

Las tareas de concienciación gramatical en la didáctica del español para brasileños: la selección modal en las oraciones concesivas con *aunque*

Consciousness-raising Tasks in the teaching of the Spanish for Brazilians:
modal selection in concessive sentences with *aunque*

Gregorio Pérez de Obanos Romero
Profesor. Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA)
gregorio.romero@unila.edu.br

Gregorio Pérez de Obanos Romero es doctor en Lingüística Aplicada a la enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad Antonio de Nebrija y desde 2015 ejerce como profesor adjunto de lengua española en la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA), en el estado de Paraná, Brasil. Su investigación se centra en la enseñanza-aprendizaje del español para brasileños, en especial en la eficacia de metodologías centradas en la forma, en el tratamiento instruccional de contenidos lingüísticos de especial dificultad, de acuerdo con el contraste español-portugués, y en el consiguiente diseño de materiales didácticos específicos para este grupo de aprendices.

Resumen

El presente trabajo aboga por el empleo de procedimientos de aprendizaje como son el análisis de las formas lingüísticas, el razonamiento inductivo, la traducción y el análisis contrastivo con la lengua materna en la didáctica de los contenidos gramaticales del español a aprendices brasileños. Con este fin se presenta, describe y analiza una secuencia de actividades cuyo objetivo es, de un lado, el aprendizaje por descubrimiento de la regla que rige el uso del indicativo o del subjuntivo en las oraciones subordinadas concesivas con la conjunción *aunque* y, de otro, la posterior práctica mediante la producción oral de estas estructuras. Esta secuencia de actividades se halla conformada por una tarea de concienciación gramatical seguida de cuatro tareas formales que permiten el procesamiento de la conexión entre la forma y el significado en estas oraciones, de especial dificultad para este grupo de estudiantes.

Abstract

The present work advocates the use of learning procedures such as the analysis of linguistic forms, inductive reasoning, translation and contrastive analysis with the mother tongue in the teaching of the grammatical contents of Spanish to Brazilian learners. To this end, a sequence of activities is presented, described and analyzed whose objective is, on the one hand, the learning by discovery of the rule that governs the use of the indicative or the subjunctive with concessive subordinate clauses with the conjunction *although* and, on the other, the subsequent practice through the oral production of these structures. This sequence of activities is made up of a grammatical awareness task followed by four formal tasks that allow the processing of the connection between form and meaning in these sentences, which are especially difficult for this group of students.

Palabras clave

Aprendizaje de la lengua, actividades didácticas, competencia gramatical, tareas formales

Keywords

Language learning, learning activities, grammatical competence, formal tasks

Consideraciones iniciales

El presente trabajo tiene por objeto evidenciar la rentabilidad didáctica para los estudiantes brasileños que supone el diseño de secuencias de actividades cuya función sea la instrucción explícita de contenidos lingüísticos de especial dificultad de procesamiento por su disimilitud con la lengua materna (L1). En concreto, se aboga por la inclusión de algunos recursos estratégicos de asimilación de la lengua, que pueden resultar de provecho en la didáctica del español a aprendices cuya L1 es el portugués, en las denominadas tareas formales de aprendizaje. La proximidad tipológica entre ambas lenguas permite al alumno la adopción de estrategias conducentes a la elaboración e integración de los nuevos contenidos, entre las principales se encuentran: la percepción y observación de las formas, la reflexión metalingüística, el razonamiento inductivo, la práctica de la traducción y la comparación contrastiva.

En la primera parte del trabajo se abordan los supuestos teóricos de las tareas formales, y como parte de estas, las tareas de concienciación gramatical, una intervención didáctica fundamentada en las premisas metodológicas de la Atención a la Forma (AF). A continuación, se muestran los aspectos similares y disímiles en el uso del indicativo o del subjuntivo en las oraciones subordinadas concesivas de las dos lenguas, contenido gramatical objeto de instrucción de las actividades del trabajo.

