

III Congreso Internacional sobre Enseñanza de la Gramática

Sección: La reflexión gramatical en la enseñanza de la lengua

Simposio: Las relaciones interoracionales y su proyección en la enseñanza

Prótasis condicionales con infinitivos preposicionales. Su sistematización en el aula de ELSE

Ana María Marcovecchio (Facultad de Filosofía y Letras, UBA, UCA)

amarcove@yahoo.com

Ana María Judith Pacagnini (Universidad Nacional de Río Negro, EHyES, CELLAE)

apacagnini@unrn.edu.ar

Resumen

En esta presentación, nos concentraremos en un tema gramatical que constituye un área de vacancia, tanto en la literatura destinada a la formación de profesores de ELSE como en los manuales orientados a estudiantes alóglotas. En el español, las preposiciones *de*, *para*, *con* y *sin* en cláusulas de infinitivo (algunas de las cuales alternan con estructuras con *que* + verbos finitos) pueden constituir prótasis de interpretación (pro)condicional (Pacagnini 2012, Marcovecchio y Pacagnini 2013, Marcovecchio, Albano y Kaller 2014, Marcovecchio, Pacagnini y Kaller 2016), como parte de un fenómeno general -propio de las lenguas románicas- del empleo adverbial de los infinitivos preposicionales, con diferentes lecturas posibles (temporal, modal, causal, condicional, concesiva). Asimismo, si bien *de*, *para*, *con* y *sin* están disponibles para la expresión de la condicionalidad y de la concesividad, también admiten manifestar, incluso con infinitivos, otras interpretaciones (causal, final, modal). Por ello, dadas las sutiles diferencias gramaticalizadas entre los valores semántico-pragmáticos presentes en la selección de cada preposición, es imprescindible establecer un conjunto de estrategias para la enseñanza-aprendizaje de este tipo de prótasis en los niveles intermedio y avanzado de ELSE (B1+ a C1+ del *MCER*). Estas acciones pedagógicas implican mantener una coherencia y una gradualidad con respecto a la enseñanza de las preposiciones (tema que se aborda desde el nivel *acceso*, A1 del *MCER*) y deben sensibilizar a los estudiantes sobre cuestiones formales (algunas de índole suprasegmental

y otras morfosintácticas, entre ellas el orden de palabras en la oración, la posibilidad de alternancia del infinitivo con el infinitivo compuesto o con la cláusula introducida por *que*, la relación temporal con el verbo del condicionado) desde una perspectiva que considere la interfaz sintaxis-semántica y sus proyecciones pragmático-discursivas.

En este sentido, en una primera instancia realizaremos un relevamiento sobre gramáticas y materiales didácticos de ELSE producidos en la Argentina en los últimos años para estudiantes de niveles intermedio y avanzado, a fin de analizar el modo en el que se presentan las preposiciones objeto de nuestro estudio, con especial atención al abordaje de su posible empleo con un matiz (pro)condicional. Por último, propondremos una sistematización pedagógica de estos infinitivos preposicionales (graduada para niveles B1+ a C1 y enmarcada en el llamado *enfoque por tareas* Nunan 1989, *MCEER* 2001, Puren 2004).

Palabras clave: estructuras (pro)condicionales, estructuras (pro)concesivas, infinitivos preposicionales, enseñanza de ELSE.

Abstract

In this presentation, we will focus on a grammatical theme that constitutes a vacant area, both in the literature aimed at the training of ELSE teachers and in manuals aimed at students who speak other languages. In Spanish, prepositions such as: *de*, *para*, *con* and *sin* within infinitival clauses (some of which alternate with structures with *que* + finite verbs) may constitute a protasis of (pro)conditional interpretation (Pacagnini 2012, Marcovecchio and Pacagnini 2013, Marcovecchio, Albano and Kaller 2014, Marcovecchio, Pacagnini and Kaller 2016), as part of a general phenomenon –characteristic of Romance languages- of the adverbial use of prepositional infinitives, with different possible readings (temporal, modal, causal, conditional, concessive). Likewise, although *de*, *para*, *con* y *sin* are available for the expression of conditionality, they also admit other interpretations (causal, final, modal, concessive). Therefore, given the subtle grammatical differences between the semantic-pragmatic values present in the selection of each preposition, it is essential to establish a set of strategies for the teaching-learning of this type of protasis at the intermediate and advanced ELSE levels (B1 + to C1 + of the CEFR). These pedagogical actions imply maintaining coherence and gradualness when teaching prepositions (a subject that is addressed from the Breakthrough level, A1 of the CEFR) and should make students

aware of certain formal questions some of which are of suprasegmental nature and others of morphosyntactic nature, such as the order of words in the sentence, the possibility of alternating the infinitive with the compound infinitive or with the clause introduced by *que*, as well as the tense relation with the conditioned verb), from a perspective that considers the syntactic-semantic interface and its pragmatic-discursive projections.

In this sense, in a first instance we will carry out a survey about ELSE grammars and didactic materials produced in Argentina in the last years aimed at students of intermediate and advanced levels, in order to analyze the way in which the prepositions which are object of our study are introduced to the student, paying special attention to the approach of a possible employment with a (pro)conditional nuance. Finally, we will propose a pedagogical systematization of these prepositional infinitives (graded for B1 + to C1 levels and framed within the so-called *Task-based approach* -Nunan 1989, CEFR 2001, Puren 2004-).

Keywords: (pro)conditional structures, (pro)concessive structures, prepositional infinitives, teaching of ELSE.

