

Perspectivas y desafíos en el abordaje de las tareas gramaticales en la clase de ELSE: el caso de las construcciones concesivas

Ana M. J. Pacagnini

Universidad Nacional de Río Negro-Sede Andina- EHyES, LELLAE

apacagnini@unrn.edu.ar

Resumen

En el presente trabajo abordaremos la alternancia indicativo/ subjuntivo en las construcciones concesivas (Albano & Pacagnini, 2007; Flamenco García, 1999, 2011) y su enseñanza en la clase de Español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE), tema complejo tanto por el nivel a partir del cual se introduce (B1/B2 del *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* -MCER-) como por el enfoque metodológico utilizado. A pesar de su adopción por parte del MCER (2001), la implementación del *enfoque por tareas* aún resulta incipiente en la enseñanza de ELSE, en particular en el área gramatical. En nuestra opinión, esto se debe a una noción limitada de *tarea* (concebida como *tarea comunicativa*, centrada más en el contenido que en la forma). En este sentido, nos proponemos partir de una definición más amplia de *tarea*, la cual permita redefinir desde otra perspectiva las tareas *orientadas a la lengua*, en particular las gramaticales, tomando como eje una *gramática de uso* (Pacagnini, 2012a y c, 2017). Ello implica diseñar dispositivos que sensibilicen a los estudiantes alóglotas acerca de aspectos formales, haciendo foco en la interfaz sintaxis-semántica y sus proyecciones pragmático-discursivas, de manera tal que se activen los procesos de reflexión, autorregulación y autoevaluación (Oxford, 1990; Zimmerman, 1990; Laskey & Hetzel, 2010; Hardan, 2013).

Palabras clave: ELSE, enfoque por tareas, tareas gramaticales, alternancia indicativo/subjuntivo, construcciones concesivas

1. Introducción

El abordaje de la enseñanza de la gramática en la clase de Español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE) a través de una metodología basada en el *enfoque por tareas* se constituye aún

hoy como una asignatura pendiente, dado que (a pesar de su adopción por parte del *de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* -MCER- en 2001) su aplicación es todavía incipiente en la enseñanza de ELSE, incluso en nuestro país. Creemos que la dificultad para aplicar esta metodología en el área gramatical se debe a la interpretación que se da a la noción de tarea como “parte de la clase” en la que la atención del aprendiz “está focalizada principalmente en el significado, más que en la forma” (Nunan, 1989). Esta concepción de tarea ha sido adoptada y seguida por la ortodoxia didáctica vigente más de dos décadas atrás, la cual limitó este concepto al de “tarea comunicativa” (Puren, 2004).

En esta comunicación nos proponemos, a partir de una definición más amplia de *tarea*, focalizar desde una perspectiva renovada las tareas *orientadas a la lengua*, en particular las *gramaticales* (Pacagnini, 2012a y c, 2017), tomando en consideración los diferentes dispositivos gramaticales que permiten sensibilizar a los estudiantes alóglotas sobre cuestiones formales 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 & Hetzel, 2010; Hardan, 2013). En tal sentido, ejemplificaremos con un tema álgido en la enseñanza de ELSE, como ser la introducción de la alternancia indicativo/ subjuntivo a partir del nivel umbral (B1/B2 del MCER), haciendo hincapié en el caso de las construcciones concesivas (Albano & Pacagnini, 2007; Flamenco García, 1999, 2011). Por razones de tiempo y espacio, nos centraremos en las concesivas encabezadas por *aunque*, la más frecuente de las conjunciones concesivas (Moreno, 1995; Pérez Rodríguez, 2015), y, por ello, la más *rentable*, en términos del enfoque por tareas (Pacagnini 2012a y c).

2. ¿Cómo abordar la gramática desde la perspectiva actual del enfoque por tareas?

Como hemos señalado en Pacagnini (2012a y c), la *enseñanza basada en tareas*,¹ enfoque que busca fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula (partiendo del postulado de que los procesos de aprendizaje incluyen necesariamente procesos de comunicación), ha logrado abordar exitosamente la difícil relación entre *forma* (estructura), *noción* (significado) y *función* (uso comunicativo de la lengua), que tanto había desvelado a los modelos anteriores. En

¹ En el área de ELSE, este enfoque ha sido difundido fundamentalmente por Zanón (1990), en colaboración con Hernández (1990), con Estaire (1992), y con Gómez del Estal (1999).

la actualidad, la noción más ortodoxa de *tarea comunicativa* (Nunan, 1989) ha sido superada por la definición más abstracta (y más amplia) que da Puren (2004, p. 33), según la cual una tarea es una “*unidad de sentido* dentro del proceso conjunto de aprendizaje y enseñanza”, lo cual permite incluir entre las tareas aquellas “orientadas a la lengua” (y, entre ellas, las *tareas gramaticales*).

Básicamente, una *tarea* consiste en la realización en el aula de actividades de *uso de la lengua* representativas de las que se llevan a cabo fuera de clase (por ejemplo, escribir un e-mail, hacer una llamada telefónica, etc.);² la misma debe tener una *estructura pedagógicamente adecuada*, que permita la intervención activa y los aportes personales de los estudiantes, quienes unifican los procesos de uso con los de aprendizaje, atendiendo prioritariamente al contenido (y a la adecuación comunicativa), pero a la vez participando activamente en los procesos de atención y sistematización de aspectos formales del *input* lingüístico. Toda tarea tiene un *objetivo* (o meta),³ el cual se plasma en una *unidad didáctica* (que es una secuencia de tareas y una tarea en sí misma) y marca sus límites: hasta que no se ha logrado esto, la unidad no puede darse por finalizada (incluyendo las actividades de autoevaluación).

En este sentido, si bien el modo de aprender y de practicar los contenidos lingüísticos y gramaticales varía respecto de los métodos tradicionales, ello no implica de ningún modo dejar la gramática en un segundo plano; la diferencia radica en que *las reglas se infieren* de actividades de *sensibilización o concientización lingüística* a partir de los textos *disparadores* (que permiten “detonar” o “disparar” dicho proceso inferencial) seleccionados con este fin.

La puesta en práctica de los principios conceptuales de este enfoque, como ya sabemos, implica una división en dos *fases*: la primera, de planificación o *programación* (que va *del uso a la estructura*, e incluye la selección de un texto disparador auténtico –*realia*– en el cual primen las estructuras que permitan realizar las funciones comunicativas que el alumno necesite como usuario de la lengua); y la segunda, de *realización* (la cual favorece la toma de conciencia de los aspectos formales de la lengua para despertar y guiar los mecanismos de análisis lingüístico que ayuden al estudiante en sus producciones, y que se caracteriza por actividades de *interacción* alumno-

² Cfr. *MCEER* (2002: 21). Según Puren (2004, p. 34), la *tarea* (escolar, y que se da dentro del aula de LE) se distingue de la *acción social* (que se realiza fuera del aula, *en la sociedad*). Entre la *tarea* y la *acción social* puede haber puntos de intersección (juegos de roles, por ejemplo). De acuerdo con Puren, el *MCEER* no realiza esta distinción, ya que (bajo la influencia del marco conceptual del enfoque comunicativo) se homologan ‘tarea de aprendizaje’ y ‘acción en la sociedad’ en una única actividad de referencia (la ‘simulación’ en clase, a través de la cual los alumnos fingen desempeñar papeles sociales).

³ La *estructura pedagógica* de la tarea exige que toda actividad conduzca a un progreso en el aprendizaje (debe estar *justificada*) y debe poder ser llevada a cabo de manera *efectiva* por parte del alumno.

alumno, *intercambio* -a partir del *vacío* de información- y *negociación* a la hora de resolver la tarea, todo ello en un marco basado en la *motivación*).

En ambas fases, es necesario destacar la primacía de la *rentabilidad*⁴ por sobre la complejidad estructural en la *secuenciación* de los contenidos a trabajar, tanto en el disparador seleccionado como en las tareas facilitadoras, capacitadoras o posibilitadoras, que preparan a los estudiantes para la ejecución de la *tarea final*.

Todo ello debe darse en forma paulatina, motivada y, fundamentalmente, con un *metalenguaje adaptado* al nivel del destinatario, que se irá complejizando a medida que avance el proceso de aprendizaje. Esto implica, por supuesto, una variedad en el tipo de actividades (en el amplio *continuum* que va de las más “abiertas” a las más “cerradas”, que permiten la fijación estructural) y una simplificación de las explicaciones, con ejemplos claros y aceptables. En este sentido, los docentes debemos fomentar el análisis del *intake* y los mecanismos de reestructuración del sistema gramatical, a través de un *uso de la gramática ligado a las actividades de comunicación* (mediante la reflexión sobre el funcionamiento gramatical en las muestras reales de lengua).