El uso del modo en el verbo que acompaña a la conjunción *aunque* viene determinado por aspectos pragmáticos derivados de la intención comunicativa del hablante. Estas sutilezas discursivas pasan desapercibidas para el aprendiz brasileño ya que en su lengua los nexos equivalentes para la expresión de las oraciones concesivas demandan únicamente el verbo en subjuntivo.

Posteriormente, se describe y analiza una secuencia de actividades compuesta por una tarea inductiva de concienciación gramatical seguida de cuatro tareas formales

de práctica de la expresión oral, que ejemplifica de qué modo resulta posible combinar estas actividades con los procedimientos estratégicos ya mencionados.

Por último, se exponen unas consideraciones finales que tratan de justificar en la didáctica de las lenguas afines la congruencia de una instrucción formal explícita que incluya el análisis contrastivo y la traducción en secuencias de tareas formales, encabezadas por una tarea inductiva de concienciación gramatical.

Las tareas formales en la didáctica de las lenguas extranjeras

Las metodologías más tradicionales de enseñanza de la gramática de las lenguas extranjeras (LE) se han fundamentado principalmente en una aproximación explícita, deductiva y lineal en la presentación de las formas y sus reglas de uso, seguida de una práctica controlada mediante ejercicios mecánicos, que incluían en no pocas ocasiones el recurso a la traducción directa e inversa.

De acuerdo con Richards y Rodgers (2001), en este enfoque tradicional el profesor enseñaba la gramática de un modo aislado, los aprendices carecían de oportunidades de uso significativo de la lengua, y ofrecía seguidamente ejercicios, de más a menos controlados, de práctica y producción de las formas presentadas: era el conocido modelo de Presentación, Práctica y Producción.

Desde hace ya algunas décadas numerosos investigadores vienen cuestionando por diferentes razones la pertinencia de este modelo. Por un lado, no atiende a las necesidades reales de comunicación de los aprendices y, por tanto, estos no tienen oportunidades de usar las formas que han aprendido mediante este modelo (Ellis, 2003). Asimismo, se ha constatado que los alumnos no son capaces de emplear, o lo hacen incorrectamente, las formas aprendidas en momentos posteriores a la unidad didáctica o fuera del aula (Willis, 1996). Al estar centrado en el profesor, este modelo resulta limitado en relación con los aprendices y la lengua meta: frecuentemente no perciben las formas o las estructuras objeto de aprendizaje y su práctica mecánica conlleva la inexistencia de la interiorización de las reglas y de su conocimiento procedimental (Osuka y Yamamoto, 2005).

En consecuencia, existe todo un conjunto de propuestas didácticas cuyo fin es incitar a los aprendices a prestar atención a las propiedades formales de la LE en un contexto de uso significativo de la lengua. Es decir, como técnicas pertenecientes a la Atención a la Forma que son, tiene por finalidad conjugar la instrucción formal con la práctica comunicativa y aunar de este modo el conocimiento declarativo del alumno con el uso significativo de los contenidos lingüísticos (conocimiento procedimental).

Este tipo de propuestas han recibido diferentes términos de acuerdo con los investigadores (Ellis, 2003, 2008; Nunan, 2005; Thonbury, 2005; Loewen, 2011; Ur, 2011; Nassaji y Fotos, 2011): *tareas formales* o *tareas centradas en la forma*, *tareas de input estructurado*, *tareas comunicativas centradas en la forma*, *tareas de descubrimiento* o *tareas de concienciación gramatical*¹. Se caracterizan por ser actividades de sensibilización a la lengua que incitan a la reflexión sobre un contenido gramatical con el propósito de despertar la consciencia de los aprendices de tal modo que lo perciban, observen, analicen, procesen y, finalmente, adquieran.

