Aunque ella lo sabe/sepa/supiera: actividades en el aula para la producción de proposiciones con el operador lingüístico «aunque»

Giulia Ughetta Gouverneur
Università degli Studi di Salerno

FICHA DE LA ACTIVIDAD

1. Objetivos: El objetivo de este trabajo es el de proponer actividades didácticas relacionadas con la enseñanza del operador lingüístico «aunque».

2. Nivel específico recomendado: B2 (MCER).

3. Tiempo: una hora y media.

4. Materiales: unidad 12 de *Abanico* / fichas de trabajo.

1. DESARROLLO DE LA FICHA DE TRABAJO

1. 1. Objetivos

El objetivo de este trabajo es el de proponer actividades didácticas relacionadas con la enseñanza del operador lingüístico «aunque». El interés hacia el tema surge en la experiencia docente de la enseñanza-adquisición de ELE en aulas de estudiantes hablantes nativos de italiano (HNI). Con un cotejo de manuales de lengua española, ya se observa la falta de especificidad en la concepción de ejercicios en los que «aunque» y otras partículas concesivas estén ampliamente tratadas; no es un tema necesario en los primeros niveles y es a menudo susceptible de ser incluido junto a otros núcleos temáticos, como un elemento más, en cuadros sinópticos y fichas informativas de resumen. El ámbito en el que se mueve el docente al abordar su uso es el del nivel avanzado, nivel que le permite trabajar y reflexionar sobre actividades en aula utilizando su capacidad de considerarlo un objeto de análisis, dejando a un lado su conformación de significante para considerarlo en sí mismo; considerarlo, por lo tanto, un elemento de difícil adquisición, aspecto que se evidencia en las constantes omisiones y sustituciones presentes en la interlengua del estudiante italiano. Sin duda, si el profesor adquiere una mayor conciencia metalingüística de la función y el uso de «aunque» facilitará el recorrido de la interlengua de su alumno hacia la lengua meta. Se pretende entonces hacer una incursión en la creación de actividades que lleven al aprendiz especializado a alcanzar un nivel consciente de realización de la lengua.

1. 2. El material didáctico

Tomando la unidad 12 del manual *Abanico,* se ha seleccionado un sistema ya existente para mejorarlo explotando la validez de la forma en que está propuesto y reflexionando sobre lo que no está planteado con suficiente claridad. Observemos la figura 0 que a continuación aparece:

