las que es recurrente el subjuntivo polémico con prótasis pospuesta, lo que les otorga un mayor relieve informativo (31) a (33). Solo hemos relevado un caso con *a pesar de* + infinitivo, el (30), donde la concesiva también aparece después de la principal. A continuación, consignamos los ejemplos más representativos:

24. Por qué hay gente delgada que come mucho y no engorda

<https://www.melodijolola.com/guapa-y-sana/por-que-hay-gente-delgada-que-come-mucho-y-no-engorda>

25. Come cualquier cosa y simplemente no sube de peso.

<https://www.youtube.com/watch?v=RwheCBqHrjs>

26. Por qué algunos comen mucho y no engordan.

<https://www.diariofemenino.com/articulos/dieta/adelgazar/por-que-algunos-comen-mucho-y-no-engordan/>

27. Por qué algunas personas comen y no engordan

<https://www.vix.com/es/btg/curiosidades/3702/por-que-algunas-personas-comen-y-no-engordan>

28. ¿Por qué hay personas que comen de todo y no engordan?

<https://www.elle.com/es/livemore/more-health/a796444/activate-para-quemar-mas-grasa/>

29. ¿Por qué hay personas que comen mucho *pero* nunca engordan? (Titular)

30. Por qué hay personas que no engordan *a pesar de comer* mucho (Copete de la misma noticia).

<https://mag.elcomercio.pe/respuestas/que-es-el-gen-protector-de-la-obesidad-por-que-hay-personas-que-no-engordan-a-pesar-de-comer-mucho-eeuu-mexico-peru-argentina-nnda-nnlt-nndt-noticia/>

En las versiones con *aunque*, como ya hemos señalado, el subjuntivo *polémico* es más frecuente (en prótasis pospuestas a la matriz):

31. ¿Por qué hay personas que comen de todo y no engordan y otras que engordan *aunque coman* muy poco? Te lo contamos.

[https://www.abc.es/bienestar/alimentacion/abci-esconde-detras-nunca-engorda-nada-202010290138\\_noticia.html](https://www.abc.es/bienestar/alimentacion/abci-esconde-detras-nunca-engorda-nada-202010290138_noticia.html)

32. Por qué algunas personas nunca engordan *aunque coman* mucho.

33. Seis fallos en la dieta que engordan *aunque comamos* alimentos sanos

[https://elpais.com/elpais/2019/05/04/buenavida/1556987441\\_178319.html](https://elpais.com/elpais/2019/05/04/buenavida/1556987441_178319.html)

Asimismo, hemos observado la presencia recurrente de cuantificación, no solo en las prótasis concesivas con subjuntivo (*mucho* en (32), y *muy poco* en (31)), sino también en la constituida por *a pesar de* + infinitivo (*mucho*, *cfr.* ej. (30), al igual que en la adversativa con *pero* (29)), y, fundamentalmente, en las concesivas paratácticas con la conjunción *y* (*mucho* en (24) y (26), y *de todo* en (28) y (31)).

Todo ello demuestra la estrecha relación que se establece entre concesión y cuantificación (Pacagnini 2012b)<sup>21</sup>, ya que la concesión es una noción que surge sobre todo en contextos en los que se combinan determinadas escalas pragmáticas con estructuras cuantificadas (Sánchez López 1995: 101). De hecho, creemos que es la presencia de cuantificación lo que favorece la interpretación concesiva en ejemplos como los de (24, (26) y (28). En ese sentido, en Pacagnini (2012b) y Marcovecchio y Pacagnini (2013) observamos que en este tipo de estructuras de *contraexpectativa* los cuantificadores suelen darse con entonación ponderativa (que se manifiesta a través de una subida tonal).