En realidad, la dicotomía instrucción gramatical deductiva e instrucción gramatical inductiva, empleada por otros investigadores, se halla definida de igual modo que la anterior. De acuerdo con Yarahmadzahi *et al.* (2015: 403) ambas estrategias de enseñanza activan procesos cognitivos complejos. Mientras que el primero se

¹ *Structured-Based Focused Tasks, Structured input Tasks, Focused Communicative Tasks, Discovery Tasks; Consciousness-raising Tasks*, respectivamente.

fundamenta en el aprendizaje por medio de la presentación de reglas, el segundo lo hace mediante el hallazgo del funcionamiento que las rige:

Inductive approach to grammar instruction is defined as the processes in which learners' attention is focused on consciously analyzing a number of examples given so as to discover the underlying grammatical rule governing the use of a particular structure in those examples. Contrasting to that, deductive approach to grammar instruction is defined as learners' receiving teachers' explanation of the concerned grammatical rule first, which is then followed by their analyzing and practicing the application of such a rule in the examples or exercises provided².

Roza (2014) defiende la adopción, en la mayoría de los contextos, de una perspectiva inductiva en la instrucción gramatical: se ajusta al proceso de desarrollo interlingüístico de los aprendices en el que estos van progresando en sus diferentes etapas de adquisición de reglas; les permite la práctica comunicativa de algún contenido formal, sin que se sientan abrumados por una excesiva carga de explicaciones gramaticales; y finalmente posibilita la motivación pues permite que descubran las reglas en lugar de que se las den hechas. Asimismo, en la instrucción inductiva (Roza, 2014: 463) se da el proceso cognitivo de la observación:

Noticing is the process of students becoming aware of something in particular, it can be used to teach a grammar concept when students are given examples and they come to understand the rule by noticing what those examples in common³.

El término concienciación gramatical puede definirse como “*the deliberate attempt to draw the learner's attention specifically to the formal properties of the target language*”⁴ (Rutherford y Smith, 1985: 274). Este propósito se halla agrupado en todo un conjunto de técnicas que incitan al aprendiz a prestar atención a los contenidos lingüísticos en la creencia de que la conciencia sobre las formas conllevará de manera indirecta a la adquisición de la LE (Richards y Schmidt, 2002). Las diferentes técnicas didácticas que se basan en los principios de la concienciación gramatical se agrupan en el presupuesto teórico de la hipótesis de la interfaz débil entre el aprendizaje y la adquisición, según la cual la instrucción gramatical juega un papel facilitador en el procesamiento del *input* promoviendo la adquisición natural de la lengua objeto (Wach, 2019). Estos procedimientos didácticos consisten en la inferencia de reglas a partir de muestras, la comparación de los diferentes modos de expresar un determinado contenido, las diferencias entre las producciones gramaticales de los aprendices y los hablantes nativos, así como también técnicas de la AF que no interrumpan el flujo de la comunicación, como son la inundación y el realce del *input*. Wach (2019: 148) señala que su finalidad es:

To stimulate other levels of consciousness, such as noticing and attention. Naturally, as the term ‘consciousness-raising’ indicates, the main objective of C-R procedures is to raise learners’

² El enfoque inductivo en la instrucción gramatical se define como el proceso mediante el cual la atención de los aprendices se centra en un conjunto de datos con el fin de que descubran la regla gramatical subyacente que rige una determinada estructura ofrecida en esos datos. En contraste, el enfoque deductivo en la instrucción gramatical se halla determinado primero por las explicaciones del profesor que los alumnos reciben acerca de una regla gramatical, después por el análisis de ejemplos y finalmente por la aplicación de la regla mediante la práctica con ejercicios (traducción propia, TP).

³ La observación es el proceso mediante el cual los estudiantes toman conciencia de algo en particular, puede usarse para enseñar conceptos gramaticales cuando se les presentan ejemplos a fin de que lleguen a la comprensión de la regla al observar qué hay de común en estos ejemplos (TP).

⁴ El intento deliberado de dirigir específicamente la atención del aprendiz hacia las propiedades formales de la lengua meta (TP).

consciousness, including its lower levels (i.e. noticing and attention), and higher levels (i.e. understanding).⁵

Entre las diferentes propuestas didácticas fundamentadas en la AF, que se proponen dirigir la atención de los aprendices hacia las propiedades formales de la lengua en el contexto de la comunicación, se encuentran las denominadas tareas formales. Se caracterizan, como toda tarea lingüística, por integrar la práctica de los contenidos y los procesos de la comunicación, pero también por aunar el conocimiento explícito de los contenidos con su uso: permiten conciliar la observación, el análisis y la comprensión de la forma con su práctica significativa en la interacción comunicativa.