1- Introducción

A pesar de la expansión que el llamado *enfoque por tareas* (Nunan 1989, Puren 2004) ha tenido en las últimas décadas (fundamentalmente a partir de que el *Marco de Referencia Europeo -MCER* 2001 y 2017- lo adoptara como marco teórico y metodológico), su aplicación a la enseñanza de la gramática en la clase de Español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE) es todavía incipiente. En nuestra opinión, esta dificultad en el área gramatical se debe a la interpretación que se ha dado a la noción de *tarea*, sobre todo en el llamado “enfoque ortodoxo”, que se remonta a más de dos décadas. La concepción de tarea como “parte de la clase” en la que la atención del aprendiz se focaliza “principalmente en el significado, más que en la forma” (Nunan 1989), ha limitado este concepto al de “tarea comunicativa” (Puren 2004). En este trabajo nos proponemos adoptar una definición más amplia de “tarea”, que nos permita incluir y redimensionar las tareas “orientadas a la lengua”, en particular las gramaticales (Pacagnini 2012a y b, 2014, 2018). Para ello, ejemplificaremos con un tema álgido en la enseñanza de ELSE: los infinitivos adverbiales del español, cuyos valores (pro)condicional y (pro)concesivo (más allá de posibles lecturas

temporales, modales y causales) constituyen una asignatura pendiente en el aula de ELSE. Para ello, en primer lugar realizaremos un relevamiento sobre materiales didácticos de ELSE producidos en la Argentina en los últimos cinco años, poniendo especial atención, por un lado, al modo en que se presentan las preposiciones objeto de nuestro estudio (*de, para, con y sin*) seguidas de infinitivo y, por otro, al abordaje del posible empleo de estas estructuras como prótasis (pro)condicionales y (pro) concesivas (Pacagnini 2012a y c, Marcovecchio y Pacagnini 2013, Marcovecchio, Albano y Kaller 2014, Marcovecchio, Pacagnini y Kaller 2016) en los niveles intermedio y avanzado (B1+ a C1+ del *MCER*). En una segunda instancia, presentaremos algunos lineamientos tendientes a la sistematización pedagógica de estos infinitivos preposicionales para dichos niveles, desde un punto de vista que considere la interfaz sintaxis-semántica y sus proyecciones pragmático-discursivas, de modo tal que en la práctica se activen la reflexión, la autorregulación y la autoevaluación (Oxford 1990, Zimmerman 1990, Laskey y Hetzel 2010, Hardan 2013). Así, en esta propuesta didáctica intentaremos postular un conjunto de recursos y estrategias que apunten a la sensibilización de los estudiantes sobre aspectos formales (tanto suprasegmentales como morfosintácticos, entre ellos el orden de palabras en la oración, la posibilidad de alternancia del infinitivo con el infinitivo compuesto o con la cláusula introducida por *que*, la relación temporal con el verbo del condicionado), pero sin perder de vista el contexto discursivo.

2- La enseñanza de la gramática a través del enfoque por tareas: abordajes actuales

La *enseñanza basada en tareas*,¹ enfoque que parte del postulado de que *los procesos de aprendizaje incluyen necesariamente procesos de comunicación* y que busca fomentar el aprendizaje mediante el *uso real de la lengua en el aula*, ha logrado abordar la difícil relación entre *forma, significado y función* comunicativa de un modo mucho más exitoso que modelos anteriores, como el de gramática-traducción, el audiolingualismo o los programas nociofuncionales (Pacagnini 2012 a y b, 2018). Consideramos que la noción más abstracta (y, por ende, más amplia) de *tarea* como “*unidad de sentido* dentro del proceso conjunto de aprendizaje

¹ Al respecto, además de Nunan (1989, cuya definición de **tarea** ha sido la más citada), cfr. Skehan (1998) y Ellis (2005) entre otros. En el área de ELSE, cfr. Zanón (1990), en colaboración con Hernández (1990), con Estaire (1992), y con Gómez del Estal (1999).

y enseñanza” (Puren 2004: 33) supera a aquella definición estrictamente “comunicativa” planteada por la ortodoxia (Nunan 1989: 19) y permite expandir las tareas a aquellas “orientadas a la lengua”, dentro de las cuales se incluyen las **tareas gramaticales**.

Toda tarea (en tanto *actividad de uso de la lengua* representativa de lo que se realiza fuera de clase) debe tener un *objetivo*, el cual se plasma en una *unidad didáctica* (concebida como secuencia de tareas y como tarea en sí misma) a la cual delimita: hasta que no se ha “llegado a la meta” (incluyendo las actividades de autoevaluación), la unidad no puede considerarse terminada. Por ello, la estructura de las tareas debe ser adecuada pedagógicamente, lo cual implica que cada actividad debe estar justificada (en la medida en la que conduce a un progreso en el aprendizaje) y debe poder ser llevada a cabo de manera efectiva por parte del alumno, quien unifica los procesos de uso con los de aprendizaje en una participación activa, en la que, si bien atiende al contenido y a la adecuación comunicativa, también interviene en los *procesos de atención y sistematización de aspectos formales del input lingüístico*. Ello implica que (a pesar de algunas de las interpretaciones más ortodoxas de este enfoque) la gramática vuelve a ocupar un lugar prioritario; sin embargo, a diferencia de lo que ocurría con métodos más tradicionales, que proponían un esquema del tipo *presentación-práctica-producción* (PPP),² las reglas son inferidas por los propios estudiantes a partir de dispositivos gramaticales que activan la *concientización lingüística*; dichos dispositivos están incluidos en los textos “disparadores”³ (que *gatillan o detonan* dicho proceso inferencial) seleccionados con ese fin durante la fase de programación de la secuencia didáctica, y se activan durante la fase de realización de las tareas. Estos mecanismos favorecen la sensibilización frente a los aspectos formales de la lengua y activan los procesos de análisis lingüístico, a través de recursos tales como la **interacción** y el **intercambio** entre los estudiantes a partir del **vacío** de información, lo que genera la necesidad de una **negociación** a la hora de resolver la tarea. Dos criterios rectores de este enfoque (tanto a la hora de seleccionar los textos disparadores como a la hora de diseñar las tareas facilitadoras que entrenan a los estudiantes para la realización de la tarea final) son la *motivación* y la *rentabilidad lingüística*,⁴ que priman por sobre la complejidad estructural.

² Cfr. Ellis (2005:10).

³ Dicho disparador debe ser un texto auténtico –*realia*– en el cual primen las estructuras que permitan realizar las funciones comunicativas que el alumno necesite como usuario de la lengua (Pacagnini 2012, 2018).

⁴ Una estructura es *rentable lingüísticamente* cuando puede ser extrapolada a más de una situación y función comunicativa (Pacagnini 2012a: §8.1).