Dado que la mayoría de los ejemplos analizados en esta primera etapa corresponden a fuentes escritas (con excepción de (25)), en una segunda instancia nos propusimos relevar corpus a partir de fuentes orales (en el portal *YouTube*). En este caso, la búsqueda se complejizó aún más, dado que se trabajó sobre segmentos largos (algunos de nueve o diez minutos) en los que se procuró relevar estructuras con *aunque* + subjuntivo, preferentemente con prótasis pospuesta, a fin de determinar la presencia/ausencia de pausas. Por razones de espacio, consignamos cinco ejemplos (de diferentes variedades del español)<sup>22</sup>, dos con prótasis antepuesta (uno con subjuntivo y otro con indicativo) y el resto pospuesta.

34. Aunque duermes muchas horas, la calidad de tu sueño no es la más adecuada.

<https://www.youtube.com/watch?v=tsOux9d0aBk> (8:04-8:07)

35. Aunque hayan dormido hasta ocho o nueve horas, se sienten cansados al despertar.

<https://www.youtube.com/watch?v=tsOux9d0aBk> (0:53-0:58)

36. No puedes dormir bien, aunque hayan pasado muchísimas horas de que consumiste la carne roja.

<https://www.youtube.com/watch?v=tsOux9d0aBk> (7:39-7:44)

<sup>21</sup> En ciertos casos y con cierta entonación ponderativa (preferentemente exclamativa) pueda darse una interpretación concesiva con sintagmas nominales “desnudos” (sobre todo si se trata de sustantivos incontables, o de masa), como en *¡Mirá que tiene plata para vivir como una rata!* o *Para vivir como una rata, tiene dinero...* (con alargamiento y subida tonal en la sílaba tónica de *plata* y *dinero*, respectivamente). Además, desde un punto de vista pragmático, es imposible que se produzca una interpretación final, la cual no resulta aceptable: *??Tiene plata/ dinero porque quiere vivir como una rata*. *Cf.* Pacagnini (2012b: 90).

<sup>22</sup> Las variedades del español a las que corresponden estos ejemplos son: México DF (34) a (36), madrileña (37) y rioplatense (38).

37. Puede ocurrir que un alumno apruebe, aunque no haya estudiado.

<https://www.youtube.com/watch?v=zFGjb865X1Y> (0:47-0:49)

38. A otra le toca ser yo, aunque me duela y me asuste.

<https://www.youtube.com/watch?v=qWf2zBhQ-Oo> (1:19-1:24)

Del análisis de estos ejemplos concluimos que, efectivamente, siempre (al menos en los casos relevados y analizados) hay presencia de pausa, la cual parecería ser más larga cuando la prótasis concesiva está pospuesta (con un promedio de 1,02 segundos versus 0,30 segundos de las prótasis antepuestas).

En cuanto a la presencia de realce prosódico en la subordinada, hemos hallado un caso que resulta más evidente, el (36), cuya curva entonacional (procesada a través del software *Praat*) reproducimos a continuación:

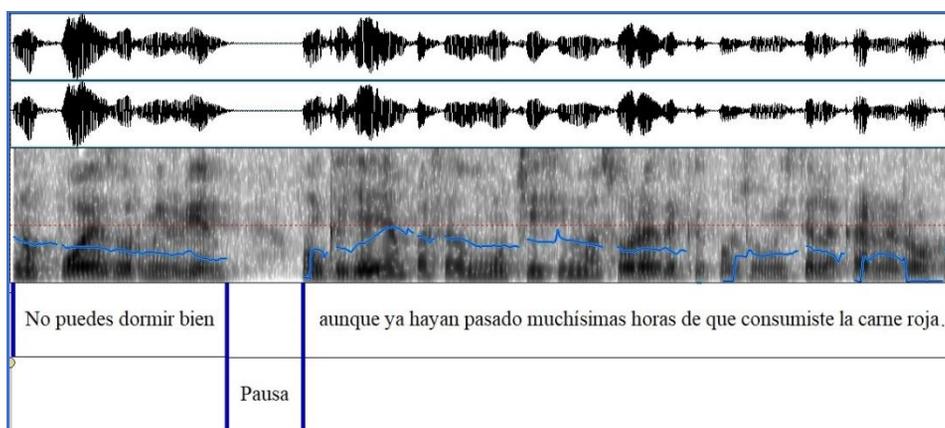


Figura 2. Realce prosódico en prótasis concesiva pospuesta y precedida por pausa.