Asimismo, de entre los procedimientos didácticos basados en el incentivo a los aprendices de la concienciación sobre las formas y su empleo, es decir, dentro las tareas formales, se hallan las denominadas *tareas de concienciación gramatical*. Estas tienen por objeto conciliar el enfoque comunicativo del aprendizaje con una enseñanza que estimule a los aprendices a la percepción de la forma, posibilitando el desarrollo de conocimiento explícito de la estructura gramatical y la provisión de oportunidades de comunicación centradas en el intercambio de información. Ellis (1997: 160) define estas actividades como:

A pedagogic activity where the learners are provided with L2 data in some form and required to perform some operation on or with it, the purpose of which is to arrive at an explicit understanding of some linguistic property or properties of the target language⁶.

En las tareas de concienciación gramatical, según Leachtenauer (2004: 7-8), “*the learners not only focus on the form of the grammatical structure but are also engaged in meaning focused use of the target language as they solve the grammar problem*”⁷. De este modo, Ellis (2003) señala que este tipo de tareas se hallan diseñadas de tal modo que los aprendices puedan inducir y formular reglas gramaticales a partir de muestras de la LE mediante la interacción y la negociación del significado en pequeños grupos. Asimismo, para este autor el objetivo de este tipo de tareas es el aprendizaje de estructuras formales que los estudiantes logran gracias a la interacción comunicativa. Su empleo en la instrucción gramatical se ve justificado por diversas razones: la efectividad del aprendizaje por descubrimiento y la activación de estrategias de resolución de problemas, los postulados de las teorías del aprendizaje mediante el desarrollo de las habilidades lingüísticas, así como por la hipótesis de la interfaz débil entre conocimiento explícito e implícito y, por último, por los procesos cognitivos que permiten explicar la conversión del *input* en *intake*.

En este sentido, Ellis (2002: 171) defiende la idea de que estas tareas contribuyen de manera indirecta al desarrollo del conocimiento implícito, puesto que activan en los aprendices tres procesos cognitivos:

⁵ Estimular otros niveles de conciencia como la atención y la percepción. Evidentemente, como indica el término “concienciación gramatical”, el principal objetivo de estos procedimientos es despertar la conciencia del aprendiz, incluyendo los niveles más bajos (por ejemplo, la percepción y la atención) y los más altos (por ejemplo, la comprensión) (TP).

⁶ Una actividad pedagógica en la que se les provee, de algún modo, a los aprendices de datos de la L2 y requiere la realización de alguna operación sobre o con ellos, y cuyo propósito es alcanzar una comprensión explícita de alguna propiedad o propiedades de la lengua meta (TP).

⁷ Los aprendices no solo se centran en la forma de la estructura gramatical, sino que también se les estimula a centrarse en el uso significativo de la lengua meta mientras resuelven un problema gramatical (TP).

- la *observación*, mediante la cual toman conciencia de la presencia de determinadas características del *input* y comienzan a formular hipótesis sobre el uso de las estructuras;
- la *comparación*, mediante la cual cotejan determinadas características del *input* con otras hipótesis que estos ya poseen sobre la lengua contribuyendo a la formulación de nuevas;
- la *integración*, mediante la cual incorporan determinadas características del *input* a su interlengua.

En relación con el diseño de las tareas de concienciación, se ha de considerar un conjunto de propiedades que estas actividades poseen (Ellis, 2002: 168):

- se aísla un determinado contenido lingüístico con la finalidad de dirigir la atención de los aprendices;
- se da la provisión de datos que muestran el contenido y una regla de uso, si bien esto no es imprescindible;
- se espera un esfuerzo de orden cognitivo para la detección y comprensión de la forma;
- se resuelven tras el análisis y la consiguiente comprensión de la estructura objeto de aprendizaje;
- se realizan gracias a un uso significativo de la lengua, pues para su ejecución es imprescindible comprender y producir la LE;
- se incorpora para su desarrollo algún tipo de respuesta o retroalimentación acerca del uso de la estructura objeto de aprendizaje;
- se prevé la necesidad de más datos, descripciones o explicaciones en caso de que se produzca una incomprensión completa o parcial de la estructura objeto de aprendizaje;
- se requiere, aunque no es obligatorio, la enunciación de una regla de uso de la estructura objeto de aprendizaje.