Para ello, en Pacagnini (2012c) hemos postulado una *concepción tridimensional de la gramática en el aula de ELSE*, distinguiendo entre i) una *gramática reflexiva* (que surge del texto disparador, a través de las inferencias del alumno); ii) una *gramática de aprendizaje* (centrada en la práctica, a través de las diferentes *tareas gramaticales*, que permiten formalizar esas inferencias) y iii) una *gramática de referencia* (de consulta, en forma de apéndice o “consultorio” gramatical) para que el alumno pueda *reflexionar, practicar y autoevaluarse*, de una manera autónoma. El objetivo es, de este modo, lograr una enseñanza de la gramática dirigida hacia un *conocimiento explícito*, el cual facilite el proceso del aprendizaje *implícito* de la gramática (que 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). En el mismo sentido, (si bien pensando en la enseñanza de la gramática de la L1), Bosque y Gallego (2016, p. 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. Es por ello que en una gramática reflexiva las reglas nunca se presentan completas, sino que los alumnos deben reponer la información faltante a partir de lo que han

⁴ Por *rentabilidad lingüística* entendemos la posibilidad de extrapolación de una misma estructura a más de una situación y función comunicativa (Pacagnini 2012c, §8.1).

observado e inferido del texto disparador. De este modo, se llega al conocimiento gramatical implícito (que puede manifestarse en la producción lingüística espontánea), fundamentalmente cuando la enseñanza de la gramática se halla ligada a oportunidades reales de comunicación (*gramática de uso*).

Es aquí donde la noción de *autoevaluación* (Pacagnini, 2017, §2.1) desempeña un papel fundamental en el trabajo con la interlengua de los estudiantes, ya que “apela a la estimulación y al desarrollo de *estrategias de tipo metacognitivo*, que implican una reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje en proceso y una *autoevaluación* luego de que la tarea ha sido completada”. Somos conscientes de que esto demanda una gran flexibilidad por parte de los docentes de ELSE, quienes, como en todo proceso metacognitivo, deben motivar y guiar a los estudiantes en sus inferencias, permitiéndoles que tomen un cierto control en este proceso de *autorregulación* del aprendizaje. Dicho proceso de autorregulación implica una *auto-observación* (o *monitoreo*) de su propio desempeño a partir del *feedback* brindado no solo por sus propias reacciones sino fundamentalmente por las de terceros, lo que permitirá identificar aquellos aspectos que requieren de un mayor ajuste (Laskey & Hetzel, 2010).⁵

Parte del desafío consiste en la necesidad de establecer un acuerdo previo con los estudiantes acerca de este tipo de modalidad (lo cual en los niveles a los que nos dirigimos no resulta tan complejo), fundamentalmente considerando que en este enfoque es también el alumno quien planifica sus tareas (especialmente aquellas que lleva a casa), consignando durante la clase en un *portfolio personal* aquellas palabras, expresiones o estructuras que (por su autopercepción o por el *feedback* obtenido en clase, bajo la guía del profesor) es consciente de que necesita reforzar, a fin de planificar su trabajo personal, trabajando sobre sus propios juicios de gramaticalidad.

3. La enseñanza de *aunque* + subjuntivo en la clase de ELSE: polémicas y desafíos.

3. a. Una historia de obstáculos y contraexpectativas

La concesividad es uno de los fenómenos (desde una perspectiva sintáctico/semántica y por sus proyecciones pragmático/discursivas) que se presenta como uno de los mayores obstáculos en la adquisición del español L1, por representar una gran complejidad en el procesamiento a nivel cognitivo: de hecho, los niños adquieren los conectores concesivos en etapas más tardías que los

⁵ Para la clasificación de estrategias metacognitivas, cfr. Oxford (1990), Hardan (2013). En relación con el aprendizaje autorregulado, cfr. Zimmerman (2010).

causales. Ibba (2010) señala un paralelismo entre este fenómeno⁶ y algunas cuestiones de sintaxis diacrónica. Como señala Pérez Rodríguez (2015, p.18), los escasos estudios que se han llevado a cabo sobre las estructuras concesivas en latín⁷ podrían clasificarse en tres tipos: los que distinguen entre concesivas reales y concesivas hipotéticas (Nutting 1905, *apud* Martín Puente 1998, p. 25), los que establecen diferencias de sentido y funcionamiento entre las conjunciones (Cevolani, 1909, *apud* Martín Puente 1998, p. 26), y los que clasifican y distinguen los tipos de concesión existentes en el latín (Traina, 1961, quien destaca la dependencia existente entre el valor que se le atribuye a las diferentes conjunciones y la actitud del hablante).⁸ Según Ibba (2010, p. 3), quien sigue a Badia Margarit (1960, *apud* Ibba 2010, p. 3), en la sintaxis “trabada” de la prosa medieval se observa un predominio de cláusulas yuxtapuestas “casi únicamente por medio de la simple conjunción copulativa *e*”. Así, la correcta interpretación de los enunciados habría sido determinada tanto por factores suprasegmentales como por inferencias pragmáticas dadas por el contexto discursivo. Si bien nuestro objetivo es un análisis sincrónico, como en otros trabajos que hemos realizado, creemos en la utilidad de la diacronía para echar luz sobre el origen de estas dificultades.

La tardanza que se observa de forma paralela en la adquisición de estructuras concesivas en L1 y en su desarrollo en la historia de nuestra lengua revela una complejidad que evidentemente no será ajena a un aprendiz alóglota del español. Esta dificultad radica no solamente en aprender/ adquirir los nexos concesivos y el modo de construcción de estas estructuras (tema que, como veremos, 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.

Considerando el nivel de complejidad de las estructuras que nos ocupan, entonces, cabe preguntarse ¿en qué momento se suele presentar la concesividad como recurso gramatical a los estudiantes? La respuesta es: bastante tarde (tal vez más de lo que se debería). Véase el siguiente esquema (basado en Pérez Rodríguez 2015, p. 24), en el que puede observarse la progresión en la enseñanza de las concesivas de acuerdo con el *MCER*:

⁶ Cfr. Ibba (2010, p. 2-3), quien retoma lo señalado por López García (1999, p. 3518-3519).

⁷ Solo dos conjunciones han sido objeto de estudio en varias ocasiones: *quamquam* y *quamvis*. Con el modo indicativo las concesivas reales se introducen por las conjunciones *quamquam*, *etsi*, *tametsi*, mientras que con el subjuntivo es *cum*. Sin embargo, las hipotéticas se introducen con subjuntivo por *quamvis*, *etiamsi* y *ut*.

⁸ Según Martín Puente (1998, p. 26), Traina (1961) se ve influenciada por el estudio de Cevolani, dado que prefiere distinguir entre concesivas “que constatan un hecho” y “concesivas en las que todo depende de la actitud del hablante y de diversos matices”.

Nivel	Observaciones
A1 y A2	No se introducen estas estructuras.
B1 y B2	En B1 se suele introducir algún nexo para relacionar ideas por oposición, como <i>sin embargo</i> . No obstante, la mayoría de los manuales de ELSE opta por introducir algunos nexos en el nivel B2: <i>aunque, a pesar de, a pesar de que, pese a, pese a que, por más que, por mucho que, y eso que</i> .
C1 y C2	Se presentan los demás nexos concesivos.

Retomaremos esta cuestión de la inserción de las concesivas en relación con el nivel de los estudiantes en el apartado 4. Antes de ello, haremos una somera revisión de los tipos de estructuras concesivas para luego analizar su abordaje por parte de algunos libros de texto (gramáticas y manuales) de ELSE.

3.b. Las construcciones concesivas “propias”: frecuencia y rentabilidad de los nexos.

¿Cómo podemos definir las oraciones concesivas? Hay un cierto consenso a la hora de caracterizar la oración concesiva como un tipo de oración subordinada que expresa una *objeción* o *dificultad* que, contra lo que se conjetura, no constituye un obstáculo para la realización del evento expresado en la principal (Di Tullio, 2005, p. 334). De este modo, el período concesivo concentra “un razonamiento argumentativo entre sus miembros, puesto que la prótasis y la apódosis apuntan a conclusiones opuestas” (NGRALE 2009, p. 3598-3599).