Para ello, es fundamental que desde nuestro rol docente fomentemos un análisis del *intake* mediante la reflexión sobre el funcionamiento gramatical en las muestras reales de lengua (*gramática de uso*), que active los mecanismos de reestructuración del sistema gramatical y que permita, a través del *conocimiento explícito* que se presenta en las reglas de aula (con un metalenguaje adecuado al destinatario y con las progresión adecuada en el tipo y complejidad al nivel de los estudiantes), facilitar el *aprendizaje implícito de la gramática* (que, como sabemos, se manifiesta a través de juicios de gramaticalidad, y al que solo se puede llegar cuando los alumnos están preparados evolutivamente para la adquisición de determinada estructura).⁵ Este enfoque es consistente con una *concepción tridimensional* de la gramática en el aula de L2 (Pacagnini 2012 a y b, 2018):

- a) como *gramática reflexiva*, que surge *del* texto disparador, a través de las inferencias del alumno);
- b) como *gramática de aprendizaje*, que se centra en la práctica (formalización de las inferencias a través de las tareas gramaticales) y
- c) como *gramática de referencia*, que estimula al alumno a *reflexionar, practicar y autoevaluarse*, de una manera autónoma (“*consultorio*” *gramatical*).

Es importante señalar que, en una *gramática reflexiva*, las reglas de aula nunca se presentan completas, sino con *vacíos de información* que los alumnos deben inferir y recuperar del texto disparador. Es así como se llega al conocimiento gramatical implícito, que se manifiesta en la producción lingüística espontánea. Este tipo de propuesta pedagógica requiere mucha flexibilidad por parte de los docentes, quienes deben motivar y guiar a los estudiantes en su proceso de *autorregulación* del aprendizaje (Zimmerman 2010), estimulando el desarrollo de *estrategias metacognitivas* (Oxford 1990, Hardan 2013) centradas en una *autoobservación* del propio desempeño, sobre todo a través del *feedback* brindado por los interlocutores en la interacción. Este proceso de *autoevaluación* favorece una mejor identificación de aquellos aspectos que requieren de un mayor ajuste (Laskey y Hetzel, 2010), tanto durante la ejecución de las actividades facilitadoras como una vez que se ha completado la tarea final. Las palabras, expresiones o estructuras a reforzar serán consignadas por el alumno en un portfolio personal; de este modo, será

⁵ Cfr. Pacagnini (2012a, 2018). En el mismo sentido, (si bien pensando en la enseñanza de la gramática de la L1), Bosque y Gallego (2018: 69) insisten en la necesidad de que los estudiantes sugieran o avancen explicaciones (“acaso la forma más elemental de teorización”) y planteen sus propias hipótesis ante hechos lingüísticos curiosos o sorprendentes.

el mismo estudiante quien planifique y regule sus tareas (sobre todo aquellas actividades de fijación que debe realizar en el hogar), reflexionando sobre sus propios juicios de gramaticalidad (Pacagnini 2018).

3- La enseñanza de los infinitivos preposicionales en el aula de ELSE: una asignatura pendiente

3. a. Las construcciones adverbiales de infinitivo: frecuencia y rentabilidad

Presentamos de manera panorámica una innovación sintáctica románica, pero analizada en el español: los infinitivos preposicionales de lectura adverbial. Consisten en una construccionalización, una gramaticalización de una construcción (Traugott, E. y G. Trousdale, 2013) que implica un cambio, si se lo estudia desde el latín, lengua que no emplea infinitivos como complementos de preposición para introducir funciones circunstanciales del verbo u otras periféricas, de alcance oracional.

Este cambio deviene de un proceso de constitución interna –“un nuevo emparejamiento de forma y significado” (Traugott y Trousdale, 2016)– semejante, incluso por el potencial funcional de la estructura que resulta, a la gramaticalización de los adverbios a partir de la construcción nominal latina de adjetivo calificativo más nombre *mens, -tis*, ambos elementos en caso ablativo (Company, 2016: 519):

Se trata de una gramaticalización de construcción: dos palabras léxicas latinas plenas, adjetivo y sustantivo, entraron en construcción fija en contextos que favorecían la interpretación modal. [...] perdieron autonomía y adquirieron cohesión morfológica además de adquirir una nueva distribución. [...]

En cuanto a la semántica, los dos integrantes de la construcción transformaron su significado etimológico referencial originario [...].

Así como ha ocurrido con los adverbios terminados en *-mente*, la construccionalización se fija como el empleo de una estrategia discursiva: los hablantes extienden el esquema estructural de la construcción prepositiva combinando la preposición con la forma nominal del verbo, el infinitivo, y con esto, amplían el horizonte de significados que pueden transmitir, desde lo típicamente

relacionado con la localización espacial y temporal, hasta diversos vínculos en torno a la causalidad entre las predicaciones de la matriz y del complemento preposicional. Esta diversificación semántica ocurre porque el complemento de la preposición ya no hace referencia a entidades materiales, sino, con el infinitivo, a acontecimientos.

Dado que no eran posibles las construcciones de preposición + infinitivo de valor adverbial en latín, Schulte (2007a y b) las analiza en español, portugués y rumano como una novedad románica: ocurre dentro del marco de un pasaje mixto del sistema casual sintético al prepositivo analítico, por el que se incorpora una nueva construcción que surge en simultáneo al debilitamiento o la desaparición del sistema de casos latino y la conversión del infinitivo en el candidato privilegiado para las nominalizaciones. Diacrónicamente, con el incremento sostenido de tipos y frecuencia, se amplía el repertorio de preposiciones que se combinan con los infinitivos a partir del carácter relacional de las preposiciones, que perfilan relaciones entre dos entidades, aquí, como entidades abstractas: los acontecimientos a los que aluden las predicaciones, la del verbo matriz y la del infinitivo. Para Schulte, un factor clave para la extensión, en una primera etapa, es el hecho de que sea posible establecer la correspondencia entre los sujetos de las formas finita y no finita presentes en la estructura oracional (crucialmente, con *a* de lectura final); luego, a medida que se va consolidando la estructura, la correferencialidad o no de los sujetos ya no es un requisito y pasa a depender no solo de factores sintácticos, sino también semánticos y pragmáticos.

