

Construcciones con aunque restrictivo + subjuntivo “polémico”: posibles abordajes en la clase de ELSE

Ana María Judith Pacagnini

Recibido em: 29 de agosto de 2019
Acepto em: 8 de outubro de 2019

Doctora en Letras (Universidad de Buenos Aires-UBA), en Lingüística Aplicada a ELSE. Se dedica a la docencia e investigación en ELSE en las áreas de Fonética y Fonología y Gramática Pedagógica. Actualmente se desempeña como Directora de la Escuela de Humanidades y Ciencias Sociales (Universidad Nacional de Río Negro-UNRN) y conforma la Comisión Ejecutiva del Consorcio ELSE-CELU dentro del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN).
Contacto: apacagnini@unrn.edu.ar
Argentina

PALABRAS CLAVE:

construcciones concesivas;
aunque restrictivo; modo
 subjuntivo; prosodia; ELSE.

Resumen: En este artículo retomamos el estudio de las construcciones concesivas con subjuntivo y su relevancia en la enseñanza de ELSE a partir de un nivel umbral, sobretudo frente a la posibilidad de que el subjuntivo (denominado temático o polémico) señale hechos que el hablante concibe como reales: *Aunque pasen los años, Ud. no envejece*. Defendemos que se presente el subjuntivo con valor factual como herramienta estratégica, de modo que el aprendiz sea sensible a factores como la prosodia y la posición de la prótasis concesiva, fundamentalmente cuando *aunque* introduce el segundo miembro de la construcción y adquiere un valor restrictivo (con mayor relieve informativo). Un tema en discusión es la alternancia modal en estas estructuras; buscamos corroborar la afirmación de Flamenco (1999, 2011), quien sostiene que el subjuntivo es posible solo cuando hay una pausa entre la subordinada y la principal. Asimismo, nuestra propuesta contempla la importancia de partir de la analogía entre *aunque* y *pero*.

KEYWORDS:

concessive
 constructions; restrictive
aunque; subjunctive mood;
 prosody; ELSE.

Abstract: In this paper we will deepen our analysis of concessive constructions with subjunctive clauses and their relevance in the teaching of Spanish as a Second and Foreign Language as of the threshold level especially facing the possibility that the subjunctive clause (denominated topical or contentious) might point out events that are perceived as real by the speaker. *Aunque pasen los años, Ud. no envejece*. We consider it essential to present the subjunctive mode with factual value as a strategic tool, so that the learner is aware of factors such as prosody and the position of the concessive protasis, especially when *aunque* introduces the second part of the construction and takes a restrictive value (with more relevant information). A matter of debate is the modal alternance between these structures; we will attempt to corroborate the assertion made by Flamenco (1999, 2011), according to whom the subjunctive form is only possible when there is a pause between the subordinate and the main clause. At the same time, our proposal contemplates the importance of taking the analogy between *aunque* and *pero*.

1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo profundizaremos nuestra investigación sobre construcciones concesivas con *aunque* + subjuntivo (Albano y Pacagnini, 2007, Pacagnini, 2018), considerando en particular su relevancia en la enseñanza del Español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE) a partir del nivel umbral (B1+ del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, o *MCER*). Hemos seleccionado *aunque* de entre las posibles conjunciones subordinantes que encabezan estas construcciones debido a su alta frecuencia y, por ende, rentabilidad en el aula de ELSE (Pacagnini 2018, §3b). La posible discordancia entre el modo verbal y la factualidad del evento de la prótasis concesiva torna compleja su presentación a estudiantes alóglotas, sobre todo frente a la posibilidad de que a través del modo subjuntivo se señalen hechos que el hablante concibe como reales:

1. *Aunque pasen los años, Ud. no envejece.*

Este uso del subjuntivo se denomina “temático” o “polémico” sobre la base de criterios tales como la oposición **información conocida/nueva** o la **irrelevancia argumentativa** del obstáculo de la concesiva (RAE-ASALE, 2009; Di Tullio, 2017). 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, siendo sensible a factores como la prosodia y la posición de la prótasis concesiva, los cuales traen aparejadas diferentes interpretaciones desde el punto de vista

pragmático, sobre todo cuando *aunque* introduce el segundo miembro de la construcción y adquiere un valor restrictivo (con mayor relieve informativo).

Un aspecto en discusión es la obligatoriedad del modo indicativo en estas estructuras de valor restrictivo; Flamenco (1999, 2011) sostiene que el subjuntivo es posible únicamente cuando la subordinada queda separada de la principal por una pausa más larga y se pronuncia con un realce prosódico. Procuraremos corroborar la posibilidad de estructuras con *aunque* restrictivo + subjuntivo en las que no se evidencie ningún tipo de pausa.