Es posible establecer una taxonomía de las tareas de concienciación de acuerdo con tres criterios: según el *método de acceso* a las formas y su uso; según el *tipo de texto* en que se presentan; y según el *tipo de operación cognitiva* que los estudiantes activan para su resolución. La combinación de estos tres criterios ofrece un gran número de posibilidades en el diseño de estas actividades (Ellis, 2003).

El modo en que los alumnos descubren las formas y su uso determina el método deductivo o inductivo de las tareas de concienciación. En las primeras, se encuentran con un texto con muestras de los contenidos formales objeto de atención con la finalidad de que los deduzcan y apliquen a los datos que contiene el texto. Los modos de presentación de estos datos son diversos: bien con lenguaje verbal o no (diagramas, gráficos o dibujos); con una exposición contrastiva de los datos de la LE con su L1; con una presentación completa o parcial de los datos, o con la posibilidad de vacíos de información, entre otros.

En las segundas, en cambio, trabajan un texto oral o escrito y extraen por descubrimiento una regla o representación mental de la estructura objeto de aprendizaje. Merece la pena destacar el provecho que supone el uso de las tareas de concienciación inductivas puesto que esta clase de actividad será empleada en la secuencia didáctica que sirve de muestra para el presente trabajo. En las tareas inductivas los estudiantes hallan por sí mismos las regularidades del contenido lingüístico a partir de sus conocimientos previos y su experiencia en el uso de la LE. Roza (2014) sintetiza del siguiente modo los efectos beneficiosos del enfoque:

- exigen un alto esfuerzo cognitivo para la conexión entre la forma y su significado, y con ello la comprensión necesaria para su resolución;
- proporcionan la formulación y verificación de hipótesis con el consecuente uso de metalinguaje para el análisis de la forma, con lo que las reglas adquieren significación y perdurabilidad en la memoria operativa del aprendiz;
- permiten el desarrollo de la habilidad en la resolución de problemas;
- favorecen la implicación de los estudiantes en su propio aprendizaje y, con ello, se incentiva su autonomía o autorregulación.

El segundo criterio de clasificación viene determinado según la modalidad del texto que conforma la tarea:

- escrito u oral;
- auténtico o manipulado;
- en formato de oraciones aisladas o en un texto continuo;
- con muestras de lengua correctas y/o incorrectas, lo cual permite la elaboración de juicios de preferencia o de gramaticalidad;
- la presentación completa o parcial del texto a todos o a parte de los alumnos, lo cual posibilita el intercambio de información para la realización de la actividad, etc.

Por último, Ellis (1997) establece al menos seis operaciones que se pueden ejecutar para la compleción de las tareas, si bien la lista no se ve agotada:

- identificar en el texto la estructura objeto de atención;
- emitir un juicio de valor acerca de la corrección formal de un enunciado;
- manipular o modificar un texto o parte de él: completar, reordenar, sustituir, reescribir, entre otras operaciones;
- clasificar determinados contenidos conforme a diferentes categorías lingüísticas;
- conectar partes del texto con arreglo a criterios previamente establecidos;
- plantear hipótesis y expresar una regla de uso.

En relación con esta última operación, cabe decir que, en el momento de la inducción de la forma, así como en la enunciación y comprobación de la hipótesis de la regla que fija su uso, existe la posibilidad de recurrir al empleo de la reflexión contrastiva, la cual incita a los aprendices a la comparación con su L1. Como se verá más adelante, se empleará este recurso en la tarea de concienciación inductiva que da comienzo a la secuencia didáctica del trabajo.