Los infinitivos preposicionales de lectura adverbial se ubican, inicialmente, en la posición de circunstancial de un verbo, a partir de fijar una determinada forma (el sintagma prepositivo + la cláusula de infinitivo) no seleccionada por el predicado matriz (Rodríguez Ramalle 2008). Esto supone una paradigmaticización por analogía, según la que, introduciendo otros predicados, las preposiciones pasan a expresar significados más abstractos que los meramente etimológicos y, con esto, también pueden diversificar la cobertura de posiciones sintácticas (al comienzo típicamente circunstanciales y posteriormente, funciones externas a la predicación, solidarias con una posible demarcación melódica y con la habitual anteposición a la predicación matriz), en paralelo a unos desplazamientos semánticos que conducen a que las circunstancias en que se inscriben los acontecimientos descritos por las oraciones se trasladen a la calificación epistémica de la aserción o incluso a las circunstancias de la enunciación (Sweetser 1990; Marcovecchio 2012). Por ejemplo, *si*, como preposición, *de* puede, por una parte, preceder a diferentes tipos de sintagmas (nominales, adjetivales, adverbiales, verbales), y, por otra, expresar ‘procedencia’, ‘punto de partida’, ‘tiempo’,

‘origen’, ‘causa’ (López, 1970); en su uso como introductora de una prótasis condicional se asemeja a una conjunción (NGRALE 2009), que al ingresar en un proceso de gramaticalización del tipo GRAMMAR > GRAMMAR (Company Company 2008), queda limitada a combinarse con infinitivos (algunas otras preposiciones toleran alternancias con cláusulas encabezadas por *que*), con la modificación simultánea de su significado referencial etimológico. Para Company Company (2004), un factor que conduce a formas (más) gramaticalizadas es la subjetivización, que necesariamente se aplica a una zona categorial que no tenga un valor gramatical a priori, sino que lo adquiere en el acto de habla, de forma que el hablante pueda manipular creativamente el contexto.

3.b. Potencial sintáctico e interpretación de los infinitivos preposicionales con *de*, *con*, *para*

Nos referiremos, entonces, de manera no exhaustiva pero sí representativa, a algunos de los empleos convencionalizados (aunque menos estudiados que otros), de los infinitivos con *de*, *con*, *para*, organizados de acuerdo con los significados primarios de estas preposiciones: ‘origen’ (*de*), ‘concomitancia’ (*con*) o ‘meta’ (*para*). Intentaremos explicar que los significados que llegan a asociarse a los infinitivos en la construcción adverbial están supeditados a aquellos valores originales, y esto es lo que permite un acercamiento sistemático y general a la cuestión,⁶ por lo que con otras preposiciones semejantes (por caso, *sin*, *entre*, *por...* de ‘concomitancia’), con las particularidades de cada una, es previsible que sigan una tendencia común. Asimismo, la indicación de temporalidad relativa al predicado matriz que aporta el infinitivo termina de configurar el señalamiento de ‘anterioridad’, ‘simultaneidad’ o ‘posterioridad’ y constituye el factor determinante, junto al aporte léxico de aludir a acontecimientos, para establecer diversas relaciones de causalidad (‘causa’, ‘finalidad’, ‘condición’, ‘concesión’) entre las predicaciones, o de manera de transcurso de la predicación matriz. Estos vínculos pueden proyectarse a la expresión del compromiso epistémico del que enuncia o del acto mismo de habla (Swetser, 1990).

⁶ Por cuestiones de extensión, no contemplaremos, salvo marginalmente, otras preposiciones (como *por*, altamente gramaticalizada como marca de ‘causa’: o *al*, contracción de preposición y artículo, que trae como consecuencia una mayor nominalización del infinitivo) o locuciones prepositivas (como *con el fin de*, *con el propósito de*, *en caso de*, *con la condición de*, *a pesar de*, *más allá de*, *independientemente de...*, formas que típicamente introducen cláusulas finales y prótasis condicionales y concesivas).

Las preposiciones expresan en sus empleos originales, generalmente, localización, aunque también algunas manifiestan circunstancias concomitantes: es lo que ocurre con *sin*, *con*, por lo que puede prevalecer una interpretación de ‘manera’ o ‘instrumento’. Dentro de un enfoque cognitivo de la gramática, las preposiciones perfilan relaciones atemporales entre entidades, expresadas por los nombres, a partir de que toman como complemento la base relacional (Cifuentes Honrubia 2003). Entonces, los desplazamientos semánticos de las preposiciones en los infinitivos adverbiales surgen como proyección metafórica hacia dominios más abstractos, en coincidencia con dos aspectos fundamentales de este cambio de construcción: (a) el que de relación entre entidades pase a ser relación entre acontecimientos; (b) el que la conexión deja de ser típicamente atemporal, en virtud del señalamiento del infinitivo de anterioridad, simultaneidad o posterioridad con respecto al punto de referencia del verbo matriz. Por esto, las preposiciones llegan a asemejarse categorialmente a las conjunciones subordinantes (Pavón Lucero, 1999), principalmente cuando su combinatoria queda restringida al complemento con infinitivo o a una cláusula con *que*.

3.c. Infinitivos preposicionales: un tema ausente en la currícula de ELSE

Tal y como hemos señalado en §1, hemos realizado un relevamiento sobre algunos materiales didácticos de ELSE (gramáticas y libros de texto) producidos y publicados en la Argentina en los últimos cinco años, a fin de analizar el modo en el que se presentan los infinitivos preposicionales, en particular aquellos que en el uso adquieren un valor (pro)condicional o (pro)concesivo.

En los materiales revisados (*El Microscopio Gramatical*, *Maratón ELE* y *la serie Horizonte ELE* –vols. 1, 2 y 3–) en esta primera etapa de nuestra investigación, prácticamente no hemos hallado sistematizaciones gramaticales de este uso de los infinitivos preposicionales; sí, como imaginábamos, en algunos casos (y no de manera general) se presentan los valores locativos y temporales de las preposiciones objeto de nuestro estudio (seguidas de SN y no de infinitivo), tema que se aborda desde los niveles iniciales (A1/A2 del *MCER*). En particular, se presenta el valor locativo de *para* (sobre todo el de ‘meta’ o ‘destino’) y el de ‘origen’ expresado por *de* (principalmente locativo, con algún matiz temporal), pero esto no se da de igual manera en los libros de texto analizados.