A fin de abordar estos aspectos de manera integral en la clase de ELSE, nuestra propuesta didáctica también contempla la importancia de partir de la analogía entre *aunque* y *pero* (como un mecanismo de reconocimiento y paráfrasis en niveles iniciales y de discriminación de los distintos valores pragmáticos en niveles avanzados), para lo cual se torna esencial establecer semejanzas y diferencias a nivel semántico, sintáctico y pragmático-discursivo.

2. CONCESIVIDAD Y ALTERNANCIA MODAL: CONTRAEXPECTATIVAS Y POLÉMICAS.

2a- Estructuras de contraexpectativa

En Pacagnini (2018), hemos retomado el análisis realizado en Albano y Pacagnini (2007) acerca de la alternancia indicativo/ subjuntivo en las estructuras concesivas (en particular acerca del llamado subjuntivo “temático” o “polémico”) y lo hemos expandido al considerar posibles estrategias para su enseñanza desde niveles previos al llamado “nivel umbral” (B1+ del

MCER), sobre todo tomando en cuenta la analogía entre las concesivas con *aunque* y las adversativas con *pero*, explotando sus similitudes y diferencias prosódicas, sintácticas y semánticas, y considerando sus implicancias en el nivel pragmático-discursivo. En ese sentido, y por lo que hemos observado, cobra especial importancia la enseñanza del modo subjuntivo cuando este expresa información conocida, pero irrelevante:

2. *Aunque sea mi hijo, acepto que se ha comportado mal* (no se pone en duda de que se trata de mi hijo, hecho conocido por ambos interlocutores).

Si bien existe un cierto consenso en la caracterización de la oración concesiva como un tipo de oración subordinada que expresa una **objeción o dificultad** que, contrariamente a lo que se conjetura, no constituye un obstáculo para la realización del evento expresado en la principal, no ocurre lo mismo a la hora de determinar qué es lo que determina estrictamente su carácter concesivo. Mientras que algunos autores (como Pérez Rodríguez, 2015, 19) afirman que la ‘concesividad’ emana de las conjunciones que se utilizan como nexos, en Pacagnini (2018) hemos postulado que esto depende de la relación de **contraexpectativa** que se establece entre la prótasis y la apódosis,¹ ya que la consecución o realización de una acción no se ven impedidas debido a la insuficiencia de un obstáculo que actúa como causa inoperante (o contra-causa):

1 Fundamos esto en el hecho de que el período concesivo concentra “un razonamiento argumentativo entre sus miembros, puesto que la prótasis y la apódosis apuntan a conclusiones opuestas” (RAE-ASALE, 2009, 3598-3599).

3. *Aunque me lo pidas de rodillas, no voy a prestarte un centavo.*

En el ejemplo 3, *pedir de rodillas* es claramente una causa insuficiente (Rodríguez Ramalle, 2005, 572-573) en la medida en la que el efecto es contrario al esperable en lo planteado por la prótasis *-que te preste dinero*.

Prueba de ello son las llamadas **concesivas impropias paratácticas** (Flamenco, 1999, 3849-3850), que se caracterizan por la ausencia de nexos concesivos prototípicos:

4. *Es una gran bailarina y nunca pisó una academia de danzas.*

Otra evidencia a favor del postulado de que la relación entre ambos contenidos proposicionales no depende únicamente de los posibles nexos concesivos que la expliciten sería el caso de **construcciones asindéticas** (Flamenco, 1999, 3849) como la siguiente:

5. *Los docentes reclamaron paritarias al Gobierno provincial; este no las otorgó.*

Los diversos abordajes de las construcciones concesivas convergen en un aspecto: la insustituibilidad de la prótasis por un adverbio (razón por la cual han recibido la denominación tradicional de **adverbiales impropias**). Asimismo, se reconoce un amplio rango en el alcance de modificación de estas estructuras, dado que la relación entre prótasis y apódosis puede establecerse en el plano del enunciado:

6. *Aunque hace calor, la ropa no se secó,*

o en el de la enunciación:²

7. *Aunque no lo creas, la ropa sigue húmeda.*

Como podemos observar, este último ejemplo admite la paráfrasis de la prótasis concesiva (*Aunque no lo creas...*) por un adverbio de la misma base léxica (*increíblemente...*), lo cual pondría en tela de juicio la mentada imposibilidad de sustitución por adverbios en el caso de las adverbiales impropias, al menos en lo que refiere a las concesivas de la enunciación.

Por otra parte, si bien puede producir alguna confusión terminológica respecto de la clasificación tradicional de las concesivas como **adverbiales impropias**, es de destacar la pertinencia de la distinción propuesta por Flamenco (1999) entre estructuras más prototípicas o **propias** y menos prototípicas o **impropias** en virtud de su articulación,³ dada su estrecha relación con el grado de **factualidad** (modo en que el hablante concibe el evento de la prótasis concesiva). Así, dentro de las concesivas propias pueden distinguirse tres subclases:

2 En las concesivas de la enunciación, o *modificadoras de la modalidad* (Kovacci, 1986; Rodríguez Ramalle, 2005), 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 (Pacagnini, 2018).