Nótese que el realce se da en el intensificador *ya* (L+H) y de manera aún más evidente en la sílaba tónica del cuantificador *muchísimas* (L+H\*), lo que viene a corroborar lo señalado más arriba acerca de la estrecha relación entre concesión y cuantificación. Si bien podría argumentarse que en este caso la longitud de la concesiva (que incluye a su vez otra subordinada) podría influir en este patrón entonacional, consideramos que corrobora lo ya observado acerca del pico tonal en el cuantificador en “proconcesivas” con *para* y *por* en el español rioplatense (Pacagnini 2012a).

Estas primeras conclusiones, si bien provisionarias, nos alientan a continuar en el relevamiento y análisis prosódico de las estructuras concesivas con *aunque*, ya que, como hemos observado en casos como los de (6), (7), (8), (31), (32) y (33), en la escritura hay una tendencia a suprimir la coma que antecede a la prótasis pospuesta con subjuntivo. Como muestra, véanse los ejemplos (39) -citado por un manual de ELSE-<sup>23</sup> y (40)-(41) -ejemplos extraídos de una red social-, materiales tomados de la comunicación cotidiana que suelen utilizarse para el trabajo en clase:

<sup>23</sup> Este y otros ejemplos tomados del manual *Horizonte ELE 3* (Bianco y Rodríguez, 2014) han sido analizados en Pacagnini (2021a: 14), donde se observa que en el ejemplo correspondiente con la concesiva antepuesta

39. Nada detiene la explotación minera aunque la contaminación sea cada vez más evidente  
(Bianco y Rodríguez, 2014:50, sin coma en el original)
40. ¿Toman alguna vitamina? Porque estoy muy muy muy cansada aunque duerma como siempre (nótese la cuantificación repetida en la apódosis).
41. Yo también suelo tener ojeras aunque duerma bien XD (este y el anterior, son ejemplos extraídos de la red social Twitter).

Esto refuerza nuestro argumento a favor de la necesidad de un trabajo integral para la internalización de la concesión como estrategia retórica por parte de los estudiantes. Esto incluye, sin duda alguna, los aspectos prosódicos, sobre todo teniendo en cuenta que en clase suelen priorizarse textos escritos como *input* para el abordaje de este tipo de estructuras. Profundizaremos este tema en el apartado siguiente.

## 5. HACIA UNA DIDACTIZACIÓN INTEGRAL DE LAS ESTRUCTURAS CONCESIVAS EN *ELSE*

Como hemos señalado en §2, el marco metodológico en el que se inscribe nuestro trabajo es el llamado *enfoque basado en tareas*, dentro del cual, siguiendo la línea propuesta por Puren (2004), proponemos superar el llamado enfoque *ortodoxo* (centrado en tareas puramente comunicativas), de modo de revalorizar la implementación de actividades que, dentro de lo que llamamos *gramática de uso*, tomen como eje aspectos sistemáticos, sin perder de vista los aspectos comunicativos. De acuerdo con esto, los procesos de aprendizaje deben incluir necesariamente procesos de comunicación; así, se fomenta el *uso real de la lengua en el aula*.

Es en este sentido que, en nuestra propuesta de *didactización integral de las estructuras concesivas*, sugerimos partir de *realia*<sup>24</sup>, es decir, de textos auténticos que funcionen como disparadores, adecuados al nivel de los aprendices, que en la práctica activen la reflexión, la autorregulación y la autoevaluación (Laskey y Hetzel 2010, Hardan 2013). Por ello, reiteramos la importancia de que el *input* no sea solamente escrito, sino también oral (preferentemente audiovisual), de modo de poder generar inferencias en los estudiantes alóglotas acerca de las *características prosódicas* de estas estructuras, siempre en vinculación con los *dispositivos gramaticales* que permitan sensibilizar a los aprendices sobre cuestiones formales con vistas a su proyección pragmático-discursiva.