Cabe insistir en el hecho de que, una vez aplicada una tarea de concienciación gramatical, el profesor no puede esperar el dominio en la producción de las estructuras objeto de la instrucción, dado que su propósito no reside en llevar al aprendiz a la precisión formal en el uso espontáneo de la lengua, sino en ayudarle al desarrollo de la conciencia sobre la forma. De este modo, Wach (2019: 151) afirma:

[...] raising learners' awareness through C-R activities does not directly lead to them being able to use the structures in communication. C-R is an important step, but it is meaningful practice that helps learners consolidate and deepen their understanding and achieve fluency⁸.

⁸ Aumentar la conciencia de los alumnos mediante las tareas de concienciación gramatical no conduce directamente a que sean capaces de emplear las estructuras aprendidas en la comunicación. Estas actividades suponen un importante paso, pero es la práctica significativa lo que lleva a los alumnos a consolidar y profundizar su comprensión, y así a alcanzar la fluidez (TP).

Las tareas de concienciación gramatical suponen un medio para el estímulo a la observación y al análisis de las formas; esta operación cognitiva es condición necesaria, aunque no la única, para que el *input* se convierta en conocimiento implícito o procedimental, es decir, para su adquisición. Su finalidad es generar conocimiento declarativo que a largo plazo pueda convertirse en procedimental (Sugiharto, 2006). Por ello, resulta imprescindible sumar a estas actividades de presentación de los contenidos formales de la LE otras que provoquen su empleo en contextos de uso real de la lengua, para la práctica no solo de los contenidos lingüísticos, sino también para la activación de los procesos cognitivos que en la comunicación se generan.

Una secuencia didáctica para la selección modal en las oraciones concesivas

La planificación didáctica se halla, sin duda, entre las principales competencias que los docentes de lenguas han de poseer para el desarrollo de su labor. Entre las principales actividades que la constituye se pueden mencionar la proyección y temporalización de las partes de un curso, la confección de los planes de clase, el diseño de las dinámicas y las prácticas para el aprendizaje de los contenidos. Respecto de esta última actividad, Alonso (2019) afirma que la unidad didáctica constituye un procedimiento sistemático de planificación de la enseñanza y del aprendizaje: “comprende un conjunto de contenidos estructurados en torno a un concepto (entre otras opciones) y se caracteriza por la coherencia, la variedad y el equilibrio de todos sus componentes” (Alonso, 2019: 67). Asimismo, cada unidad puede subdividirse en una serie ordenada de actividades que guardan relación entre sí, denominadas *secuencias de actividades*.

A continuación, se procede a la presentación y análisis de una secuencia de actividades, compuesta de una tarea de concienciación gramatical seguida de cuatro tareas formales, cuyo fin es el aprendizaje de la regla que rige la selección modal en las oraciones concesivas con la partícula *aunque* y la posterior práctica contextualizada de este contenido gramatical. Esta secuencia didáctica se destina a aprendices que ya poseen un nivel lingüístico B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) y que puede formar parte de una unidad didáctica con contenidos temáticos y lingüísticos más amplios.

Las cláusulas concesivas en español y en portugués

En español el uso del modo indicativo o subjuntivo con la conjunción *aunque* de las oraciones concesivas viene determinado por la intención comunicativa del hablante. Por interferencia de su L1 los estudiantes brasileños tienden a emplear únicamente el modo subjuntivo, dado que en su lengua las locuciones y partículas de estas oraciones subordinadas, *se bem que*, *mesmo que*, *ainda que*, *embora*, entre otras, así lo exige. En español, si la intención discursiva es ofrecer la información de la cláusula concesiva como nueva para el oyente y presentarla como real, se emplea el modo indicativo. Por contra, si el obstáculo que presenta la concesiva con *aunque* se desea presentar como información compartida por hablante y oyente, o como una hipótesis o valoración, se utilizará el modo subjuntivo (Matte Bon, 1992: 212-213). En la comparación del siguiente par de oraciones, “*Salimos de excursión, aunque llueve*” y “*Salimos de excursión, aunque llueva*”, se observa que en la primera la objeción que supone la lluvia se da por supuesta y se informa de ello al oyente; en tanto que en la segunda el obstáculo se presenta como una hipótesis o como un hecho desconocido o del que no se desea informar.