3 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). Acerca de la frecuencia y rentabilidad de las mismas, véase Pacagnini (2018, §3b).

- + ↑
- *factuales*, o de cumplimiento efectivo (modo predominante de la prótasis → indicativo):
8. *Aunque Ana está enferma, fue a dar clase;*
 - *semifactuales*, o de carácter hipotético (modo de la prótasis → subjuntivo):
9. *Aunque faltel/faltara sin certificado médico, no creo que le descuenten el día*
 - *contrafactuales*, o de carácter irreal (modo de la prótasis → subjuntivo):
10. *Aunque hubiera faltado sin certificado médico, no le habrían descontado el día.*
- ↓

Según hemos señalado, nos centraremos en las concesivas propias, encabezadas por *aunque* (partiendo de los criterios de **frecuencia en el uso** y, por ello, de **rentabilidad lingüística**⁴), y tomaremos esta clasificación (en contra/semi/factuales) como particularmente pertinente para nuestro trabajo, dado que *a grosso modo* presenta la alternancia modal indicativo/subjuntivo en términos de la factualidadde lo enunciado en la prótasis, lo cual nos permite abordar los casos de *aunque* + subjuntivo factual,⁵tema que discutiremos a continuación.

4 Respecto de la noción de **rentabilidad lingüística** en la planificación de las clases de L2 (y en particular de ELSE) en el marco del enfoque por tareas, cfr. Pacagnini (2012, 2018).

5 Es necesario señalar que el mismo Flamenco (1999), si bien presenta el indicativo como el modo preponderante de la factualidad, considera la posibilidad de concesivas factuales con subjuntivo.

2 b- *Aunque* + subjuntivo factual: una polémica en la clase de ELSE

La relación entre el grado de factualidad de las concesivas y la alternancia modal indicativo/subjuntivo ha sido abordada por varios autores⁶, quienes tradicionalmente han asignado al indicativo la función de presentar el hecho de la prótasis como ‘real’, en tanto que el subjuntivo haría que se lo interprete como ‘posible’ o ‘irreal’. Ahora bien, como hemos visto en los ejemplos (1) y (2), en determinados contextos concesivos, es posible alternar el indicativo o el subjuntivo, de modo tal que dicho uso no siempre sea compatible con la distinción ‘real’/ ‘posible’ (Albano y Pacagnini, 2007). Este empleo del subjuntivo, que recibe una denominación tan poco clara como la de “subjuntivo optativo” en el ámbito de los manuales de ELSE (en oposición al “subjuntivo obligatorio” de las subordinadas sustantivas, temporales y finales), presenta para el estudiante alóglota una complejidad extra frente a otras construcciones (como las relativas), en las que es posible reconocer ciertos “marcadores” o “inductores” que permiten explicar o sistematizar la selección modal.

Para los alumnos no nativos, quienes en su mayoría (sobre todo quienes han cursado estudios previos en situación exolingüe) han recibido como regla de aula la máxima de que lo factual se expresa siempre a través del modo indicativo, esta discordancia entre el modo verbal y la factualidad del evento expresado en la prótasis concesiva genera, cuando menos, un grado de desconcierto, aun en niveles avanzados (B2+/C1 del *MCER*).

6 Cfr., entre otros, Narbona Jiménez (1989-1990), Kovacci(1992) y López García (1994).

11. *Aunque haya una campaña de vacunación obligatoria para los niños, este mes se ha registrado un aumento en los casos de sarampión,*

En el ejemplo 11, se torna dificultoso explicar que el subjuntivo, en definitiva, esté siendo empleado para señalar hechos que el hablante concibe como reales y, consecuentemente, en la esfera de lo *factual*, lo cual tiene sus repercusiones tanto en el nivel de la comprensión como en el de la producción textual.

Este empleo del subjuntivo ha recibido diversos nombres. Por una parte, partiendo de la oposición “información conocida *vs* nueva” expresada por la prótasis concesiva, se lo ha denominado **subjuntivo temático**, en virtud del hecho de que un hablante lo utiliza cuando tiene razones para suponer que la información contenida en la prótasis es asumida por su interlocutor (Flamenco, 2011, 415), o bien cuando –aun no siendo así– se pretende conseguir un efecto expresivo o argumentativo presentándola como tal, lo que se expresa principalmente a través del presente o pretérito perfecto de subjuntivo según la NGRAL (RAE-ASALE, 2009, §47.13j). Asimismo, y dado que esta información compartida “puede ser cuestionada como argumento pertinente pero ineficaz”, es que se ha dado en denominar **polémico** a este uso del subjuntivo (Di Tullio, 2017, 335; RAE-ASALE, 2009, 3608-3609), por la **irrelevancia** del obstáculo presentado en la concesiva, el cual, si bien no es puesto en duda, es desestimado “como no relevante para la argumentación”.