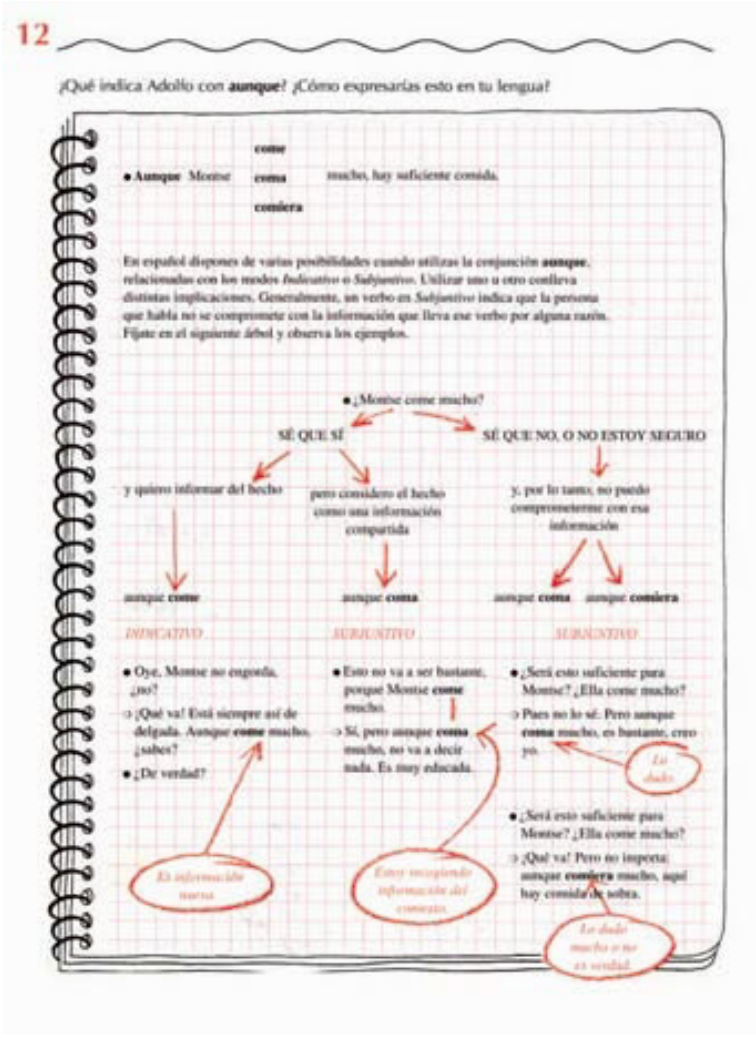
Figura 0. Abanico, diálogo 0



En esta ilustración se muestra el diálogo ficticio entre Adolfo y Juan Manuel en el que los interlocutores tratan de ponerse de acuerdo sobre si es suficiente o no la comida que han preparado para Montse. Luego, debajo de la viñeta, aparece lo que debería ser una interacción verosímil cuando las proposiciones emitidas por hablantes *normales* o más reales sintetizan todo lo que quieren decir y utilizan la

conjunción concesiva «aunque». En la página siguiente del manual, aparece la conceptualización de lo que propone el ejercicio de explicitación anterior:

Figura 0. *Abanico* unidad 12, conceptos



La primera parte de la reflexión de gramática nos habla del indicativo como transmisor de información nueva y del subjuntivo como transmisor de información compartida y conocida por los interlocutores, datos que están en el contexto o en los presupuestos del mundo conocido por ellos. Es decir, es una perspectiva que se concentra en lo que hace la lengua cuando actúa y no en las estructuras según la gramática descriptiva tradicional, como elementos abstractos.

La segunda parte del esquema pasa a ejemplificar estos principios. En la primera columna, el interlocutor sabe que Montse come mucho, lo utiliza como presupuesto con el subjuntivo recogiendo la información que ya está en el aire. El hablante establece una distancia respecto a la información subrayando que no es suya. Con el indicativo, en cambio, el hablante informa sobre Montse, que come mucho, y el interlocutor confirma. El receptor del enunciado decide cómo interpretar y utilizar la información y establece qué distancia colocar entre él y lo que dice, qué compromiso.

En la tercera parte, lo dicho no está claro. En la explicación algo falla, pues no se queda en el ámbito lingüístico, sino que lleva a cabo una reflexión centrada en cuestiones como el criterio de verdad o falsedad de la información. Esto no funciona con el estudiante. Son elementos extralingüísticos que el estudiante no conoce sobre el sujeto de la acción (Montse), que no forman parte de su saber enciclopédico ni del mundo compartido con el interlocutor. Por otra parte, si una persona en español dice: «Pues no lo sé», no está dando realmente peso al no saberlo; la presencia del marcador discursivo «pues» le quita importancia a lo que viene. La fuerza ilocutiva está centrada en la información que sigue: «Pero aunque coma mucho, es bastante, creo yo». Esta presencia del «pero» crea una cláusula de oposición no solo de objeción débil, cambiando por completo el mismo valor del conector concesivo. Casi dice: «la verdad es que no me importa: lo importante es que hay suficiente comida». El conector hace lo que Van Dijk llama una «macroregla de integración de informaciones», en la que el hablante incorpora con valor concesivo varios enunciados: «No me importa si come mucho o no, es más ¿come mucho? Qué va, eso lo dices tú, a mi no me interesa pues tengo comida suficiente y hasta de sobra para ella, hay comida de sobra, ¡deja ya de discutirlo, igual hay mucha comida hombre!».Juan Manuel coloca un obstáculo generando y manteniendo la progresión conversacional, los enunciados de Adolfo no expresan un conocimiento dudoso oscuro o ambiguo de la situación contextual, sobre todo, la información no es poco susceptible de ser interpretada por su interlocutor. Ambos mantienen a través de la concesión y otros operadores el tema, el tono, la pertinencia, la cantidad, el registro de la progresión argumentativa, la cortesía, en fin, mantienen y desarrollan la conversación. Por otro lado, no es una duda decir que no lo sabe, es una afirmación que se completa con una reacción en la progresión de la interacción verbal.