Por ejemplo, en *El Microscopio Gramatical* (Menegotto *et al.* 2015: 104-111) únicamente se abordan algunas preposiciones seguidas de sustantivo en el ámbito del SN (en ejemplos de SSNN

aislados). De las preposiciones y los valores que analizamos aquí, se presentan *de*, a cuyos usos locativo (como ‘origen’ o ‘procedencia’: *el vino de Mendoza*) y temporal (*la reunión de la semana pasada*) se hace una breve mención, y *para*, en particular por el rasgo básico de ‘receptor’, ‘meta’ o ‘beneficiario’ que manifiesta (*el regalo de Juan para la abuela, jarabe para la tos, crema de tortugas para la cara*), sin discriminar claramente los distintos valores asumidos por la preposición. El valor locativo de *de* es mencionado muy brevemente por los otros dos manuales analizados: *Horizonte ELE* lo presenta en el volumen 2, nivel preintermedio (Gebauer y Valles 2014: 68-69),⁷ señalando que “indica espacio: punto de origen (*de Chubut, de Trelew*)” y presentando algunas actividades de fijación (completamiento de blancos), en tanto que *Maratón ELE* (De Souza *et al.* 2017: 32), libro destinado a los niveles A1 a B1+, al sistematizar el verbo *estar* (en el “puesto gramatical”) se limita a dar un único ejemplo de uso en el que *de* expresa ubicación, como complemento de adverbio (*adelante/atrás/cerca /lejos de: Está lejos de mi casa*). En cuanto al uso temporal de esta preposición, solo hemos hallado una brevísima referencia en *Horizonte ELE* vol. 2 (Gebauer y Valles 2014: 111), al listar una serie de “expresiones que sitúan las acciones en el tiempo”, en la que se incluye el “Límite de la acción: *de-...a, desde (que)... hasta (que)*, etc.”

Respecto del empleo prospectivo de *para* (como plazo o límite futuro: *Tenemos que hacer esta tarea para mañana*), es necesario señalar que no hemos encontrado ninguna mención en los libros de texto analizado. En *Horizonte ELE* vol. 3, nivel intermedio (Bianco Rodríguez 2014: 70), por ejemplo, se sistematizan las diferencias entre *por* y *para*, destacándose el uso de *por* para expresar “recorrido espacial o temporal” (*Viajan por la autopista/ Tengo clases tres veces por semana*), pero no se señala el valor prospectivo de *para*, a pesar de que se podría explotar pedagógicamente para introducir la finalidad expresada por esta preposición (tema al que, sin embargo, se le dedica un capítulo entero en el mismo volumen, como señalamos más adelante).

Asimismo, no hemos hallado demasiadas referencias sobre el valor de ‘concomitancia’ de *con*: en *El Microscopio Gramatical* (Menegotto *et al.* 2015: 110-111) se señala brevemente que la preposición “tiene el rasgo básico de compañía, por eso es habitual como modificador de un sustantivo que identifica ropa, comida, bebidas o productos que mezclan o acompañan

⁷ Si bien al inicio del módulo 3 correspondiente al volumen 1 de la serie *Horizonte ELE* (Seguí 2014: 37) se anuncia que se abordarán “algunos usos de *a, con, de, por, para*”, a lo largo de la unidad (y del resto del libro) no se observa ninguna sistematización de dichas preposiciones.

ingredientes. A veces se puede reemplazar claramente por *que tiene* (*un café con dos medialunas/ un matrimonio con dos hijos*).

La gran excepción en lo que a la sistematización se refiere es el uso final de *para* + infinitivo (Pacagnini 2012 a y b), al cual se le dedica un capítulo y medio en *Horizonte ELE 3* y parte del capítulo 8 de *Maratón ELE*. En el primer caso, parecería que el objetivo es el de establecer una distinción con los empleos de la preposición *por*; frente a múltiples usos de *por* (instrumento, causa, agente, frecuencia, modo, sustitución, lugar aproximado y recorrido espacial o temporal, entre otros), *para* queda relegada a la expresión de la “finalidad, destinación” (*Viene para estudiar*) y de la “opinión personal”: *Para mí, está demasiado picante*). Más adelante, se presentan algunas alternativas a *para* (*a fin de, con el propósito de, etc.*) y se conduce al alumno, apelando a sus inferencias (y partiendo de ejemplos extraídos del disparador)⁸ a distinguir e incorporar los usos de “conjunción final” + indicativo/ + *que* subjuntivo.⁹ En cuanto a *Maratón ELE* (libro que explícitamente se enmarca en el *enfoque por tareas*), la *expresión de la finalidad* se presenta como una de las *tareas posibilitadoras* de la unidad 8, si bien a la hora de sistematizarla se limita a dar ejemplos de ‘utilidad’¹⁰ (también tomados del texto disparador: *Esta cajonera sirve para mantener el orden en espacios chicos/ para que los zapatos estén ordenados*)¹¹ y, en el “puesto gramatical” (pág. 104), únicamente presenta la alternancia entre *para* + infinitivo y *para* + *que* + subjuntivo (considerando la correferencialidad de sujetos entre la principal y la subordinada).

En nuestro trabajo de revisión de estos materiales tampoco hemos hallado mención alguna del valor (pro)concesivo de *para* (derivado del valor final de esta preposición: cfr. Pacagnini 2012 a y c, Marcovecchio y Pacagnini 2013).¹²

Esta significativa ausencia también se observa respecto del uso de *de* + infinitivo con valor condicional (*De tener plata, viajaría*), que resultaría una estrategia invalorable para poder trabajar

⁸ Dicho disparador es auténtico, extraído de la página web de *Un techo para mi país*. Las construcciones sobre las que se llama la atención de los estudiantes a fin de sensibilizarlos sobre las expresiones finales son las siguientes: *Trabajamos con quienes viven en la extrema pobreza para que logren desarrollarse como comunidad/ Generar y transmitir conciencia y compromiso para superar la pobreza* (Bianco y Rodríguez 2014: 86-87).