Efectivamente, el descubrimiento de que la alternancia modal indicativo/ subjuntivo en las concesivas con *aunque* no se traduce obligatoriamente en una oposición **factual/ no factual** representa para muchos estudiantes alóglotas la caída de un mito abonado por horas y horas de reglas de aula, expresadas en manuales, como hemos analizado en Pacagnini (2018)⁷. La elección entre indicativo o subjuntivo no necesariamente está motivada por criterios como ‘verdad’/ ‘no verdad’), sino por razones primordialmente discursivas (Albano y Pacagnini, 2007, §3). El hecho de que estas concesivas factuales con subjuntivo (en las que se presenta un hecho real –o que se presupone como verdadero–, pero poco relevante o desestimado por el hablante, lo que lo obliga a contraargumentar acerca del hecho en cuestión) sean claramente menos prototípicas, no implica que sean poco frecuentes ni, justamente, “poco relevantes” en términos comunicativos (y, en relación con el tema que nos ocupa, pedagógicos). Más aún, el subjuntivo constituye una opción válida que permite aludir a cierta información (presumiblemente dada por nuestro interlocutor) que no impide nuestra afirmación posterior y que nos permite presentar a ambos hechos como compatibles; ciertamente, ello implica ir en contra del argumento del otro, pero a la vez puede pensarse como una invitación a abrir la posibilidad de una **negociación**.⁸

7 Cfr. Pacagnini (2018, §3.d “Mitos y realidades en la enseñanza de la alternancia indicativo/ subjuntivo en las concesivas a estudiantes de ELSE”).

8 Respecto de la caracterización de la **negociación** en el marco del **enfoque por tareas**, cfr. Gómez del Estal y Zanón (1999), Pacagnini (2012).

Como hemos señalado en Pacagnini (2018), en gran parte de los materiales didácticos de ELSE actualmente en circulación y publicados en la Argentina (con excepción de *Horizonte ELE 3*, de la Universidad Nacional de Córdoba, texto sobre el que volveremos en §4) no suele presentarse la posibilidad de estructuras concesivas de valor factual con subjuntivo. Esto termina por generar confusión en el aprendiz, quien suele atribuir automáticamente al subjuntivo la referencia a un evento no real, o del que no se tiene experiencia alguna, y no siempre logra concebir estas construcciones como una **estrategia discursiva** que permite, o bien entablar una polémica, como en (12):

12. *Aunque Ud. haya ganado las elecciones, eso no le garantiza gobernabilidad,*

O bien, por el contrario, establecer contraargumentaciones en las que se pueda atenuar su efecto sobre la susceptibilidad del interlocutor:

13. *Aunque hayas subido de peso, se te ve espléndida.*

En casos como este último, muchas veces es difícil lograr que el estudiante comprenda que el evento enunciado en la prótasis concesiva se presenta como irrelevante, o bien atribuye su “poca importancia” al hecho de que dicho evento no ha ocurrido o difícilmente ocurra; es decir, suele interpretarlo como contra o semifactual (en el caso de (13), *no subiste de peso aún y por ello se te ve espléndida*). En este sentido, en Pacagnini (2018) destacamos la

necesidad de presentar la alternancia modal de manera tal que el aprendiz sea capaz de utilizar el subjuntivo con valor fáctual como **herramienta estratégica**, es decir, en enunciados donde se presuponga la verdad del hecho para luego señalarlo como irrelevante.

3. ACERCA DE LA INTERPRETACIÓN RESTRICTIVA DE *AUNQUE* EN CONTEXTOS FACTUALES

A fin de lograr que los estudiantes de ELSE se familiaricen con este tipo de estructuras sin tener que esperar a los niveles más avanzados, es necesario partir de la posible reformulación por nexos ya conocidos y nociones cercanas, aunque no completamente equivalentes (como, por ejemplo, el caso de la conjunción coordinante adversativa *pero*, que permitiría una cierta paráfrasis por *aunque* + indicativo, con restricciones posicionales y modales). Si bien retomaremos este tema en §4, nos parece relevante señalar este punto aquí, dada la vinculación semántica y pragmática de ambas conjunciones, sobre todo en los casos en los que *aunque* introduce el segundo miembro de la construcción, donde, además de proporcionar información remática, puede adquirir un valor **restrictivo**, equivalente en parte al de la conjunción *pero*, aunque con mayor relieve informativo:

14. *Reprobó el examen, aunque estudió muchísimo.*

Esto se da incluso cuando el verbo de la prótasis está en subjuntivo, si bien, según Flamenco (1999, 3819), para que ello ocurra, la subordinada

pospuesta debe quedar “separada de la principal por una pausa más larga”, y pronunciarse “con un realce prosódico”, como en [...] *María es una chica muy espabilada y siempre está en todo; ¡aunque a veces nos {viene/venga} con unas cosas más extrañas...!*

Ello complejizaría la argumentación que hemos venido sosteniendo hasta aquí, ya que, como hemos señalado en los apartados anteriores, por lo general el uso del subjuntivo en las concesivas está vinculado a la información conocida o implícitamente compartida, y ello explicaría la frecuente posición temática o antepuesta de la prótasis (RAE-ASALE, 2009, 3602). El cambio de orden entre prótasis y apódosis, entonces, se constituye asimismo como un tema no menor en la clase de ELSE, si bien probablemente deba ser trabajado en niveles más avanzados, como propondremos en el apartado siguiente.

Otro punto a tener en cuenta es el aspecto relativo a la entonación, si consideramos la pausa y el realce prosódico supuestamente requeridos cuando las subordinadas con subjuntivo polémico se construyen con *aunque* de valor restrictivo.

En Pacagnini (2018) hemos analizado ejemplos de *aunque* pospuesto, delimitado por pausas y con realce prosódico:

15. *Whatsapp por 30 días, aunque te quedas sin crédito.*
(<https://www.youtube.com/watch?v=esFAoTMxKhA>)

Sin embargo, a lo largo de nuestra investigación también hemos hallado múltiples ejemplos de construcciones concesivas con subjuntivo *polémico* en

las que entre la prótasis pospuesta y la apódosis no media ningún tipo de pausa, algunas de las cuales consignamos a continuación:

16. ¿Por qué no pierdo peso *aunque haga dieta?* (*El español*, 15/3/18, consultado el 28/3/19)
https://www.lespanol.com/cocinillas/recetas/saludables/20180415/no-pierdo-peso-haga-dieta/1001199929996_30.html
17. “*Siento un intenso cariño por la presidenta aunque tenga discrepancias*”, *agregó la diputada Carrió*. (*La Nueva*, 16/2/11)
<https://www.lanueva.com/nota/2011-2-16-7-13-0--siento-un-intenso-carino-por-la-presidenta-aunque-tenga-discrepancias-agrego-la-diputada-carrio>
18. *Afirman que Argentina ingresará en “Default técnico” aunque pague [está pagando] la deuda*. (*La política online*, 2/12/12, consultado el 20/3/19).
<https://www.lapoliticaonline.com/nota/nota-86411/>
19. *Por qué hay personas que necesitan taparse para dormir aunque haga calor. No estás loco, tu cuerpo quiere sábana* (*El País*, 22/8/18, consultado el 16 de marzo de 2019).
https://verne.elpais.com/verne/2018/08/17/articulo/1534513280_264174.html

De todos estos ejemplos, en los que la prótasis aparece pospuesta, con subjuntivo factual y sin pausa ni realce prosódico (o, al menos, no señalado gráficamente), hay un subconjunto (16 y 19) que acepta la paráfrasis con *pero* siempre y cuando (además del cambio modal) se altere el orden entre los miembros del período concesivo, lo cual demuestra que no se trata de casos de *aunque* restrictivo:

16. *¿Por qué no pierdo peso **aunque haga** dieta?--> ¿Por qué **hago** dieta **pero** no pierdo peso?*
19. *[...] **necesitan taparse para dormir aunque haga** calorà → **Hace calor, pero** necesitan taparse para dormir.*

Sin embargo, hay dos ejemplos (17 y 18) en los que *aunque* asume un valor verdaderamente restrictivo, dado que aporta información remática (con mayor realce informativo) y es parafraseable por *pero* sin necesidad de invertir el orden entre los dos miembros de la construcción:

- 17a. *Siento un intenso cariño por la presidenta **pero tengo** discrepancias.*
- 18a. *Argentina ingresará en “Default técnico” **pero paga** la deuda.*

A pesar de su valor restrictivo, las paráfrasis evidencian que esta equivalencia semántica y pragmática entre este uso de *aunque* y *pero* es parcial, ya que ambas conjunciones se diferencian no solo en el aspecto formal, sino desde el punto de vista pragmático: mientras que *pero* introduce información nueva

(expresando los motivos de la oposición y generando nuevas expectativas), y por ende “fuerte” desde el punto de vista argumentativo, la oración encabezada por *aunque* (que, generalmente en posición inicial o no marcada, representa la información dada o conocida-y, por ende, argumentativamente más “débil” según Montolío (2002) y Rodríguez Ramalle (2005)) en posición restrictiva pasa a tener alto realce informativo. Abordar pedagógicamente este “cruce de caminos” donde se sitúan las construcciones adversativas y concesivas y en el que confluyen aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos (Flamenco, 1999, 2011) se constituye en un desafío, considerando que, 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 todo lo anteriormente expuesto, es que se torna absolutamente necesario considerar una serie de estrategias que permitan abordar estos aspectos en la clase de ELSE, tema que trataremos a continuación.