En conclusión:

a. Afirmar que *aunque coma* / *aunque comiera* son el resultado de un desconocimiento de la información y/o síntoma de la inseguridad frente a la información significa no plantear cuestiones pertinentes a la interacción conversacional como la de la intención de los hablantes, lo que quieren hacer con la lengua los hablantes, la «performatividad» del discurso proferido; es decir, dar por descontando que el compromiso del emisor frente a lo que dice depende solo de lo que realmente sabe de la información, del grado de verdad implicado en el significado de los enunciados.

b. En realidad el nivel de compromiso que se detecta en la distancia que mantiene el hablante frente a la información que da, es signo de cuestiones extralingüísticas sobre las cuales, quien lee el ejercicio no puede incidir. La respuesta de Juan Manuel está orientada más que a si lo sabe o no, lo duda o no, es verdad o no, hacia la necesidad de imponer lo propio : Hay suficiente comida para Montse y cordialmente te quiero decir que no me importa si ella come mucho o poco y minimizo con un conector como «aunque» que objeta sin crear barreras. En referencia a la importancia de los enunciados verdaderos o falsos para que sean comprendidos, Austin (1962: 45-46), oponiéndose a la lógica veritativa del positivismo lógico, afirmó que sí había oraciones que se sometían a esa prueba pero había otras que no; explicó que son enunciados constatativos los que describen el mundo y realizativos los que lo transforman, por eso, se puede hablar de éxito o fracaso de los enunciados. Así que las palabras además de su significado literal constituyen una forma de acción intencional cuando son pronunciadas en la interacción. Si quienes hablamos otorgamos a los enunciados un valor de verdad, si quienes hablan se ponen de acuerdo sobre qué entienden por X, entonces podemos hablar de comunicación, de conversación. Adolfo y Juan Manuel están negociando el significado y la importancia que ellos le dan basándose en el conocimiento compartido y propio del mundo.

1. 3. El uso del conector concesivo «aunque»

Siguiendo lo que Luís Flamenco García (2000) afirma en la *Gramática Descriptiva*, es necesario considerar que para caracterizar adecuadamente las construcciones concesivas hay que tomar en cuenta que en estas estructuras lo característico es la existencia de una información implícita que contradice el contenido preposicional expresado en cada uno de los miembros que consta. De hecho se diferencia por su carácter presuposicional respecto al no presuposicional de las adversativas. Esto supone dar prioridad a los factores contextuales entre los hablantes (el saber *enciclopédico* o compartido). Los nexos concesivos suelen actuar, al igual que otros nexos, como guías del procesamiento de la información (ibídem: 3809-3831); activando o suprimiendo inferencias que se pueden deducir de los enunciados que aparecen. Es decir, que el conjunto de conocimientos extralingüísticos que constituyen el saber implícito compartido por el emisor y el receptor están explicitados en las construcciones concesivas a través de sus conectores.

Por otra parte, basándose en el análisis que Antonio Briz lleva a cabo sobre la función de atenuación o intensificación de algunos operadores lingüísticos en el acto de habla conversacional, se puede analizar «aunque» como un atenuante pragmático. Este conector mitiga la enunciación y el enunciado favoreciendo el desarrollo de la interacción sin tensiones, minimiza el desacuerdo. Desde esta perspectiva, nuestro operador no lo observamos como una unidad abstracta o teórica como aparece a menudo en los cuadros sintéticos de los manuales de ELE

más utilizados, sino como un elemento susceptible de ser dicho (de ser hecho en términos de la lengua como acción, algo que se hace), consecuencia de un acto de habla, una unidad práctica constituida por enunciados.

Por su lado, en la *Gramática Cognitiva para profesores de español,* Ángel López García (2005), a propósito de las conjunciones en general, afirma que las conjunciones son partículas de escasa entidad fonética como las preposiciones, pero a diferencia de ellas, dice, no resultan necesarias. Esto lo defiende añadiendo que la gran mayoría de las oraciones que contienen conjunciones podrían ir sin ellas utilizando como ejemplo para el caso de «aunque» el siguiente:

Trabaja mucho, gana poco. = Aunque trabaja mucho, gana poco.