Estos *factores formales* (suprasegmentales y morfosintácticos) incluyen básicamente:

- a) Las *características prosódicas* de la construcción con *aunque* (posibilidad de conformar una unidad melódica propia y detección del realce prosódico, sobre todo en casos en los que hay cuantificación, como los de (36));

---

efectivamente media una coma entre prótasis y apódosis: *Aunque la contaminación sea cada vez más evidente, nada detiene la explotación minera* (Bianco y Rodríguez 2014: 50).

<sup>24</sup> Respecto del uso de *realia* como material disparador en el marco del *enfoque por tareas*, véase Pacagnini (2012a: §8).

- b) El *orden* (posición de la cláusula concesiva respecto de la matriz);
- c) La *alternancia* con concesivas asindéticas y con estructuras paratácticas con *y/ pero*;
- d) La *paradigmatización* (extensión de interpretaciones más vinculadas con entidades en el mundo a lecturas más abstractas; la gramaticalización posibilita la conmutación por estructuras relativamente semejantes<sup>25</sup>).

En relación con este último punto, consideramos que la gradación de los contenidos gramaticales de lo más concreto (en los niveles iniciales) a lo más abstracto (en niveles más avanzados) permitirá una mejor asimilación por parte de los aprendices de este tipo de estructuras. En ello juega un papel fundamental la inserción paulatina de la alternancia modal, partiendo de la presentación de concesivas factuales con indicativo –cf. (12)– en un nivel A2+, con los nexos más prototípicos (como *aunque*), para después, en B1 (nivel *umbral*) incorporar otros nexos (*a pesar de (que)*, *si bien*, etc.), con mayores y menores restricciones modales. De este modo es posible introducir construcciones semi y contrafactuales –cf. (16) y (17), respectivamente–, hasta llegar al subjuntivo *temático* y/o *polémico* en el nivel B2/B2+, momento en el que ya es posible hacer hincapié en el valor *temático/remático* de la prótasis concesiva según su posición –cf. (18) vs. (19)–.

Creemos que la *metaforización* atraviesa la prosodia, la sintaxis, la semántica y se proyecta en el discurso. Tomando esto en consideración, proponemos trabajar sobre la diversificación en las *posiciones sintácticas* de estas estructuras de *contraexpectativa*, teniendo en cuenta sus desplazamientos, en primer lugar, en estructuras *paratácticas*, del tipo de las de (24) a (29); y, posteriormente, en estructuras *hipotácticas* con funciones más externas a la predicación y posible *demarcación melódica*, las cuales pueden darse ya sea en *anteposición* a la predicación matriz, como las de (34) y (35), o bien en posición *restrictiva*, pospuestas a la oración principal (cf. (36)).

Somos conscientes de que el abordaje de la prosodia en el aula de ELSE requiere de múltiples estrategias: por empezar, asumir un posicionamiento desde la L<sub>2</sub>, que parta de la propia norma y variedad del docente de ELSE, sobre todo cuando se halla frente a destinatarios de características variadas (grupos plurilingües). En segundo lugar, se torna imprescindible partir de una premisa fundamental en el *enfoque por tareas*: la *adaptación del metalenguaje disciplinar* a los destinatarios, lo que implica una didactización de los fenómenos prosódicos que posibilite la comprensión de ciertas nociones, como las de *curva tonal ascendente/descendente*, *pausa*, *sílabas tónica/átona*, etc. Se puede recurrir a diferentes medios, algunos *visuales* (resaltando tonos altos/bajos o sílabas tónicas/átonas con colores, correlacionando signos de puntuación con fenómenos prosódicos –como acentos o figuras tonales–, “dibujando” las curvas melódicas que surgen de fragmentos de audios) o incluso *paralingüísticos* (por ejemplo, marcar el compás rítmico con golpeteos de manos o pies o acompañar la altura tonal mediante ciertos movimientos