4. LA ENSEÑANZA DE ESTAS ESTRUCTURAS EN LA CLASE DE ELSE

En Pacagnini (2018) hemos realizado un relevamiento sobre gramáticas y materiales didácticos de ELSE publicados en la Argentina por equipos de Universidades Nacionales en los últimos cinco años, destinados a estudiantes de niveles intermedio y avanzado, con el objeto de analizar el modo en el que se presenta el uso del subjuntivo en concesivas factuales. Como hemos señalado, es llamativo el hecho de haber hallado únicamente un libro de texto

en el que se aborda este aspecto: *Horizonte ELE 3- Nivel intermedio* (Bianco y Rodríguez, 2014, 50-51), que se caracteriza por partir de “disparadores” auténticos, de los que se extraen una serie de ejemplos acompañados por consignas a través de las cuales los estudiantes pueden inferir la relación de “objeción” entre prótasis y apódosis, percibiendo asimismo las características témporo-modales de estas construcciones:

1. Observen las siguientes construcciones, extraídas del texto:

	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.*

Obsérvese el modo en el que se activan las inferencias del estudiante a través de estrategias metacognitivas (**gramática reflexiva**)⁹. Un hecho

⁹ Acerca de la **gramática reflexiva** (que se presenta en el texto y no debajo de este) y la **concepción tridimensional de la enseñanza de la gramática en ELSE**, cfr. Pacagnini (2012, 2018).

verdaderamente novedoso (por tratarse de un manual destinado a la enseñanza de ELSE) lo constituye la presentación de ejemplos de prótasis pospuesta con subjuntivo factual (*Nada detiene la explotación minera **aunque** la contaminación sea cada vez más evidente*). Asimismo, es llamativo que en este ejemplo se presente una construcción con *aunque* pospuesta (y con subjuntivo polémico) pero sin contorno melódico propio, es decir, del mismo tipo que las estructuras analizadas en §3. Esto demuestra que este tipo de estructuras no es poco frecuentes ni un tema menor a la hora de sistematizar las concesivas en la clase de ELSE, sobre todo en niveles como el intermedio alto y el avanzado.

Ahora bien, un punto a tener en cuenta es el hecho de que (20) y (21)

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

21. *Nada detiene la explotación minera **aunque** la contaminación sea cada vez más evidente*

se presentan como equivalentes (o, al menos, no se hace ninguna salvedad al respecto, por lo que el estudiante puede inferir que es posible la permutación de prótasis y apódosis concesivas sin que varíe su interpretación). Efectivamente, en virtud de lo argumentado hasta aquí podríamos objetar el hecho de que se postule una equivalencia pragmática entre estructuras que solo lo son en apariencia.

De hecho, y como ya hemos señalado más arriba, la inversión en las estructuras concesivas, aun cuando prótasis y apódosis tengan contenidos proposicionales idénticos, trae aparejadas diferentes interpretaciones desde el punto de vista pragmático, sobre todo en casos como este, en el que *aunque* introduce el segundo miembro de la construcción (posición remática), con un mayor relieve informativo.

Por ello, consideramos fundamental ir trabajando este tema al menos desde un nivel B1+, para a partir del B2 poder incorporar los casos en los que *aunque*, además de encabezar una prótasis pospuesta con subjuntivo (y con alto valor informativo), puede adquirir un valor **restrictivo**, equivalente al de la conjunción *pero*, como en los ejemplos (17), (18) y (22), el cual brindamos a continuación (extraído -en parte- de la ejercitación que se da en el mismo material analizado, o sea, Bianco y Rodríguez (2014, 51)):

22. *Los vecinos lograron su objetivo **aunque los daños ya sean irreparables.***

Obsérvese que no es necesario cambiar el orden de los miembros para realizar la paráfrasis por *pero*, sino únicamente realizar las modificaciones en el modo verbal:

A *aunque* B = A *pero* B

22a. *Los vecinos lograron su objetivo **pero los daños ya son irreparables.***

Esto demuestra que (22) se trata de una construcción donde *aunque* asume claramente un valor restrictivo, a diferencia de una estructura como la de (21), ya que si realizáramos la paráfrasis sin cambiar el orden, resultaría una construcción anómala debido a la orientación argumentativa de cada uno de los segmentos (21a), y se haría necesario invertir nuevamente el orden y realizar un cambio modal (21 b):