Si bien según algunos autores (Pérez Rodríguez 2015, p. 19), el carácter concesivo lo otorgan las conjunciones que se utilizan como nexos, creemos que esto depende de la relación de *contraexpectativa* que se establece entre la prótasis y la apódosis, ya que el obstáculo o impedimento insuficiente para la consecución o realización de una acción implica una causa inoperante o contra-causa (en la que el efecto es contrario al esperable en lo planteado por la prótasis).⁹ Esto puede demostrarse ampliamente si observamos ejemplos de las estructuras que

⁹ En el ejemplo *Aunque insistas, no te creo, insistir* es claramente una causa insuficiente para lograr el efecto deseado (*que te crea*). Cfr. Rodríguez Ramalle (2005, pp. 572-573). En Albano & Pacagnini (2007, pp. 1-2) también se analiza la concesiva en tanto “condición negada” (*Si llueve no va a salir a correr* –condicional-/ *Aunque llueve/llueva, va a salir a correr* –concesiva-).

Flamenco García (1999, p. 3849-3850) define como *concesivas impropias paratácticas*, en las que no hay nexos concesivos prototípicos, del tipo de *Toca maravillosamente el piano y no vio una partitura en su vida*, o *Se levanta al alba y siempre llega tarde*.¹⁰

En lo que sí coinciden todas las caracterizaciones de estas estructuras, es en el hecho de que las oraciones concesivas no pueden ser sustituibles por un adverbio, por lo que tradicionalmente han recibido la denominación de *adverbiales impropias* (Narbona Jiménez, 1989-1990), e incluso se ha debatido su carácter hipotáctico, ubicándolas en un lugar intermedio entre coordinación y subordinación, entre las llamadas *interordinadas* o *bipolares*, lo que supone la complementariedad, implicación o dependencia mutua entre sus partes y no la dependencia unidireccional de uno respecto del otro (Rojo, 1978; López García, 1999; Rodríguez Ramalle, 2005).¹¹

En cuanto a su alcance de modificación, la relación entre prótasis y apódosis puede establecerse en el plano del enunciado (*Aunque llovía, salió a caminar*) o en el de la enunciación¹² (casos en los que la relación entre prótasis y apódosis no se basa en relaciones de tipo lógico, ni se establece en el nivel de la predicación verbal, sino en el del habla: *Aunque te parezca mentira, salió a caminar de medio de la tormenta*).

De acuerdo con su articulación, las concesivas pueden clasificarse de la siguiente manera (Flamenco García 1999, pp. 3822-3821):

<p>Concesivas propias (nexos: <i>aunque, a pesar de que, etc.</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Factuales • Semifactuales • Contrafactuales
<p>Concesivas impropias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • No factuales (Concesivo-condicionales) <ul style="list-style-type: none"> -escalares (<i>incluso si</i>) -polares (<i>tanto si...como si</i>)

¹⁰ Nótese que podría lograrse una interpretación similar incluso en una construcción asindética del tipo de *El empleado solicitó a su jefe una licencia con goce de sueldo; este no se la otorgó*, lo cual parece evidencia de que la relación que se establece entre ambos contenidos proposicionales no depende únicamente de los posibles nexos concesivos que la expliciten (cfr. Flamenco García, 1999, p. 3849).

¹¹ Esta dependencia (o implicación mutua propia de las llamadas *adverbiales impropias*) adoptará diferentes formas, de acuerdo con la relación lógica que se establezca: condicional, causal, concesiva, etc.

¹² Las concesivas de la enunciación también han sido denominadas *modificadoras de la modalidad* (Kovacci 1986, Rodríguez Ramalle 2005). Dentro de estas, la NGRALE (2009, pp. 3604-3605) distingue las prótasis concesivas *epistémicas* (*Aunque las calles no estén mojadas, debe de haber llovido*) y las *ilocutivas* (*Aunque te parezca mentira, te juro que salió a caminar*).

	-universales (V-relativo-V: <i>sea como sea</i>) • Factuales (Concesivas paratácticas)
--	--

Esta distinción entre estructuras más prototípicas o *propias* y menos prototípicas o *impropias* está directamente relacionada con el grado de factualidad, o sea con el modo en que el hablante concibe el evento de la prótasis concesiva: como de cumplimiento efectivo (factual: *Aunque Juan está enfermo, fue a trabajar*), o con un grado mayor o 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-*).

En las concesivas propias, 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 importante señalar que no todos tienen la misma frecuencia de uso, como puede verse en el siguiente esquema (donde se presentan los más frecuentes, ordenados a su vez de mayor a menor considerando su frecuencia):

Aunque, a pesar de (que), por más que, si bien,¹³ pese a (que), aun, aun cuando, por muy/ mucho que, por poco que, por nada que, para.¹⁴

Como hemos señalado en la Introducción, por razones de tiempo y espacio, y, de acuerdo con el enfoque que hemos elegido para presentar las estructuras que nos ocupan, ateniéndonos a los criterios de *frecuencia en el uso* y, fundamentalmente, de *rentabilidad lingüística*,¹⁵ en este trabajo nos centraremos en las concesivas encabezadas por *aunque*, considerando particularmente la alternancia modal indicativo/subjuntivo en términos de su factualidad. Por ello, no consideraremos las concesivas impropias, ya que exceden el propósito de nuestro análisis.

¹³ La construcción concesiva introducida por la partícula *si bien* sólo acepta indicativo. Dicha limitación modal es consonante con lo señalado por Montolío (1999, p. 3724), para quien la construcción con *si bien* no tiene “carácter híbrido concesivo-condicional, sino puramente concesivo”.

¹⁴ Respecto de la distribución y valores de *aunque, aun, aun cuando*, cfr. Albano & Pacagnini (2004, 2006) y Pacagnini & Albano (2005); para la alternancia de *aunque* con *a pesar de (que), pese a (que)*, cfr. Marcovecchio, Albano, Pacagnini & Manfredini (2003). Para las construcciones con *para* de contraexpectativa, cfr. Marcovecchio y Pacagnini (2013); en cuanto a las construcciones de *por* con valor concesivo, cfr. Pacagnini (2012b).

¹⁵ Véase nota 4.

3.c. La alternancia modal en las construcciones concesivas: el valor “polémico” del subjuntivo factual.

El grado de factualidad de las concesivas parece estar directamente relacionado con la alternancia modal indicativo/subjuntivo. De hecho, varios tratados gramaticales¹⁶ señalan que el hecho de la prótasis se presenta como ‘real’ mediante el indicativo y como ‘posible’ o ‘irreal’, a través del subjuntivo. Ahora bien, como hemos señalado en Albano & Pacagnini (2007, §1), la posibilidad de que, en determinados contextos concesivos, pueda emplearse indistintamente el indicativo o el subjuntivo, de modo tal que dicho uso no siempre sea compatible con la distinción ‘real’/ ‘posible’ (lo que suele llamarse “subjuntivo optativo” en los materiales de ELSE), presenta para el estudiante alóglota una complejidad extra frente a otras subordinadas (incluso las relativas), donde hay ciertos “marcadores” o “inductores” que permiten explicar o sistematizar la selección modal. La posible discordancia entre el modo verbal y la factualidad del evento expresado en la prótasis concesiva lleva a analizar la alternancia de ambos modos, a fin de mostrar a los alumnos no nativos la posibilidad de que el subjuntivo, en definitiva, esté señalando hechos que el hablante concibe como reales y, en consecuencia, sea *factual*, como en *Aunque haya una campaña de vacunación obligatoria para los niños, este mes se ha registrado un aumento en los casos de sarampión* o *Aunque sea mi hijo, acepto que se ha comportado mal*. Ese uso del subjuntivo ha sido llamado *temático* o *polémico*, sobre la base de criterios tales como la oposición “información conocida vs nueva” (sobre todo, en presente o pretérito perfecto de subjuntivo, que se usa cuando un hablante tiene razones para suponer que la información contenida en la prótasis es asumida por su interlocutor -Flamenco García, 2011, p. 415-),¹⁷ o “la irrelevancia del obstáculo presentado en la concesiva” ya que, sin ponerse en duda la realidad del obstáculo, “se lo desestima como no relevante para la argumentación” (Di Tullio, 2005, p. 335; NGRALE, 2009, pp. 3608-3609).