---

<sup>25</sup> Respecto de la *paradigmatización*, véase Marcovecchio y Pacagnini (2019: 42 a 45), quienes analizan procesos metafóricos en el uso de los infinitivos preposicionales, en particular casos de conversión por proyecciones metafóricas, de estructuras más concretas (preposicionales: *Trabaja para tener plata*) a más abstractas (casos donde la preposición asume valor de conjunción y pasa a aludir a las circunstancias de la enunciación, como en *Para no tener plata, viaja demasiado*, ejemplo de estructura (pro)concesiva de la enunciación en cuya interpretación la prosodia y la cuantificación juegan un papel determinante). Este tipo de extensiones metafóricas (como la que se da por analogía entre las concesivas paratácticas y las concesivas hipotácticas, abordadas en este trabajo) pasan a integrar una porción del sistema gramatical. En este sentido, véase lo señalado en la nota 9 sobre una posible transformación de la conjunción copulativa y en una marca concesiva.

de las manos o incluso del cuerpo), de modo de lograr una construcción gradual del metalenguaje específico (Pacagnini 2019: 56).

En este proceso, es esencial que, en una primera instancia, los estudiantes realicen un trabajo perceptivo, basado en el reconocimiento de los distintos fenómenos prosódicos, fundamentalmente el *acento* (priorizando el reconocimiento de la sílaba tónica), el *ritmo* (trabajando sobre todo en la identificación de las *pausas*, sobre todo por la delimitación de grupos sintácticos, y en la relación del *tempo* con los estados de ánimo) y, especialmente, la *entonación*. En relación con esta última, y teniendo en cuenta los aspectos que hemos descrito en §3, se irá progresando a medida que se avance en el nivel de proficiencia, identificando ciertos patrones entonativos con determinadas modalidades enunciativas, desde las más prototípicas (interrogativa, aseverativa, etc.) en niveles iniciales, hasta los matices derivados (que pueden variar de acuerdo con factores más subjetivos como la ironía, el humor, etc.). De esta manera, los estudiantes podrán ir incorporando paulatinamente la *dimensión metafórica del componente prosódico* (y, por ende, los valores gramaticales, afectivos, discursivos y sociolingüísticos) para ir trasladándolos, en este caso, a la comprensión y producción de las construcciones de *contraexpectativa* y las estrategias retóricas que estas implican.

## 6. CONCLUSIONES

En este trabajo nos hemos propuesto profundizar en nuestro análisis de las estructuras concesivas, en particular de las prótasis concesivas + subjuntivo *factual*, con vistas a su didactización en el aula de español como lengua segunda y extranjera (ELSE). Para ello, hemos avanzado en el cotejo de este tipo de concesivas con estructuras paratácticas, las cuales, en virtud de su menor complejidad sintáctica, resultan sumamente útiles para la introducción de la noción de *contraexpectativa* en los niveles iniciales (A1+ del MCER): a) las adversativas con *pero* (tema ya abordado en trabajos anteriores) y b) las llamadas *concesivas paratácticas* del tipo de las de (10) (incluyendo construcciones asindéticas como las de (11)).

De esta manera, y valiéndonos de un criterio central para el *enfoque por tareas* como la *rentabilidad*, nos hemos propuesto operar en una primera instancia por analogía con estructuras menos complejas y sumamente rentables (concesivas asindéticas, concesivas paratácticas con *y*, construcciones adversativas con *pero*), para luego (en un nivel A2+), introducir las concesivas factuales con *aunque* (el nexos de mayor frecuencia de uso) + indicativo, de modo de fomentar el manejo de diferentes estrategias argumentativas.