21a. *?Nada detiene la explotación minera **pero** la contaminación es cada vez más evidente.*

21b. *La contaminación es cada vez más evidente **pero** nada detiene la explotación minera.*

Por todo ello, consideramos necesaria una didactización paulatina de estas construcciones (en un marco metodológico centrado en lo comunicativo, como el enfoque por tareas), que permita introducir desde niveles más básicos ciertos criterios fundamentales para la adecuación discursiva (como la orientación argumentativa y la relevancia informativa), sin tener que esperar a llegar a niveles más avanzados. Es importante recordar que 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 (Pacagnini, 2018, §3a). Sin embargo, y dado que ya desde el nivel B1 (precisamente llamado “umbral”), los estudiantes ya son capaces de incorporar el modo subjuntivo, creemos que perfectamente podrían manejar nociones como las de “oposición”, “contraexpectativa” o “concesión”,

sobre todo si consideramos que las relaciones paratácticas (coordinación copulativa, disyuntiva, adversativa) e hipotácticas (subordinación de valor temporal, causal, final) se presentan desde los niveles iniciales. En este sentido, consideramos que desde un nivel A2+ es posible presentar concesivas factuales con indicativo (dando solo los nexos más prototípicos, como *aunque*, *a pesar de (que)*...), para luego (en B1) ir sistematizando construcciones semi y contrafactuales, de modo de llegar al subjuntivo **temático** y/o **polémico** en el nivel B2/ B2+, cuando ya se puede hacer hincapié en el valor temático/remático de la prótasis concesiva según su posición y las restricciones que ello pueda implicar en la selección modal.

Como la cercanía nocional entre ambas conjunciones (*pero* y *aunque*) suele generar una gran dificultad para los estudiantes de ELSE, consideramos una buena estrategia introducir *aunque* por analogía con *pero* desde el nivel A2+, donde los estudiantes tienen un mayor manejo del orden de frase y de la conjunción coordinante adversativa. Sin embargo, como en este nivel aún no se ha introducido el subjuntivo, se podría trabajar en contextos factuales, apuntando al cambio de orden y a la relevancia informativa.

Así, se podría comenzar por estructuras más canónicas, en las que, como señala Montolío (2002, 127-128), mientras que *aunque* presenta un argumento más “débil”, *pero* introduce la información más poderosa desde el punto de vista argumentativo:

En ***Aunque A, B*** “pierde” A (A se presenta como un argumento más “débil”):

23. ***Aunque*** *hago dieta, no pierdo peso.*

En **A, *pero B*** “gana” B (B se presenta como un argumento más “fuerte”):

23a. *Hago dieta, **pero** no pierdo peso.*

(En ambos ejemplos, *no perder peso* se presenta como un argumento más “fuerte” que *hacer dieta*).

Esto permitiría presentar las concesivas en niveles iniciales, a partir de la posible reformulación por nexos ya conocidos por los alumnos (como *pero*), siendo conscientes en todo momento de que, si bien se trata de nociones cercanas, nunca serán del todo equivalentes.

En una primera instancia esto se basaría en criterios como el orden y la relevancia informativa, pero al introducir el modo subjuntivo (nivel B1), se podría trabajar sobre las diferencias entre *aunque* y *pero*, incorporando la posibilidad de la alternancia modal, no admitida por el segundo pero sí por el primero:

23b. ***Aunque haga*** *dieta, no voy a perder peso* vs

23c. ****Haga*** *dieta, **pero** no voy a perder peso.*

Nótese que en (23b) se presenta un uso semifactual del subjuntivo (*todavía no he hecho dieta*). El valor de eventualidad de estas estructuras, como hemos mencionado, se sistematiza antes en reglas de aula y tal vez por ello

es asimilado mejor por los estudiantes, llegando a ser considerado incluso como el único uso posible del subjuntivo en las cláusulas concesivas. Por ello, ya a partir de un nivel B2, debe presentarse el subjuntivo **polémico**:

23d. ***Aunque haga** dieta, no pierdo peso* (=efectivamente hago dieta, pero no es suficiente).

23e. *No pierdo peso **aunque haga** dieta* (la contraexpectativa adquiere un mayor relieve informativo= *es inútil que haga dieta*).