En un trabajo anterior hemos corroborado este uso *polémico* del subjuntivo en concesivas con *aunque* a través de los resultados de una encuesta dirigida a 35 hablantes nativos del español

¹⁶ Cfr., entre otros, Gili y Gaya (1961), Kovacci (1992), López García (1994), Narbona Jiménez (1989-1990) y Porto Dapena (1991), citados en Albano & Pacagnini (2007, p. 2).

¹⁷ Cfr. NGRALE (2009, §47.13j): “En general, las formas *cante* y *haya cantado* en las prótasis factuales constituyen un índice de la naturaleza semántica de estas. Se suelen usar cuando el hablante tiene razones para suponer que la información que contienen ya está en poder de sus interlocutores, o bien cuando –aun no siendo así– se pretende conseguir un efecto expresivo o argumentativo presentándola como tal. Es habitual, por ello, introducir en estos tiempos del subjuntivo la información compartida que puede ser cuestionada como argumento pertinente pero ineficaz en alguna generalización.”

de Buenos Aires, en los que ha sido llamativa la unanimidad respecto de la concesiva con subjuntivo presente con interpretación factual, pero destacando la irrelevancia del hecho: *Aunque tenga 45 años, parece de 25* → *Tiene 45 años, pero la edad que tiene es irrelevante para su aspecto físico* (cfr. Albano & Pacagnini, 2007, §3), lo cual confirmó nuestra hipótesis acerca de que la alternancia modal indicativo / subjuntivo en las concesivas con *aunque* no se traduce obligatoriamente en una oposición ‘factual’ / ‘no factual’. La elección de un modo u otro no necesariamente está motivada por criterios como ‘verdad’/ ‘no verdad’ (o mayor/ menor probabilidad de verdad), sino por razones primordialmente discursivas. El subjuntivo puede ser la opción para aludir a cierta información (presumiblemente dada por nuestro interlocutor) que no impide nuestra afirmación posterior y que nos permite aludir a ambos hechos como compatibles; si bien esto implica ir en contra del argumento de nuestro interlocutor, también podríamos pensarlo como una invitación a abrir la posibilidad de una *negociación*.

Estas concesivas factuales con subjuntivo (en las que contenido de la prótasis se puede presentar como un hecho real –o que se presupone como verdadero-, pero poco relevante o desestimado por el hablante, lo que obliga al hablante a contraargumentar acerca del hecho en cuestión) son claramente menos prototípicas, lo cual no significa que sean poco frecuentes ni, justamente, “poco relevantes”.

Sin embargo, en los manuales de ELSE no suele destacarse previamente la posible factualidad de la estructura concesiva, generando confusión en el aprendiz, quien automáticamente asocia “subjuntivo” a ‘no factual’, y no siempre logra verlas como una estrategia discursiva para entablar una polémica con el interlocutor (o, por el contrario, establecer contraargumentaciones en las que se pueda atenuar su efecto sobre la susceptibilidad del oyente: *Aunque hayas engordado unos kilos, se te ve mejor que antes*). De hecho, aun cuando el estudiante alóglota comprenda que lo enunciado en la concesiva se presenta como irrelevante, muchas veces no logra distinguir si ello se debe a que el hecho mencionado no ha tenido lugar, o a que es difícil que ocurra (contra o semifactualidad). Por ello, consideramos fundamental presentar la alternancia modal de modo de que el aprendiz sea capaz de utilizar el subjuntivo con valor factual como *herramienta estratégica* (en enunciados donde se presuponga la verdad del hecho para luego marcarlo como poco importante: Albano & Pacagnini, 2007, pp. 3-4).

3. d. Mitos y realidades en la enseñanza de la alternancia indicativo/ subjuntivo en las construcciones concesivas a estudiantes de ELSE

Las teorías/ explicaciones existentes para dar cuenta de la alternancia entre ambos modos en las estructuras concesivas (y que predominan en muchos de los libros y manuales de ELSE) podrían resumirse en dos grandes líneas (de las que destacaremos pros y contras):

I. Indicativo = realidad vs. Subjuntivo = posibilidad

En esta línea se inscriben los textos más tradicionales, como Gili Gaya (1961), el *Esbozo* de la RAE (1973), y algunas gramáticas de ELSE, como la *Gramática Básica del Español* de Sarmiento & Sánchez Pérez (1989).

Así, en *Aunque llueve, saldré*, se afirma la existencia efectiva de un obstáculo para el cumplimiento de lo enunciado en la principal (si bien la dificultad se rechaza por ineficaz): la lluvia es un hecho *real*. Por el contrario, en *Aunque llueva, saldré*, la dificultad (en este caso, la lluvia) se siente solo como *posible*. De hecho, el hablante presenta al obstáculo o dificultad solamente como posible o probable.

Frente a la explicación propuesta por estos autores, podríamos objetar el hecho de que la prótasis concesiva está en alguna forma de futuro (o presente profuturo). Tal vez se podría pensar en que la interpretación eventual surge de la apódosis (en el ejemplo dado, de hecho, todavía no he salido; la concesión es hacia mi propósito de hacerlo, en realidad). Como bien señala Moreno (1995, p. 276), en estos ejemplos “el subjuntivo en efecto introduce una acción posible, pero simplemente porque ha seleccionado un ejemplo con sentido futuro, de cuyo cumplimiento no estamos seguros”. La pregunta es si esta interpretación se sostendría en predicados estativos permanentes del tipo de *Aunque sea asmática, es campeona olímpica* o *Aunque no sea nativo, tiene un altísimo nivel de español*. ¿La dificultad de ser asmática o de no ser nativo sería presentada por el hablante como una mera probabilidad/ posibilidad?

Debemos reconocer que como regla de aula (y sin siquiera pensar en cómo la presenta el hablante, sino como un evento cuyo cumplimiento es efectivo –indicativo-o no –subjuntivo-) ha sido la más exitosa. He observado cómo muchos de mis estudiantes, a quienes recibo en cursos de niveles intermedio alto o avanzado (B2 en adelante), insisten en que las prótasis concesivas con subjuntivo refieren a eventos “que no existen”, “que no son reales”; si se los enfrenta a ejemplos como el anterior, suelen descartarlos por “incorrectos”. Incluso han filtrado el detalle no menor de

la percepción o presentación del hablante; en su gramática implícita (que explicitan luego de trabajar con múltiples ejemplos como los anteriores), el indicativo es “lo que pasa” y el subjuntivo es “lo que puede o podría pasar, pero no pasa”.

II Indicativo= hecho experimentado/ conocido/ comprobado vs. Subjuntivo= hecho no experimentado/ no conocido/ no comprobado

Esta distinción se halla en la mayoría de los textos analizados, considerados fundacionales en el área de ELSE, como los de Borrego, Asensio & Prieto (1986, pp.166-173), quienes destacan el carácter informativo de la prótesis de *aunque* + indicativo, en la que el hablante expresa un hecho conocido, en oposición a la prótesis de *aunque* + subjuntivo, en la que el hecho expresado puede no ser conocido por el hablante o directamente carecer de valor informativo, o el de Matte Bon (1995, pp. 212-213), quien, en el mismo sentido, señala que

“cuando la información mencionada en la oración concesiva introducida por *aunque* no constituye información nueva [...], el verbo va en subjuntivo. También va en subjuntivo cuando la información tiene carácter hipotético (ya que formular una hipótesis es evocar la relación *sujeto-predicado*, sin presentarla como información)”.

A guisa de ejemplo, y por razones de espacio, dentro de los textos más “clásicos”, podemos citar *Materia Prima*, un manual de gramática y ejercicios, destinado a niveles medio y superior (Coronado González, 1996, p. 107).¹⁸

Nexo	Construcción/Ejemplos
Aunque	<p>Puede ir seguido de indicativo o subjuntivo:</p> <p>. Indicativo: información que es o se presenta como nueva y confirmada: <i>Aunque tiene mucho dinero, no lo derrocha.</i></p> <p>. Subjuntivo: información que es o se presenta como sabida o no confirmada: <i>Aunque quieras ayudarme, no podrás</i> (= DOS POSIBILIDADES: <i>me has dicho que quieres ayudarme / no sé si querrás ayudarme</i>)</p>

Como hemos señalado en Albano & Pacagnini (2007, p.7), nos hallamos ante una sistematización muy poco clara en el caso del subjuntivo, ya que no se puede determinar el valor de la disyunción en “(información) sabida o no confirmada”. Además, en el ejemplo dado (*Aunque*

¹⁸ Este material ha sido previamente analizado en Albano & Pacagnini (2007).

quieras ayudarme, no podrás), lo que se plantea como factual es “el hecho de que *me dijiste* que querías ayudarme”, no “el hecho de que *efectivamente* quieras / hayas querido ayudarme”, sutileza que puede resultar sumamente confusa si no surge de un trabajo previo de inferencia con los estudiantes a partir de un disparador adecuadamente contextualizado.