Esto se irá complejizando paulatinamente con la presentación de la alternancia modal indicativo/subjuntivo en el nivel B1, y, finalmente, con la inserción de las prótasis factuales con subjuntivo *polémico* en los niveles B2/B2+. La incorporación del llamado *aunque* restrictivo (y su utilidad para mostrar las implicancias pragmáticas que se producen en el cambio de orden entre prótasis y apódosis) permitirá que los estudiantes se apropien de las diferencias prosódicas, sintácticas, semánticas y pragmático discursivas entre ambas maniobras (la adversativa y la concesiva: Flamenco García 1999: 3810), sobre todo en la posición restrictiva, dado que la posición compartida complejiza el reconocimiento de las diferencias de fuerza argumentativa (Pacagnini 2020:506).

En este sentido, hemos procurado demostrar el impacto que podría tener en la enseñanza el análisis de la prosodia en este tipo de construcciones, en la medida en que la función *demarcativa* de la entonación ayuda a interpretar la relación entre los grupos sintácticos, de modo de

revalorizar la función de la prosodia como estrategia para el reconocimiento de la interpretación concesiva (y de sus diversos matices, de acuerdo con la posición de la cláusula, el modo verbal, y su relación con la cuantificación, que suele estar realizada prosódicamente, como en (36)).

En una próxima etapa de nuestra investigación, nos proponemos ampliar el corpus oral para el análisis de la prosodia de concesivas con *aunque* restrictivo (sobre todo en lo relativo a la duración de las pausas) y cotejarlo con el análisis prosódico de construcciones concesivas paratácticas del tipo de las presentadas en los ejemplos (24) a (28), con especial atención a la entonación ponderativa en la cuantificación.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albano, Hilda y Ana Pacagnini. 2006. Acerca de la distribución de las conjunciones subordinantes *aunque/ aun / aun cuando*, en *Lenguas Modernas*, 32: 101-115.
- Albano, Hilda y Ana Pacagnini. 2007. Acerca de la alternancia de los modos indicativo y subjuntivo en las proposiciones concesivas, en *Actas de las Primeras Jornadas Internacionales sobre Normativa del Idioma Español. Fundación LITTERAE*, Buenos Aires [en línea]. Disponible en: <http://www.fundlitterae.org.ar/images/archivos/6.%C2%AA%20PONENCIA%20%20ALBANO-PACAGNINI%20Jornadas%202007.pdf>
- Bianco, Florencia y Juan José Rodríguez. 2014. *Horizonte ELE 3. Nivel intermedio*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.
- Consejo de Europa. 2001. *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Madrid, Editorial Anaya. [Cit.: MCER].
- Consejo de Europa. 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new Descriptors*, Strasbourg, Council of Europe. [Cit.: MCER].
- Di Tullio, Ángela. 2017. *Manual de gramática del español*, Buenos Aires, Waldhuter.
- Flamenco García, Luis. 1999. Las construcciones concesivas y adversativas, en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe: 3805-3878.
- Flamenco García, Luis. 2011. Sobre la versatilidad de *aunque*, en Victoria Escandell Vidal, Manuel Leonetti y Cristina Sánchez López (eds.), *60 problemas de Gramática*, Madrid, Akal: 412-417.
- Gussenhoven, Carlos. 2004. *The Phonology of Tone and Intonation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Hardan, Abdalmaujod. 2013. Language Learning Strategies: A general Overview, en *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106: 1712-1726.
- Hidalgo Navarro, Antonio. 2015. Enseñar la entonación en E/LE: problemas, desafíos y propuesta de soluciones, en *Foro de Profesores de E/LE*, 11: 171-188.
- Ibba, Daniela. 2010. Los recursos lingüísticos que expresan concesividad, en *Actas Filcat*, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona [en línea]. Disponible en: [https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/11087/Ibba\\_REVF.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/11087/Ibba_REVF.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Lahoz-Bengoechea, José María. 2012. La enseñanza de la entonación, el ritmo y el tempo, en Juana Gil (ed.) *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*, Madrid, Edinumen: 93-132.
- Laskey, Marcia y Carole Hetzel. 2010. Self-Regulated Learning, Metacognition, and Soft Skills: The 21st Century Learner, en *ERIC Search Education Resources* [en línea]. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=ED511589>
- López García, Ángel. 1999. Relaciones paratácticas e hipotácticas, en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe: 3507-3548.