Finalmente, en los niveles B2+/C1, debe incorporarse la alternancia modal en relación con el llamado *aunque* restrictivo, como en el ejemplo (22), o una variante del mismo ejemplo (23), que sí admite una lectura restrictiva, donde el mismo contenido proposicional se presenta a través de diversas estrategias retóricas, en un abanico que abarca desde la adversativa con *pero* (23g) hasta las concesivas factuales de *aunque* + indicativo (23f) y *aunque*+ subjuntivo polémico (23e), adquiriendo una fuerza argumentativa cada vez mayor:

23e. <i>No pierdo peso aunque haga dieta.</i>	+	↑
23f. <i>No pierdo peso aunque hago dieta.</i>		
23g. <i>No pierdo peso pero hago dieta.</i>	-	↓

En todo este proceso, entonces, se aprovecharía la analogía entre ambas conjunciones (*pero* y *aunque*) para ir explotando las diferentes estrategias comunicativas que suscitan: adversativa y concesiva (Flamenco, 1999, 3810),

de modo de concientizar a los estudiantes acerca de la complementariedad de ambas maniobras, fundamentalmente en la posición restrictiva (en las que la posición compartida hace más difícil reconocer las diferencias de fuerza argumentativa). De ese modo, se llegaría al objetivo final: que los estudiantes internalicen (y, eventualmente, adopten) la concesión como estrategia retórica que permite asumir apariencia el argumento del interlocutor, cuando a la vez se está expresando una oposición con diferentes grados de atenuación, a través de recursos como la posición de la cláusula y el modo verbal.

1. A MODO DE CONCLUSIÓN

En este trabajo hemos continuado indagando acerca de las prótesis concesivas con subjuntivo factual y su enseñanza en la clase de ELSE. Como ocurre en la didactización de cualquier otro aspecto 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*).

De este modo, hemos señalado tres factores fundamentales para la sistematización de estas estructuras:

- a) el momento en el que debe presentarse *aunque* en el aula de ELSE: ateniéndonos a su rentabilidad y frecuencia de uso, hemos propuesto presentarlo desde al menos el nivel A2+;
- 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, la incorporación del llamado *aunque* restrictivo, y su utilidad para mostrar las implicancias pragmáticas que se producen en el cambio de orden entre prótasis y apódosis, sobre todo en prótasis factuales con subjuntivo polémico.

En una próxima etapa de nuestra investigación, nos proponemos ampliar la recopilación de corpus a partir de fuentes orales, con el fin de corroborar la posible presencia/ausencia de pausas con realce prosódico en casos como los de (23e) y (23f).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albano, Hilda; Pacagnini, Ana. “Acerca de la alternancia de los modos indicativo y subjuntivo en las proposiciones concesivas”. In: *Actas de las Primeras Jornadas Internacionales sobre Normativa del Idioma Español*. LITTERAE, 2007. Disponible en: <http://www.fundlitterae.org.ar>. Acceso: 20 sep. 2018.
- RAE-ASALE. *Nueva gramática de la lengua española (NGRALE)*. Sintaxis II. Madrid: Espasa, S.L.U, 2009.
- Bianco, Florencia; Rodríguez, Juan José. *Horizonte ELE 3. Nivel intermedio*. Córdoba: UNC, 2014.
- Consejo de Europa. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Instituto Cervantes y Editorial Anaya, 2001 (trad. 2002).
- Di Tullio, Ángela. *Manual de gramática del español*, Buenos Aires: Waldhuter, 2017.
- Flamenco, Luis. “Las construcciones concesivas y adversativas”. In: Bosque, Ignacio y Demonte, Violeta (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, 1999, 3805-3878.

- Flamenco, Luis. "Sobre la versatilidad de *aunque*". In: Escandell, Victoria; Leonetti, Manuel; López, Cristina Sánchez (Eds.), *60 problemas de Gramática*. Madrid: Akal, 2011, 412-417.
- Gómez del Estal, Mario; Zanón, Javier. "Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español". In: Zanón, Javier. (Coord.) *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen, 1999, 73-100.
- Kovacci, Ofelia. "Modificadores de modalidad". In: *Estudios de gramática española*. Buenos Aires: Hachette, 1986, 89-102.
- Kovacci, Ofelia. *El comentario gramatical II*. Madrid: Arco, 1992.
- López García, Ángel. *Gramática del español: La oración compuesta*. Madrid: Arco, 1994.
- Montolío, Estrella. *Manual práctico de escritura académica*. Vol. II. Barcelona: Ariel, 2002.
- Narbona Jiménez, Antonio. *Las subordinadas adverbiales impropias del español*. I y II, Málaga: Ágora, 1989-1990.
- Pacagnini, Ana. *La expresión lingüística de la 'causa final'. Su incidencia en la adquisición del español como lengua extranjera*. Tesis doctoral, UBA, FFyLL, Buenos Aires: 2012.
- Pacagnini, Ana. "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*. Buenos Aires: USAL, 2018 (en prensa).
- Pérez Rodríguez, Aitor. *Expresión de la concesividad: enseñanza y aprendizaje de las oraciones concesivas en el aula E/LE*. Santa Cruz de Tenerife: Universidad de la Laguna, 2015. Disponible en: <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>. Acceso: 15 sep. 2018.
- Rodríguez Ramalle, Teresa. *Manual de Sintaxis del Español*. Madrid: Castalia, 2005.