Dentro de esta segunda línea, podemos distinguir un matiz que nos acerca al subjuntivo polémico. Este consiste en presentar el hecho señalado en la concesiva como irrelevante (“no nos importa”). Para ejemplificar, podemos citar el *Método de Español para Extranjeros* (Millares & Centellas, 1998, p. 86; Millares, 1998, pp.159-160, para niveles intermedio y avanzado, respectivamente):¹⁹

«-Usamos el indicativo cuando nos referimos a un hecho experimentado o conocido: *Aunque es un pesado tiene un corazón de oro.*
 -Usamos el subjuntivo cuando nos referimos a un hecho que no hemos comprobado o que no nos importa: *Aunque tenga un corazón de oro, me parece que es insoportable.* »

«-Indicativo: nos referimos a hechos experimentados o conocidos, a la existencia real de un obstáculo o dificultad. *Aunque es verdad, no lo admitiré. Por más ejercicios que hago, no consigo comprender este tema de gramática.*
 -Subjuntivo: nos referimos a un hecho que no nos importa o no hemos comprobado. *Aunque te digan lo contrario, no lo creas.*»

Como podemos observar, a la oposición entre lo “experimentado” o “conocido” (lo “real”) y lo “no comprobado”, se agrega la idea de la irrelevancia: aquello que al hablante “no le importa”. No obstante, en la explicación presentada no se especifica (quizás por el uso no muy claro del coordinante disyuntivo *o*) que el hecho presentado en la concesiva con subjuntivo puede ser factual, “real”, “conocido”, a pesar de su irrelevancia, como de hecho lo perciben los hablantes nativos (al respecto, véase la encuesta mencionada en §3c).

En el mismo sentido, también podemos citar textos elaborados en la Argentina, como el correspondiente al Nivel 6 del Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (Palacios & Rabih, 2000), donde ya se introduce la noción de *subjuntivo polémico*:

Utilización de los modos

Modo Indicativo	Modo Subjuntivo
-Hecho comprobado directamente por el hablante.	-Hecho no comprobado directamente por el hablante.

¹⁹ Al igual que el citado en la nota anterior, estos materiales ya han sido analizados en Albano & Pacagnini (2007).

<p>Aunque Carlos tiene plata (sé, estoy segura de que tiene plata) es un amarrete.</p> <p>Aunque ayer llovió mucho (fue un hecho real y comprobado), salí a caminar al parque.</p>	<p>Aunque esté lloviendo, tengo que salir (Estoy en el subsuelo de un bar y no sé si está lloviendo pero tengo que salir de todos modos.)</p> <p>Aunque en Mar del Plata haya llovido, voy a ir de todos modos (no sé si en Mar del Plata llovió, pero voy a ir de todos modos.)</p>
<p>«Para polemizar con el otro: el hablante no está totalmente de acuerdo con su interlocutor. Expresa su desacuerdo (= no es verdad), o el hecho de que no toma en cuenta lo que dice el otro (=no importa) con el M.S. »</p>	

En este texto, además de llamar la atención del estudiante sobre la distinción entre un hecho “comprobado” vs “no comprobado” por el hablante, es destacable la mención del posible uso *polémico* del subjuntivo.²⁰ Sin embargo, y como ya hemos señalado en trabajos anteriores, dicha sistematización no implica que ese subjuntivo que marca el obstáculo de la concesiva como “no relevante” y que sirve “para polemizar”, pueda ser efectivamente factual, en la medida en que señale hechos reales.

De hecho, en ninguno de los ejemplos dados se presentan verdaderos casos de subjuntivo polémico, en los que el hablante no pone en duda la factualidad de lo enunciado, sino que la presupone para, mediante el subjuntivo, marcarla como irrelevante (como sería, retomando el ejemplo anterior: *Llovió a cántaros en Mar del Plata. Aunque (efectivamente) haya llovido, voy a ir de todos modos*).

Es importante señalar que en el relevamiento realizado sobre gramáticas y materiales didácticos de ELSE publicados por Universidades Nacionales en la Argentina en los últimos cinco años para estudiantes de niveles intermedio y avanzado (a fin de analizar el modo en el que se presentan las estructuras objeto de nuestro estudio, en particular el uso del subjuntivo en contextos factuales), solo hemos encontrado un libro de texto en el que se abordan las construcciones concesivas.²¹ Se trata de *Horizonte ELE 3- Nivel intermedio* (Bianco & Rodríguez, 2014, pp. 50-51), en el cual se trabaja a partir de un disparador del que se extraen una serie de construcciones;

²⁰ Para el valor ‘polémico’ del subjuntivo, cfr. Di Tullio (2005, p.335), ya mencionado en la Introducción.

²¹ Tanto en *El microscopio gramatical del español* (Menegotto, Cármenes, Cócora & Ochoa, 2015) como en *Maratón ELE* (De Souza Faría, Hojman & Stefanetti, 2017) -si bien este último está específicamente destinado a estudiantes comprendidos entre los niveles A1 a B1+, en tanto que el primero consiste en una gramática pedagógica para alumnos de español a partir de niveles intermedios, a profesores en ejercicio y a futuros docentes de lengua-, directamente no se hace referencia a las estructuras concesivas. En ambos textos, el último tema abordado en relación con el subjuntivo en construcciones “adverbiales” son las expresiones temporales y condicionales.

asimismo, se propone una serie de consignas a través de las cuales el estudiante podrá inferir, en primer lugar, la relación de “objeción” que se establece entre los ejemplos dados y, en segunda instancia, percibir las diferencias témporo-modales:

1.Observen las siguientes construcciones, extraídas del texto:²²

	Idea 2	Idea 1
Aunque	la contaminación sea cada vez más evidente,	nada detiene la explotación minera.

2.Elijan la opción correcta: en estas oraciones, la idea 2 se relaciona con la 1 a través de una relación de:

espacio

tiempo

objeción

causa

consecuencia

Este tipo de oración se denomina CONCESIVA, ya que establece una dificultad o restricción sobre lo que expresa la frase principal, sin anularla. Puede variar el orden de sus partes, sin cambiar de significado:

***Aunque** la contaminación sea cada vez más evidente, nada detiene la explotación minera.
Nada detiene la explotación minera **aunque** la contaminación sea cada vez más evidente.*

4.Lean las siguientes oraciones y expliquen las diferencias de significado que encuentran:

Aunque la contaminación fue cada vez más evidente, nada detiene la explotación minera.
Aunque la contaminación es cada vez más evidente, nada detiene la explotación minera.
Aunque la contaminación sea cada vez más evidente, nada detiene la explotación minera.

5.De acuerdo con sus observaciones, unan con flechas:

Las oraciones concesivas utilizan

modo INDICATIVO cuando nos referimos a un hecho:

.experimentado

.no comprobado

.irrelevante

y modo SUBJUNTIVO cuando nos referimos a un hecho:

.reconocido

.que no nos interesa

Además de **aunque**, otros conectores concesivos son:

A pesar de que, por más que, por muy + adjetivo/adverbio + que, pese a que, por mucho/poco que, si bien *

**se utiliza siempre con modo indicativo*

²² Por razones de espacio, se cita únicamente el ejemplo de estructura concesiva. Asimismo, se citan solamente algunas de las tareas propuestas, si bien hay varias que incluyen actividades más abiertas o menos controladas (redactar a partir de una situación dada, o escribir una carta de lectores utilizando construcciones concesivas).