⁹ Cfr. *Horizonte ELE 3* (Bianco y Rodríguez 2014: caps. 4 y 5, particularmente págs. 70 y 87). Es importante señalar que solamente hemos podido acceder a tres de los cuatro libros que tiene la serie.

¹⁰ Respecto de los distintos valores que asume *para* y de la distinción entre finalidad como ‘propósito’ y como ‘utilidad’ (finales *puras* e *impuras*), cfr. Pacagnini y Albano (2009), Pacagnini 2012 a (cap. 3).

¹¹ Cfr. *Maratón ELE* (De Souza et al. 2017: 99). El texto disparador también es auténtico (publicidad de una empresa de ventas telefónicas).

¹² Si bien en *Horizonte 3* (Bianco y Rodríguez 2014: 51) se presentan varios nexos concesivos como alternativa a *aunque* (incluyendo locuciones conjuntivas del tipo de *por más que*), no se hace mención a *para* como posible nexo concesivo (*Para ser político, es bastante honesto* -Pacagnini 2012c: 85-97-).

los períodos condicionales en la clase de ELSE desde los niveles iniciales, sobre todo si consideramos que se trata de una estructura extremadamente rentable y muchísimo menos compleja que las prótasis con *si* (sobre todo en el caso de las semi y contrafactuales, que requieren el pretérito imperfecto y el pluscuamperfecto de subjuntivo, respectivamente). Esto podría ser pedagógicamente explotado para presentar la expresión de la condición tomando en consideración que, de acuerdo con el enfoque adoptado, nuestro eje no está puesto únicamente en la dificultad que los estudiantes puedan tener para aprender los infinitivos preposicionales y el modo de construcción de estas estructuras (que es lo que, al menos en los pocos casos hallados, procuran abordar los textos que se proponen sistematizarlas), sino fundamentalmente en distinguir las características de los contextos en los que suelen/ pueden/ deben utilizarse, y su valor como estrategia discursiva.

La preposición *sin* merece un párrafo aparte. A diferencia del resto de las otras preposiciones, que al menos se presentan en sus valores más “concretos” (lugar, tiempo, finalidad como ‘utilidad’), solo hemos registrado una mención de *sin* + SN y en SSNN descontextualizados (aislados), como preposición que “tiene el rasgo básico de compañía y el rasgo de negación” y que “agrega entonces a la relación la idea de *que no tiene*: *un café sin azúcar* (el café no tiene azúcar); *un agua sin gas* (una botella de agua que no tenga gas); [...] *un día sin problemas* (un día tranquilo) [...]”.¹³

Vale la pena señalar que tampoco se hace mención de estas estructuras en la versión española del *MCER*. Únicamente se hace una brevísima referencia a las preposiciones como “clase de palabras cerradas” en el capítulo 5 (referido a las “Competencias del usuario o alumno”), pero (si bien se las califica como “elementos gramaticales”) se las incluye dentro de las llamadas “competencias léxicas” y no en las gramaticales (*MCER* 2001: §5.1.2.1).

4- Infinitivos preposicionales con valor (pro)condicional y (pro)concesivo: hacia una sistematización en el aula de ELSE

En este apartado intentaremos delinear algunas propuestas para la sistematización pedagógica de estas construcciones (enmarcada en el llamado *enfoque por tareas*). Por razones de extensión, más que presentar su inserción en una unidad didáctica completa, señalaremos algunos aspectos que consideramos fundamentales para la didactización paulatina de las estructuras que nos ocupan,

¹³ Cfr. *El Microscopio Gramatical* (Menegotto *et al.* 2015: 111).

centrándonos en aquellos dispositivos gramaticales que sensibilicen a los aprendices sobre cuestiones formales con vistas a su proyección pragmático-discursiva.

Como hemos señalado en la Introducción, estos factores formales (suprasegmentales y morfosintácticos) incluyen básicamente:

- a) características prosódicas de la construcción de preposición + infinitivo (posibilidad de conformar una unidad melódica propia);
- b) orden (posición de la construcción prepositiva respecto de la matriz);
- c) alternancia de las construcciones Prep. + infinitivo/ infinitivo compuesto/ cláusula introducida por *que / si*;
- d) relación temporal entre el infinitivo de la prótasis condicional y el verbo finito de la apódosis;
- e) paradigmaticización: las lecturas (más) abstractas de los infinitivos preposicionales se desprenden de las interpretaciones (más) vinculadas con el señalamiento de entidades en el mundo; esa extensión hacia nociones relacionadas con lazos causales (reales, hipotéticos, contracausales) que establece el locutor entre dos eventos pasa a integrar una porción del sistema gramatical, por lo que son posibles ciertas conmutaciones por estructuras (relativamente) semejantes.

Atendiendo a lo señalado en §3a acerca de las etapas en la gramaticalización de estas construcciones (y de la consiguiente complejización y abstracción de los valores que asumen), en una primera etapa (A1, A2) proponemos presentar los usos locativos y temporales (en ese orden). A partir del nivel umbral (e incluso ya en un A2+) consideramos factible empezar a trabajar con algunos de los valores derivados y más rentables, tales como el valor final de *para* + infinitivo y fundamentalmente el uso de *de* + infinitivo con valor (pro)condicional, procurando que se deduzcan de los valores originales. Así *de*, con interpretación de ‘origen’ suma la lectura de ‘alternativa’, visible en la paráfrasis con *en caso de* y en otros empleos deónticos de la preposición (“le dije de organizar una reunión mañana”, como ‘le propuso organizar una reunión mañana’). En esta primera instancia, lógicamente, se lo presentaría con valor factual o semifactual, en un comienzo de presentación del condicional simple con valor potencial: *De tener plata, viajo* (=tengo plata)/ vs. *De tener plata, viajaría* (=no tengo plata o la posibilidad de tenerla es remota). En una segunda instancia (en el período “bisagra” entre A2+ y B1) se podrían insertar tanto el infinitivo