- Marcovecchio, Ana; Hilda Albano, Adriana Manfredini y Ana Pacagnini. 2003. *Aunque y a pesar de (que)/ pese a (que)*: algunas de las particularidades que impiden la conmutación de uno por otro en las proposiciones concesivas, en *Actas del II Congreso Internacional de la Cátedra Unesco Lectura y Escritura*. Valparaíso, Chile. Disponible en CD-Rom.
- Marcovecchio, Ana y Ana Pacagnini. 2013. Cuantificación e (in)suficiencia argumentativa: construcciones con *para* de contraexpectativa, en *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación (CLAC)*, 55: 95-110.
- Marcovecchio, Ana y Ana Pacagnini. 2019. Prótasis condicionales con infinitivos preposicionales. Su sistematización en el aula de ELSE, en *Lenguaje y textos*, 50: 39-49.
- Montolío, Estrella. 1999. Las construcciones condicionales, en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe: 3463-3738.
- Ohala, John. 1983. Cross language use of pitch: An ethological view, en *Phonetica*, 40: 1-18.
- Ohala, John. 1984. An ethological perspective on common cross-language utilization of F0 in voice, en *Phonetica* 41: 1-16.
- Pacagnini, Ana. 2012a. Estructuras proconcesivas con *por/ para* + infinitivo, en *Sintagma. Revista de Lingüística*, 24: 85-97.
- Pacagnini, Ana. 2012b. *La expresión lingüística de la 'causa final'. Su incidencia en la adquisición del español como lengua extranjera*. Tesis de Doctorado. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Ciudad Autónoma de Buenos Aires [en línea]. Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1483>
- Pacagnini, Ana 2019. Didáctica de la prosodia en ELSE: desafíos y estrategias, en *Letras*: 79, 44-60.
- Pacagnini, Ana. 2020. Construcciones con *aunque* restrictivo + subjuntivo *polémico*: posibles abordajes en la clase de ELSE, en *Caracol*, 19: 482-509.
- Pacagnini, A. 2021a. Construcciones concesivas: estrategias de didactización en ELSE, en *Quintú Quimün, Revista de Lingüística*: 1-25 [en línea]. Disponible en: <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/lingustica/article/view/3191/60397>
- Pacagnini, Ana 2021b. Los descriptores fonológicos en el Volumen Complementario del MCER (2018): una perspectiva tridimensional para la evaluación en ELSE, en María Angélica Verdú; Leticia Tacconi, Paola Formiga, Mercedes Fernández Beschtedt, Gonzalo Eduardo Espinosa (comps.), *Habitando fronteras: interculturalidad, lenguas y educación*. General Roca, Universidad del Comahue: 243-257 [en línea]. Disponible en: <https://bibliotecadelenguas.uncoma.edu.ar/items/show/640>
- Pérez Rodríguez, Aitor. 2015. *Expresión de la concesividad: enseñanza y aprendizaje de las oraciones concesivas en el aula E/LE*, Santa Cruz de Tenerife, Universidad de la Laguna.
- Puren, Christian, 2004. Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional, en *Porta Linguarum, Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 1: 31-36.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. 2009. *Nueva gramática de la lengua española, Sintaxis II*, Madrid, Espasa, S.L.U. [Cit.: NGRALE].
- Rodríguez Ramalle, Teresa. 2005. *Manual de Sintaxis del Español*, Madrid, Castalia Universidad.
- Sánchez López, Cristina. 1995. Construcciones concesivas con *para*, en *Revista Española de Lingüística*, 25, 1: 99-123.