Si bien es absolutamente destacable el modo en el que se presenta la información extraída del texto y se activan las inferencias del estudiante a través de mecanismos metacognitivos, creemos necesario señalar dos aspectos: por una parte, la posibilidad de partir de la posible reformulación por nexos ya conocidos por los alumnos y nociones cercanas, aunque no equivalentes (sería, por ejemplo, el caso de la conjunción coordinante adversativa *pero*, que permitiría una cierta paráfrasis en el caso de *aunque* + indicativo pero sin admitir la alternancia modal por subjuntivo, cuestión esta sobre la que volveremos en el apartado siguiente). Por otra, creemos fundamental tener en cuenta la no equivalencia de estructuras que lo son solo en apariencia, como se hace en el ítem 2 (donde se plantea como posible la permutación de prótasis y apódosis concesivas sin que se produzca un cambio de significado). De hecho, el cambio de orden en las estructuras concesivas (contenidos proposicionales idénticos, aunque en orden inverso) trae aparejadas diferentes interpretaciones desde el punto de vista pragmático, sobre todo en los casos en los que *aunque* introduce el segundo miembro de la construcción, en los que, además de proporcionar información remática, puede adquirir un valor *restrictivo*, equivalente al de la conjunción *pero* (con mayor relieve informativo, incluso con el verbo en subjuntivo). Como señala Flamenco García (1999):

Es posible hallar enunciados que incluso con el verbo en subjuntivo presentan un carácter restrictivo. Esto ocurre generalmente cuando la subordinada pospuesta queda separada de la principal por una pausa más larga [...] y se pronuncia con un realce prosódico [...] *María es una chica muy espabilada y siempre está en todo; ¡aunque a veces nos {viene/venga} con unas cosas más extrañas...!* (p. 3819).

Esto es sumamente interesante, ya que hemos visto que en general se vincula el uso del subjuntivo con información conocida o implícitamente compartida (lo cual se ve realzado por la posición temática o antepuesta de la prótasis, más frecuente, como bien se señala en la NGRALE, 2009, p. 3602).

Frente a este tipo de clasificaciones, ¿cuáles pueden ser las alternativas posibles desde un punto de vista pedagógico? Moreno (1995, §3) propone la traducción de los nexos con indicativo y con subjuntivo a diferentes lenguas (por ejemplo, *although*, *bien que*, *sebbene* en la columna del indicativo, y *even if*, *même si*, *anche se* en la columna del subjuntivo) para que luego los estudiantes elaboren ejemplos en español. Desde una perspectiva metodológica como la que hemos elegido, no coincidimos con el uso de la traducción en clase (excepto que estemos formando traductores), ni tampoco con el uso metalingüístico de la L1 (para explicaciones y consignas). Más allá de las dificultades de buscar una “lingua franca” y la pérdida de la situación de inmersión (y por ende,

del pasaje al conocimiento gramatical implícito), es importante saber que los criterios que subyacen a la delimitación categorial (y, en este caso, modal) en la L1 no necesariamente coincidirán con los de la lengua meta, con lo cual se corre el riesgo de caer en traducciones literales y simplificaciones que lleven a fosilizaciones (Pacagnini, 2012c) .

4. La didactización de las construcciones concesivas con *aunque*: alternativas posibles

En este apartado propondremos una serie de reflexiones hacia una posible sistematización pedagógica de estas construcciones (enmarcada en el llamado *enfoque por tareas*). Si bien nuestro objetivo de máxima sería mostrar su funcionamiento en una unidad didáctica (que, como hemos señalado en §2, incluya uno o varios textos disparadores de los que surja la sistematización gramatical concebida como una tarea más –en la que se estimule la reflexión del estudiante a partir de consignas que “gatillen” los procesos metacognitivos- y una serie de actividades abiertas, semiabiertas y cerradas que activen los mecanismos de autoevaluación), por razones de espacio señalaremos algunos aspectos que consideramos fundamentales para una didactización paulatina de este tipo de estructuras con *aunque*.

En Albano & Pacagnini (2007, pp. 9-10) hemos propuesto la siguiente alternativa de sistematización pensada para estudiantes de niveles B1+ a C1 del *MCER* (esquema simplificado y correspondiente al apéndice gramatical, por lo que se presentan todos los nexos concesivos y no sólo *aunque*):²³

¿Indicativo o subjuntivo?

Tipo de oración	Nexo o locución que las introduce	Modo del verbo	Observaciones y ejemplos
Concesivas	<i>aunque/ aun/ aun cuando/ a pesar de (que)/ si bien/ por más que/ pese (a) que/</i> <i>por(más/muy/mucho + adj. sust.adv.) que, etc.</i>	+ Indicativo: hecho comprobado directamente por el hablante (concesivas factuales) + Subjuntivo: hecho no comprobado por el hablante (semi o contrafactuales). A veces,	1) Aunque llueve, iré al cine. 2) Aunque llueva, iré al cine. 3) Por mucho que se esfuerce, la cabeza no le da. 4) Por muy elegante que sea, no me gusta. 5) Fuimos a la quinta a pesar de que no había sol .

²³ Esquema basado en Pacagnini, A. (2004) *Material Didáctico de ELE, Nivel Intermedio Alto- Avanzado* (material elaborado para el nivel 8 del Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA).

	<p>Hay muchas sin nexo, por ej. Verbo + relativo + Verbo: <i>Caiga quien caiga, seguiré hasta el final</i>. El verbo se duplica y va siempre en subjuntivo.</p>	<p>usamos subjuntivo para demostrar que algo de lo que estamos seguros (factual) no nos importa o no nos parece relevante, (o simplemente queremos mostrar nuestro desacuerdo). Por ej: ‘Aunque tengas 45 años, parecés de 20’</p> <p>Observación: hay nexos que no permiten esta alternancia: <i>si bien</i> + indicativo; <i>aun</i> + gerundio/participio; <i>por(más/muy/mucho</i>+ adj. sust. adv.) + subjuntivo, etc.</p>	<p>6) Iremos a la quinta a pesar de que no haya sol. 7) (Tocan el timbre) Sea quien sea, no abriré.</p>
--	---	--	---

Si bien en esta propuesta hemos tenido en cuenta el valor “polémico” del subjuntivo factual, hoy, a la luz de lo expuesto y del enfoque elegido, creemos necesario, además, plantear cuándo y cómo se deben introducir estas construcciones, en una progresión que considere no solamente el nivel de dificultad, sino fundamentalmente su rentabilidad comunicativa y su frecuencia de uso.

En este sentido, hay tres aspectos que consideramos cruciales y sobre los que nos centraremos en este apartado: a) el momento en el que debe presentarse *aunque*, ateniéndonos a su rentabilidad y frecuencia de uso; b) el aprovechamiento de la cercanía nocional de *aunque* con la conjunción adversativa *pero*, buscando explotar estratégicamente las diferencias sintácticas, semánticas y pragmático-discursivas; c) en relación con esto último, el caso del llamado *aunque* restrictivo, y su utilidad para mostrar las implicancias pragmáticas que se producen en el cambio de orden entre prótasis y apódosis.

Dado que estas tres cuestiones se entrecruzan, las abordaremos en conjunto.

Como hemos señalado en §3a, hasta el nivel B2 no se presentan los nexos concesivos, lo cual explica su ausencia en algunos libros de texto y da cuenta de una vacancia importante en la enseñanza de estas estructuras. Consideramos que parte del problema radica en la incorporación de demasiados contenidos a la vez, con toda la complejidad que ello implica. El alumno de un nivel B1 (nivel umbral), ya en condiciones de ir incorporando el modo subjuntivo según el *MCER*, está perfectamente capacitado para entender nociones como las de “oposición”, “contraexpectativa” e incluso “concesión”. De hecho, desde los primeros niveles, se hace hincapié en relaciones paratácticas (a través de conjunciones coordinantes copulativas, disyuntivas, adversativas) e hipotácticas (subordinación de valor temporal, causal, final...). Del mismo modo

en el que se van incorporando paulatinamente las construcciones de valor condicional, creemos que desde un nivel A2+ /B1 se pueden ir presentando los nexos más prototípicos (*aunque, a pesar de (que), por más que, etc.*) en construcciones de valor factual, con modo indicativo. Luego, a partir del nivel B1+, se podrán incorporar las construcciones semi y contrafactuales, para finalmente, de un nivel B2 en adelante, enseñar el valor factual de prótasis con subjuntivo *temático y/o polémico*.

Esta propuesta nos remite a los otros dos puntos señalados: la alternancia con *pero* (a presentar en A2+/ B1) y la relevancia del orden prótasis-apódosis (a trabajar con alumnos conscientes del valor temático/ remático de la prótasis concesiva según su posición y las restricciones que ello pueda implicar en la selección modal, es decir, en B2 o B2+).