como el condicional compuesto y, con él, la posibilidad de expresar la contrafactualidad en un período condicional: *De haber tenido plata, habría viajado* (=no tuve plata y ya es imposible que viaje). También convendría mostrar que uno de los rasgos discursivos recurrentes de la construcción condicional con *de* es que suele articularse con segmentos de los que se desprenden oposiciones semánticas de complementariedad: por caso, “quiero *hacer un viaje; de poder hacerlo, iría a México*” / “en ese momento, *no tenía dinero; pero de haber tenido plata, habría viajado*”. Esta es una de las particularidades semántico-pragmáticas de la construcción. En cambio, *con* + infinitivo de lectura (pro)condicional, típicamente expresa el mínimo indispensable suficiente para la realización de lo manifestado en la apódosis: “*con (solo) empujar un poco, la puerta se abre*”. (Marcovecchio 2015; Marcovecchio, Pacagnini y Kaller 201

En niveles más avanzados (a partir del B2+ o C1), finalmente, proponemos introducir las otras interpretaciones que se derivan de estas construcciones con preposición más infinitivo, como el uso modal, (pro)condicional y (pro)concesivo de *con* y el (pro)condicional y el (pro)concesivo de *para*, todos como derivados previsibles del empleo instrumental de *con* y de la lectura de ‘meta’ y ‘propósito’ de *para*, que en combinación con otras propiedades formales (como la estructura de período con prótasis antepuestas, el enlace con infinitivos simples o compuestos, la manifestación de la cuantificación) favorece que las interpretaciones primarias reviertan a favor de vínculos causales. De ahí que *Para ser reelecto en el cargo, debés hacer las cosas bien* y *Para no tener plata, viaja bastante* correspondan a una lectura (pro) condicional y (pro)concesiva, respectivamente (según la orientación argumentativa entre prótasis y apódosis), a partir del valor de ‘suficiencia’ expresado por *para* y (en menor medida, como régimen preposicional) por *con* (*Bastó (con) ahorrar un año para viajar a Barcelona*); o también, en contextos de coorientación argumentativa entre prótasis y apódosis, *con* puede introducir prótasis (pro)condicionales: *Con ahorrar lo suficiente durante un año, podremos viajar a Barcelona*, como resultado de la conexión de ‘circunstancia asistida’ que expresa *con ahorrar lo suficiente durante un año* en un plano de eventualidad.

De este modo, se aprovecharía la analogía estructural que se establece entre las preposiciones *para*, *de* y *con* (que, como hemos visto, son altamente rentables, dada su capacidad de expresar diferentes valores que van desde lo locativo hasta lo condicional) seguidas de infinitivo para ir explotando las diferentes estrategias comunicativas que suscitan en la medida en la que se emplean para manifestar lugar, tiempo, finalidad, concesión, suficiencia o condición, entre otros. Creemos que

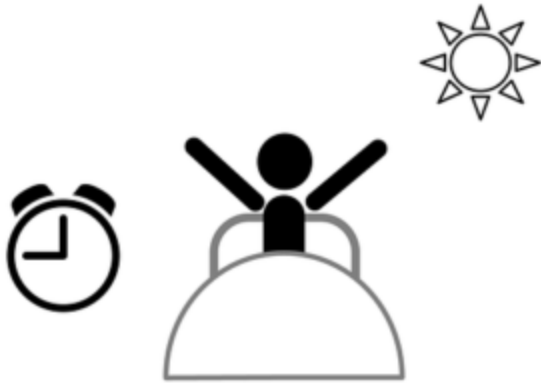
esta gradación de los contenidos gramaticales de lo más concreto (en niveles iniciales) a lo más abstracto (en niveles superiores) permitirá una mejor asimilación por parte de los aprendices en la adquisición de estos infinitivos preposicionales.

En cuanto a los textos disparadores, como hemos señalado en §2, consideramos que deben ser auténticos, adecuados al nivel y tener la potencialidad de sensibilizar y “gatillar” inferencias en nuestros estudiantes acerca de las estructuras que pretendemos enseñar. Por razones de extensión, mostramos algunos ejemplos breves de empleos (pro) condicionales de *para*, *de*, *con* y *sin* + infinitivo que podrían servir para comenzar en clase con este trabajo de sensibilización:¹⁴



“de haber tenido un hijo
acaso no sabría qué hacer con él
salvo decirle adiós cuando se fuera
con mis heridos ojos
por la vida” (Mario Benedetti, *El hijo*)

¹⁴ Ejemplos extraídos de: <https://harinaenlosvaqueros.wordpress.com/2014/03/13/para-poder-seguir-a-veces-hay-que-empezar-de-nuevo/>, <https://www.poesi.as/mb96b006.htm>, <http://www.xn--clinicadomuio-tkb.com/dormir-bien-cuales-los-beneficios-aporta/> y <http://www.twipu.com/rubencultura>



Para levantarse siempre optimista y positivo no hace falta dormir un día entero, **sólo con dormir ocho horas una persona puede estar descansada y ser más proclive a que las emociones positivas le causen felicidad**, mientras que las emociones negativas no le harán mella en estado anímico. Cuando no se consigue dormir bien, las personas suelen estar fatigadas y las emociones tienden a ser más negativas.



Rubén Pérez Anquiano

[@rubencultura](#)

14 days ago

Círculo vicioso [#Noche](#) es, pronto amanecerá, aún no logro [#dormir](#), **sin dormir no podré soñar y sin [#soñar](#) no podré recordar algo al despertar.**

5- Conclusiones

En esta comunicación hemos procurado abordar un área de vacancia en ELSE: la enseñanza de los infinitivos preposicionales en el marco del llamado *enfoque por tareas*, partiendo de prácticas de “sensibilización” o “concientización lingüística”, con el objeto de que los aprendices implíciten estas construcciones y las produzcan espontáneamente, a través de tareas “orientadas a la lengua” que fomenten los juicios de gramaticalidad y favorezcan su autorregulación y autoevaluación (siempre bajo la guía del profesor, quien se halla frente a un doble desafío: seleccionar disparadores adecuados, que contengan estructuras rentables y de uso cotidiano, y diseñar e implementar tareas en las que la reflexión sobre la gramática surja del contexto comunicativo).