Refiriéndose no ya a las conjunciones sino a los conectores concesivos, el gramático (ibídem: 231-235) dice que se fundamentan en las preferencias sociales, es decir, en un conocimiento del mundo a menudo convencional que crea expectativas en las personas respecto a los enunciados que reciben y que tienen que interpretar.

Aunque estudió mucho, no consiguió aprobar.

(expectativa: cuando se estudia mucho lo que se espera es que la persona apruebe)

Desde esta perspectiva cognitiva, la diferencia entre concesivas y adversativas se traduce en un matiz «polémico» con subjuntivo a un matiz «confirmativo» en indicativo.

Estás enfermo, pero no te portes mal.

Aunque estés enfermo, no hay razón para portarte mal.

Aunque estás enfermo, no es razón para portarte tan mal.

Estrella Montolío (2002: 47-52), sobre la relación de contraste que se establece entre oraciones enlazadas por expresiones conectivas de este tipo, afirma que se basa en una relación implícita inferencial, que no aparece expresada explícitamente en el enunciado; son los conectores que la estudiosa llama «contraargumentativos».

Este libro me encanta, pero es demasiado romántico.

Aunque es demasiado romántico, este libro me encanta.

En el caso del uso de «pero», hay un obstáculo que impide la realización completa de la acción del enunciado que precede. En la oración con «aunque» hay una objeción que no impide la realización de la acción del enunciado precedente.

2. ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

A continuación, se proponen láminas creadas utilizando como modelo todos los elementos útiles y eficaces del ejercicio propuestos en el manual *Abanico*. Para elaborar estos ejercicios se han producido artificialmente actos de habla posibles en breves conversaciones estándares. Con el fin de facilitar el análisis, además del documento adjunto en PDF (como los dos anteriores), se reproducirán los diálogos finales de cada interacción simulada en las nubes de las historietas.

Figura 1. Primer diálogo



Los personajes A y B discuten si cocinar mariscos o no.

> A: Oye, me gustaría cocinar marisco, me encanta.Bueno, pero esto está carísimo. ¡Ni hablar!
>
> B: ¡Qué dices! Aunque salga caro, lo compro. ¡Me apetece..! (sale/saliera)

En la representación de la figura 1 aparecen explicitados en el primer diálogo las informaciones que se presuponen para la producción del enunciado de B. Todo lo que está detrás de lo que ha dicho, el conocimiento del mundo compartido para que A le entienda y le interprete. Si B dice «Bueno, pero esto está carísimo» es

porque le quiere decir cosas como «te digo que el pescado y el marisco son muy caros, y en estos días con el euro los precios están por las nubes..., me parece una locura gastar tanto dinero para invitar a unos amigos...». Esto es lo que ilustra la nube de la conversación del documento adjunto. El alumno que lleva a cabo el ejercicio tiene que producir enunciados que representen las dos proposiciones del personaje A, que digan lo que piensa A para poder elaborar su diálogo, es decir los presupuestos-informaciones implicados en la producción de las frases: «Oye...me gustaría cocinar mariscos...» / «¡Qué dices... aunque salga caro...». De esta manera, en esta primera actividad, el estudiante estimulado por su profesor es inducido a descubrir cuáles son las informaciones que utilizan los interlocutores para negociar este intercambio conversacional. Otro objetivo de la actividad didáctica con la figura 1, es el de analizar las diferentes intenciones del hablante A en la construcción de su último enunciado si utiliza salga/saliera/sale. Es decir, si recoge la información del contexto y, por eso, es compartido por A y B (salga *subj.*), si es una información nueva conectada estrechamente con el momento de la enunciación (sale *ind.*), o si matiza lo que dice atenuando lo dicho y alejándose de lo que dice B para no comprometerse o para disminuir la importancia de lo dicho por el otro y defender algo suyo (saliera *imperf. subj.*).

Figura 2. Segundo diálogo



Los personajes A y B dialogan sobre un regalo para su amiga Olga.

> A. Bueno... la verdad es que lo del collar es lo mejor, es su cumpleaños y le encantan las joyas... ¡Sobre todo de materiales extraños!B. .....
> .....
>
> B. .....
> .....