Respecto de la relación entre *pero* y *aunque*, mucho se ha dicho en los tratados gramaticales. No podemos obviar la interesante caracterización de Montolío (2002), quien diferencia ambas conjunciones (en tanto *pero* introduce la información “fuerte” y *aunque* la “débil” desde el punto de vista argumentativo), ni la de Rodríguez Ramalle (2005), según la cual, mientras *pero* introduce la información nueva (expresando los motivos de la oposición y generando nuevas expectativas), la oración encabezada por *aunque* (generalmente en posición inicial -no marcada-), representa la información dada o conocida. Sin embargo, consideramos particularmente relevantes los trabajos de Flamenco García (1999, 2011), quien, además de lo dicho, destaca el “cruce de caminos” donde se sitúan las construcciones adversativas y concesivas y en el que confluyen aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos: si bien la proximidad semántica de ambas es innegable, y ambas despliegan la misma estrategia comunicativa (la contraargumentación), hay diferencias sintácticas notorias, con un correlato pragmático evidente.

Por supuesto, esta cercanía nocional entre ambas conjunciones (*pero* y *aunque*) suele generar una gran dificultad para los estudiantes de ELSE, Por todo ello, creemos estratégico iniciar la enseñanza de *aunque* por analogía con *pero* desde el nivel A2 +/ B1.

Desde el punto de vista de la didactización, y como en la enseñanza de cualquier tema gramatical, creemos fundamental partir de la analogía con lo conocido y rentable (*pero*) para, a partir de reformulaciones, acceder al tema que se desea introducir (*aunque*).

Por razones de espacio, y a guisa de ejemplo, presentamos el siguiente titular (extraído de un artículo), el cual podría funcionar como disparador en un nivel B1 para trabajar con la alternancia *pero/ aunque*:

Increíble pero real: crearon una carrera universitaria para ser influencers.
<http://lola.fm/2018/08/14/increible-pero-real-crearon-una-carrera-universitaria-para-ser-influencers/>

Para evitar confusiones, en una primera etapa (A2+, B1) proponemos explicar las diferencias de tipo sintáctico (posición, restricciones modales) entre ambos tipos de construcciones:

- a) **Posición:** A *pero* B (*Parece increíble, pero es real*) ± *Aunque* B,A (*Aunque parece increíble, es real*)
- b) **Modo verbal:** *Pero* no admite la alternancia modal ± *Aunque* admite tanto el modo subjuntivo como el indicativo (*Aunque parezca increíble, es real*)

En niveles más avanzados (a partir del B2+ o C1), se puede mostrar que *pero* (como marcador discursivo o “enlace extraoracional”), pueda preceder a *aunque*: *Pero, aunque parezca increíble, te aseguro que es real*. Asimismo, se puede presentar el *aunque* de valor restrictivo (B, *aunque* A), y la posibilidad de insertar incisos o matizadores: *Es real aunque, de todos modos, parezca increíble*.

De este modo, se aprovecharía la analogía entre ambos nexos para ir explotando las diferentes estrategias comunicativas que suscitan: adversativa y concesiva,²⁴ a fin de concientizar a los aprendices de la complementariedad de ambas maniobras, sobre todo en la posición restrictiva (donde es más difícil dar cuenta de las diferencias por compartir posición: como ya hemos mencionado, *pero* introduce argumento fuerte, *aunque* introduce argumento débil –oposición más atenuada-).²⁵ Todo ello permitirá, paulatinamente, llegar a nuestro verdadero objetivo: que los estudiantes internalicen (y, eventualmente, adopten) la estrategia concesiva como asunción aparente del argumento del interlocutor mientras expresan a la vez una oposición. Una vez llegados a este punto, se trabajará sobre la posibilidad de lograr una mayor atenuación del discurso del interlocutor, a través del uso del subjuntivo *polémico*.

Como ejemplos de disparadores que permiten ir trabajando sobre el nivel de factualidad y generando inferencias en los estudiantes (de niveles B1+/B2 en adelante) a fin de relacionar las

²⁴ Flamenco García (1999, p. 3810) explica ampliamente esta diferencia de fuerza argumentativa entre los segmentos introducidos por *pero* y por *aunque*.

²⁵ En este sentido, Estrella Montolío (2002, pp. 127-128) señala que, mientras que *aunque* presenta un argumento más “débil”, *pero* introduce la información más poderosa desde el punto de vista argumentativo. Así, mientras que en **Aunque A, B** “pierde” A (A se presenta como un argumento más “débil”), en **A, pero B** “gana” B (B se presenta como un argumento más “fuerte”).

concesivas encabezadas por *aunque* con otras estructuras de valor factual vistas previamente, podríamos señalar una serie de publicidades de telefonía móvil:

Publicidad 1: <https://www.youtube.com/watch?v=P4kzSQ4Gv00>

En esta publicidad, donde se ve a una serie de personas prometiendo fidelidad si sus parejas se mantienen conectadas, en situaciones que van de lo más cotidiano a lo más irreal, se observa un interesante uso de *aunque* + subjuntivo que puede “explotarse” pedagógicamente. A lo largo de la publicidad, la apódosis (*yo te voy a esperar*) se mantiene inalterable, en tanto que en la prótasis se va dando una interesante sustitución de concesivas con subjuntivo y condicionales *factuales*:

Quiero que sepas que aunque tardes dos horas en arreglarte para salir .../Aunque necesites probarte 190 jeans, yo te voy a esperar.

Por otra parte, se genera una interesante alternancia con concesivo-condicionales (con indicativo): *Incluso si querés hacer un viaje introspectivo... y, sobre todo con condicionales “reales” (“factuales”), en una gradación de lo más probable a lo más improbable: Si querés probar con alguien más maduro.../ Si querés hacerte astronauta... para luego pasar a una serie de témporo-condicionales con presente de subjuntivo: Mientras tengas Facebook, Whatsapp...*

Publicidad 2: <https://www.youtube.com/watch?v=esFAoTMxKhA>

Whatsapp por 30 días, aunque te quedés sin crédito.



En esta publicidad se muestra una serie de situaciones donde los protagonistas efectivamente se han quedado sin crédito y pueden seguir comunicándose (subjuntivo factual). Es

interesante observar que, en este caso, la prótasis concesiva se halla en posición remática, lo cual la posiciona como un argumento más fuerte y permite que se desencadenen una serie de reacciones, que constituyen el eje de la publicidad.

5. A modo de conclusión

En este trabajo hemos abordado la problemática de la enseñanza de las construcciones concesivas a la luz del enfoque basado en tareas, desde una perspectiva que incluye y redimensiona las *tareas gramaticales* como parte de las *tareas orientadas a la lengua*, partiendo de prácticas de *sensibilización* o *concientización lingüística* que activen las inferencias de los estudiantes y permitan que estos sean capaces de autorregular su aprendizaje a través de un trabajo de auto-observación, monitoreo y autoevaluación (siempre bajo la mirada del docente), de modo de implicitar las estructuras objeto del aprendizaje y producirlas espontáneamente. Como hemos visto, ello implica un doble desafío por parte de los docentes: por una parte, seleccionando disparadores adecuados, que contengan estructuras rentables y de uso cotidiano (teniendo en cuenta factores fundamentales como el género y el registro), y por otra, diseñando e implementando tareas en la que la enseñanza de la gramática surja del contexto comunicativo (*gramática de uso*).

Ello, como hemos señalado, y ateniéndonos a su frecuencia de uso, implica presentar las estructuras concesivas más tempranamente de lo que se está haciendo en las propuestas pedagógicas actuales. En la sistematización, y teniendo en cuenta el marco y el enfoque metodológico en el que trabajamos, creemos fundamental priorizar la relación de *contraexpectativa* que se establece entre prótasis y apódosis y no centrarse únicamente en la enseñanza de los nexos. Por ejemplo, se podrían explotar pedagógicamente las concesivas paratácticas mencionadas en §3.b, en las que lo formal no es el eje, sino la interpretación semántica y sus proyecciones pragmáticas. Ello permitirá no solamente dar cuenta de las sutiles diferencias entre un subjuntivo factual y uno semi o contrafactual, sino también poder reconocer este tipo de relaciones independientemente de la presencia de los nexos, como en *Come muchísimo y no engorda*.