La propuesta didáctica (graduada por niveles) se asienta sobre la idea de que los infinitivos preposicionales se han paradigmaticado y, por lo tanto, su tratamiento debe contemplar, por un lado, las conexiones primarias de las preposiciones en sus empleos de enlace entre sintagmas nominales, cuando perfilan relaciones entre entidades; y por otro, la incorporación de estas construcciones dentro del dominio de las cláusulas de ‘causalidad’, dado que conforman una parcela de la gramática en la que participan de un juego de oposiciones que las habilita o las restringe en sus posibilidades combinatorias y conmutativas.

6- Bibliografía consultada

- Bianco, F. y J.J. Rodríguez (2014) *Horizonte ELE 3. Nivel intermedio*. Córdoba, UNC.
- Bosque, I y Á. Gallego (2016) “La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la Gramática”. En *Revista de Lingüística Aplicada*, 54 (2): 63-83.
- Consejo de Europa (2001, trad. 2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Ministerio de Educación y Editorial Anaya (2003).
- De Souza Faría, J., I. Hojman y E. Stefanetti (2017) *Maratón ELE*. Buenos Aires, Eudeba.
- Ellis, R. (2005) *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*. Auckland, Auckland Uniservices Limited.
- Gómez del Estal, M. y J. Zanón (1999) “Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español”. En: Zanón, J. (Coord.), *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid, Edinumen. Serie Estudios.
- Hardan, A. (2013) “Language Learning Strategies: A general Overview”. En *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106: 1712-1726.
- Hernández, M. J. y J. Zanón (1990) “La enseñanza de la comunicación en la clase de español”. En *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5: 12-19.
- Laskey, M. y C. Hetzel (2010) “Self-Regulated Learning, Metacognition, and Soft Skills: The 21st Century Learner”. En *ERIC Search Education Resources*: disponible en <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED5511589.pdf>

- Marcovecchio, A. M. (2015) “*Con decir (te) que: suficiencia y epítome*”. En *La traducción: puente entre lenguas y culturas: Estudios en honor de la profesora Ludmila Ilieva*, editado por Peter Molloy, 286-294. Sofia, Editorial de la Universidad de Sofia “San Clemente de Ojrid”.
- Marcovecchio, A. M., H. Albano y A. Kaller (2014) “<De + infinitivo>: entre la modalidad deóntica y la condicionalidad”. *Signo y Seña* 25: 215-229.
- Marcovecchio, A. M. y A. Kaller (2013) “<A(l) / de + infinitivo> como cláusulas adverbiales”. En *En torno a la morfosintaxis del español*, editado por Ana M. Marcovecchio, Adalberto Ghio y Mariana Cuñarro, 77-88. Volumen temático de la Sociedad Argentina de Lingüística. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Cuyo / Sociedad Argentina de Lingüística. <http://ffyl.uncu.edu.ar/spip.php?article3654>.
- Marcovecchio, A. y A. Pacagnini (2013) “Cuantificación e (in)suficiencia argumentativa: construcciones con *para* de contraexpectativa”. En: *CLAC (Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación)*, 55, Universidad Complutense de Madrid, pp. 95-110.
- Marcovecchio, A. M., A. M. J. Pacagnini y A. Kaller (2016) “De haberlo sabido...: condicionales con *de* y *para*”. *Anuario de Letras. Lingüística y Filología* 4(1): 69-95.
- _____, _____ y _____ (2017) “*Con / sin + infinitivo: de maneras, condiciones y marcadores de concreción. Las funciones de los infinitivos preposicionales*”. *Signo y Seña*, 32: 137-154.
- Menegotto, A., J. Cármenes, A. Cócora y L. Ochoa (2015) *El microscopio gramatical del español*. Buenos Aires, Tinta Fresca.
- Nunan, D. (1989) *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: C.U.P.
- Oxford, R. (1990) *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Pacagnini, A. (2012a) *La expresión lingüística de la ‘causa final’. Su incidencia en la adquisición del español como lengua extranjera*- Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/xmlui/handle/filodigital/856/browse?value=Pacagnini%2C+Ana+Mar%C3%ADa+Judith&type=author>
- Pacagnini, A. (2012b) “¿Es posible abordar la enseñanza de la Gramática en la clase de E/LE a través del enfoque por tareas?” En: *Actas de las Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. San Carlos de Bariloche: Editorial UNRN. Versión Libro Digital. Pp. 1553-1567.
- Pacagnini, A. (2012c) “Estructuras proconcesivas con *por/ para + infinitivo*”. En *Sintagma, Revista de Lingüística*, 24, Universitat de Lleida, 85-97.
- Pacagnini, A. (2017) “El desafío de la enseñanza de la pronunciación en grupos plurilingües aprendices de ELSE: algunas reflexiones metodológicas”. Dossier *La enseñanza de la Fonética y la Fonología en la clase de ELSE* (Compiladora: Ana Pacagnini). En: *Signos ELE*, N° 11, 2017. ISSN 1851-4863. Disponible en: <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/4117>
- Pacagnini (2018) “Perspectivas y desafíos en el abordaje de las tareas gramaticales en la clase de ELSE: el caso de las construcciones concesivas” en *Actas de I Jornadas Internacionales de Lingüística y Gramática Española: La lengua, medio de comunicación por excelencia*. Universidad del Salvador (USAL). Facultad de Filosofía, Letras y Estudios Orientales (en prensa).
- Puren, C. (2004) “Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional” En *Porta Linguarum: Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 1, 31-36.
- Skehan, P. (1998) *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford, Oxford University Press.
- Sweetser, E. (1990) *From etymology to pragmatics. Metaphorical and cultural aspects of semantic structure*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Zanón, J. (1990) “Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras”. En *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5, 19-28.
- Zanón, J. y S. Estaire (1990) “El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo”. En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 55-90.

-Zimmerman, B. (2010) "Self-regulated learning and academic achievement: An overview". En *Educational Psychologist*, 25, 3-17. Consultado online en https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2