En la lámina que ofrece el material adjunto, figura 2, segundo diálogo, aparecen las dos nubes de los enunciados de A. No son los enunciados reales sino los que se presuponen implícitos del enunciado que recibe el interlocutor. Aquí se pretende que el estudiante produzca las proposiciones de B, sea las implícitas que tiene que escribir en la nube, que la explícita que tiene que escribir rellenando el espacio en blanco del diálogo. Es decir la respuesta real de B a A, el discurso que se supone presupuesto. En el dibujo, aparecen todas las proposiciones del mundo compartido por los hablantes concebidas por A y el aprendiz tiene que producir el enunciado final con el operador «aunque». El ejercicio está concebido con las mismas premisas del de la figura 1.

Figura 3. Tercer diálogo



Los personajes A y B están esperando a Pilar una amiga suya que lleva retraso.

A. .....
.....

B. .....
.....

A. .....
.....

En el diálogo ilustrado con nubes aparece la conversación irreal entre los hablantes. Las nubes están llenas de proposiciones que representan los implícitos que son la base de la información que comparten los interlocutores en el momento de la enunciación. En este caso, el alumno tiene que producir las frases reales en los espacios en blanco de la parte inferior de la página. Tiene que redactar el primer discurso de A, el discurso de B y el segundo enunciado de A; todas estas proposiciones deberían sintetizar en términos de macroestructuras sintéticas (V. Dijk, 1983), todos los presupuestos que aparecen de manera artificial y forzada en las nubes de la imagen.

3. CONCLUSIONES

En los programas de enseñanza a través de la integración de métodos centrados en mayor o menor medida en la forma y/o en la actuación, se hacen útiles y valiosos esfuerzos para poner en marcha con éxito la adquisición de una lengua extranjera. Sin embargo, casos específicos como el de «aunque» necesitan una representación de los procesos que se actualicen en un hablante nativo cuando lo utiliza; no se debe dar por descontado que solo el contacto asiduo con material auténtico oral o escrito garantice su interiorización y, sobre todo, no hay olvidar que no todo el *imput* al que está sujeto el estudiante es procesado como prevé quien lo concibe.

Con estos ejercicios y otras láminas que por límites de espacio de este artículo no se han podido presentar, el alumno al final del recorrido de actividades en aula y de la conceptualización y reflexión metalingüística necesaria de parte del profesor, debería:

- Producir proposiciones con «aunque».
- Reconocer la acción argumentativa que se pone en marcha en la conversación con el uso de «aunque».
- Reconocer la acción contraargumentativa en la objeción que pone el conector «aunque».
- Producir proposiciones escritas y orales con los implícitos negociados con «aunque».

BIBLIOGRAFÍA

Austin, John L. (1982) [1962]. *Cómo hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós.

Calsamiglia, Helena y Tusón Vals, Amparo. (2002). *Las cosas del decir Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel lingüística.

Chamorro Guerrero, María Dolores; Lozano López, Gracia *et al*. (1995). *Abanico. Curso avanzado de español lengua extranjera*. Barcelona: Difusión.

Gómez Torrego, Leonardo. (2002). *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM.
Bosque, Ignacio y Demonte, Violeta (dirs.). (2000). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española de la Lengua - Espasa. Tomo 3.

Flamenco García, Luis. (2000). «Las construcciones concesivas y adversativas». En *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Dirs. Ignacio Bosque y Violeta Demonte. Madrid: Espasa.

Lavacchi, Leonardo y Nicolás, Carlota. (1994). «Oraciones de aunque y pero». *Verba* 21.

López García, Ángel. (2005). *Gramática Cognitiva para profesores de español de L2*. Madrid: Arco Libros.

Matte Bon, Francisco. (1992). *Gramática Comunicativa del Español*. Tomo I, II, Madrid: Difusión.

Montolío, Estrella. (coord.). (2002). *Manual práctico de escritura académica*. Barcelona: Ariel Practicum.

— (2002). «Conectores Contraargumentativos». En *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona: Ariel Practicum.

Rivas, Elena. (1989). «Observaciones sobre las concesivas, su comparación con las condicionales y adversativas». *Verba* 16.

Van Dijk, Teun A. (1983). *La ciencia del texto* (6.ª ed.). Barcelona: Paidós Comunicación.