Nuestra propuesta también contempla la importancia de presentar la conjunción concesiva *aunque* por analogía con un nexo conjuntivo que expresa un contenido nocional muy próximo,

como *pero*, estableciendo semejanzas y diferencias semánticas, sintácticas y pragmático-discursivas. Esto último nos llevará a un tema no menor, como la cuestión del orden entre prótasis-apódosis, que puede trabajarse como mecanismo de reconocimiento y paráfrasis (por *pero*) en niveles más bajos, y discriminando los distintos valores pragmáticos en niveles más avanzados, sobre todo a partir de la incorporación del subjuntivo *polémico* y su relación con conceptos como la relevancia informativa y la elección del modo como un efecto retórico para lograr una *negociación* con el punto de vista del interlocutor.

Referencias bibliográficas

- Albano, H. & Pacagnini, A. (2004). Las conjunciones subordinantes *aunque/ aun/ aun cuando* y su relación con el sustantivo, el adjetivo, el gerundio y el infinitivo. *Actas del Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad. "Tensiones educativas en América Latina"*. ULPam: La Pampa. Disponible en CD-Rom. ISBN 950-863-061-4.
- Albano, H & Pacagnini, A. (2006). Acerca de la distribución de las conjunciones subordinantes *aunque/ aun / aun cuando*. En *Lenguas Modernas* 32, 101-115.
- Albano, H. & Pacagnini, A. (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*. Recuperado 20 sep. 2018 de: <http://www.fundlitterae.org.ar/images/archivos/6.%C2%AA%20PONENCIA%20%20ALBANO-PACAGNINI%20Jornadas%202007.pdf>.
- Asociación de Academias de la Lengua Española & Real Academia Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española. Sintaxis II*. Madrid: Espasa, S.L.U.
- Bianco, F. & Rodríguez, J.J. (2014). *Horizonte ELE 3. Nivel intermedio*. Córdoba: UNC.
- Borrego, J., Asensio, J. & Prieto, E. (1986). *El subjuntivo: valores y usos*. Madrid: SGEL.
- Bosque, I. & Gallego, Á. (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.
- Coronado González, M.L., García González, J. & Zarzalejos Alonso, A. (1996). *Materia Prima. Gramática y ejercicios*. Madrid: SGEL.
- Consejo de Europa (2001). *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.
- De Souza Faría, J., Hojman, I. & Stefanetti, E. (2017). *Maratón ELE*. Buenos Aires: Eudeba.
- Di Tullio, Á. (2005). *Manual de gramática del español*, Buenos Aires: La isla de la luna.
- Flamenco García, L. (1999). Las construcciones concesivas y adversativas. En I. Bosque & V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 3805-3878). Madrid: Espasa Calpe.
- Flamenco García, L. (2011). Sobre la versatilidad de *aunque*. En V. Escandell Vidal, M. Leonetti & C. Sánchez López (Eds.), *60 problemas de Gramática* (pp. 412-417). Madrid: Akal.
- Gili Gaya, S. (1961). *Curso Superior de Sintaxis del Español*. Barcelona: Publicaciones y Ediciones SPES.

- Gómez del Estal, M. & Zanón, J. (1999). Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español. En Zanón, J. (Coord.), *La enseñanza del español mediante tareas* (pp.73-100). 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. & Zanón, J. (1990). La enseñanza de la comunicación en la clase de español. En *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5, 12-19.
- Ibba, D. (2010). Los recursos lingüísticos que expresan concesividad. En *Actas Filcat*, UAB: Barcelona. Recuperado 21 sep. 2018 de: http://filcat.uab.cat/clt/XXIVAJL/Interlinguistica/Encuentro%20XXIV/Ibba_REVF.pdf
- Kovacci, O. (1986). Modificadores de modalidad. En *Estudios de gramática española* (pp. 89-102). Buenos Aires: Hachette.
- Kovacci, O. (1992). *El comentario gramatical II*. Madrid: Arco Libros.
- Laskey, M. & Hetzel, C. (2010). Self-Regulated Learning, Metacognition, and Soft Skills: The 21st Century Learner. En *ERIC Search Education Resources*. Recuperado 15 sep. 2016 de: <https://eric.ed.gov/?id=ED511589>
- López García, Á. (1994). *Gramática del español: La oración compuesta*. Madrid: Arco Libros.
- López García, Á. (1999). Relaciones paratáticas e hipotáticas. En I. Bosque & V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp.3507-3548). Madrid: Espasa Calpe.
- Marcovecchio, A., Albano, H., Pacagnini, A. & Manfredini, A. (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, A. & Pacagnini, A. (2013). Cuantificación e (in)suficiencia argumentativa: construcciones con *para* de contraexpectativa. En: *CLAC (Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación)*, 55, 95-110.
- Martín Puente, C. (1998). *La expresión de la concesividad en latín clásico: su análisis y distribución sintáctica*. Tesis doctoral, Departamento de filología latina, Universidad Complutense de Madrid. Recuperado 31 ago. 2008 de: <https://eprints.ucm.es/3945/1/T22479.pdf>
- Matte Bon, F. (1995). *Gramática Comunicativa del español. De la lengua a la idea*. Tomo I. Madrid: Edelsa.
- Menegotto, A., Cármenes, J., Cócora A. & Ochoa, L. (2015). *El microscopio gramatical del español*. Buenos Aires: Tinta Fresca.
- Millares, S. & Centellas, A. (1998). *Método de español para extranjeros. Nivel intermedio*. Madrid: Edinumen.
- Millares, S. (1998). *Método de español para extranjeros. Nivel superior*. Madrid: Edinumen.
- Montolío, E. (1999). Las construcciones condicionales. En I. Bosque & V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 3463-3738). Madrid: Espasa Calpe.
- Montolío, E. (2002). *Manual práctico de escritura académica*. Vol.II. Barcelona: Ariel.
- Moreno, V. (1995). Indicativo o subjuntivo en oraciones concesivas. En *ASELE, Actas VI*: 275-280.
- Narbona Jiménez, A. (1989-1990). *Las subordinadas adverbiales impropias del español*. I y II, Málaga: Ágora.
- 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., & Albano, H. (2005). Análisis de estructuras ‘concesivas’ con *aunque/aun* + adjetivo. En *Actas del Centro de Lingüística aplicada*. Santiago de Cuba: Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio ambiente. Acta I: 59-63.
- Pacagnini, A. (2004). *Material Didáctico de ELE, Nivel Intermedio Alto- Avanzado*, elaborado para el Nivel 8 del Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Manuscrito no publicado.
- Pacagnini, A. (2012a). ¿Es posible abordar la enseñanza de la Gramática en la clase de E/LE a través del enfoque por tareas? En D. Riestra (Comp.), *Actas de las Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas* (pp. 1553-1567). San Carlos de Bariloche: Editorial UNRN.
- Pacagnini, A. (2012b). Estructuras proconcesivas con *por/ para* + infinitivo. En *Sintagma. Revista de Lingüística*, 24, 85-97.
- Pacagnini, A. (2012c). *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. Recuperado 15 feb. 2015 de: <http://repositorio.filo.uba.ar/xmlui/handle/filodigital/856/browse?value=Pacagnini%2C+Ana+Mar%C3%ADa+Judith&type=author>
- Pacagnini, A. (2017). El desafío de la enseñanza de la pronunciación en grupos plurilingües aprendices de ELSE: algunas reflexiones metodológicas. En A. Pacagnini (Comp.), *Dossier La enseñanza de la Fonética y la Fonología en la clase de ELSE, Signos ELE*, N° 11. Recuperado 15 ene. 2018 de: <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/4117>
- Palacios, M & Rabih, A. (2000). *Material didáctico de E/LE*, elaborado para el Nivel 6 del Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Pérez Rodríguez, A. (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. Recuperado el 15 sep. 2018 de: <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/1507/Expresion%20de%20la%20concesividad%20ensenanza%20y%20aprendizaje%20de%20las%20oraciones%20concesivas%20en%20el%20aula%20ELE.pdf;sequence=1>
- Porto Dapena, J. (1991). *Del indicativo al subjuntivo*. Madrid: Arco Libros.
- 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.
- Rodríguez Ramalle, T. (2005). *Manual de Sintaxis del Español*. Madrid: Castalia Universidad.
- Rojo, G. (1978). *Cláusulas y oraciones*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Sarmiento, R. y Sánchez Pérez, A. (1989). *Gramática Básica del Español*. Madrid: SGEL.
- Traina, A. (1961). Note e discussioni. *Idola Scholae* 9: la logica della grammatica e le concessive latine. En *Atene e Roma* 6, 214-219.
- 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. & Estaire, S. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo”. En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 55-90.
- Zimmerman, B. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. En *Educational Psychologist* 25: 3-17.