Resulta, por tanto, conveniente centrar la atención de los alumnos en estas sutilezas de orden discursivo-pragmático mediante una secuencia que dé cuenta del acceso a la regla de uso de la selección modal y de la práctica de los contenidos y procesos de la comunicación que advienen gracias a la interacción oral. Así pues, la secuencia didáctica que a continuación se muestra se destina a alumnos brasileños con un nivel de lengua que permita el dominio de estructuras que demanden el empleo del presente de subjuntivo.

Como se ha comentado, se han diseñado cinco tareas formales: la primera constituye una tarea de concienciación gramatical y las otras cuatro son tareas cuya finalidad es la práctica de este contenido formal en contextos significativos de interacción oral.

La tarea de concienciación gramatical para la instrucción de la regla

Esta tarea está conformada por cinco actividades que pretenden dirigir la atención de los aprendices hacia la forma. En ellas se propone la observación de muestras de *aunque* con ambos modos verbales, la inducción y explicitación de la regla de uso, y la comparación contrastiva con el portugués mediante la práctica de la traducción directa e inversa.

En la actividad A se les presenta a los estudiantes el significado de las oraciones subordinadas concesivas y de la conjunción *aunque*, se les propone además que mediante el contraste encuentren conjunciones o locuciones similares en su L1, estrategia de aprendizaje que van a poner en práctica más adelante.

LAS ORACIONES CON *AUNQUE*

A. ¿Qué significan las oraciones con la palabra *aunque*?

En español los verbos que acompañan a *aunque*, denominadas cláusulas concesivas, expresan un obstáculo, real o hipotético, para la realización de la acción que expresa la cláusula principal, pero el obstáculo no es tan fuerte como para impedirla.

¿Qué palabras o expresiones tenemos en portugués para expresar esta idea?

En la segunda actividad, mediante un procedimiento inductivo de indagación, se dirige a los alumnos al descubrimiento del funcionamiento de estas estructuras y la redacción de la regla. Para ello, se ofrecen tres pequeños diálogos, dos con el verbo en subjuntivo y uno en indicativo. Los estudiantes deben relacionar cada uno con la intención comunicativa del hablante: información nueva, compartida o no real. Se emplean también técnicas de realce del *input*, en negrita y mayúscula, para destacar la forma que acompaña a la conjunción. La finalidad es que en grupo puedan generar hipótesis y que, mediante la reflexión metalingüística, sean capaces de relacionar la forma verbal con la intención comunicativa del hablante.

B. Lean los siguientes diálogos entre Tatiana y Eduardo, observen lo marcado en negrita y elijan la opción más adecuada entre las siguientes.

1. Eduardo ofrece **nueva información** a Tatiana
2. Eduardo presenta la **información como compartida** con Tatiana
3. Eduardo presenta la **información como dudosa, no real** a Tatiana

<p>Diálogo 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • T: María no engorda, ¿verdad? ○ E: No, siempre está delgada, aunque comE mucho. • T: ¿En serio? 	Opção ____
<p>Diálogo 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • T: ¿Será esto suficiente para María? ¿Ella come mucho? ○ E: Pues, no lo sé. Pero, aunque comA mucho, es bastante, creo yo. 	Opção ____
<p>Diálogo 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • T: Esto no será suficiente porque María come mucho. ○ E: Sí, pero, aunque comA mucho, no dirá nada. Es muy educada. 	Opção ____

Vuelvan a leer cada uno de los diálogos y observen si el verbo que acompaña a *aunque* está en indicativo o en subjuntivo.

En los diálogos anteriores se observa que el verbo aparece en indicativo o en subjuntivo dependiendo de lo que el hablante quiere expresar, de su intención comunicativa.

Agrúpanse e intenten explicitar la regla que determina por qué el verbo que acompaña a “aunque” va en indicativo o en subjuntivo.

Si los alumnos no consiguen por sí mismos explicitar la regla, la actividad C sirve como apoyo, pues ofrece opciones para la selección entre *declarar* y *valorar* como intenciones discursivas vinculadas a cada modo del verbo. La finalidad es que accedan a una formulación clara y de fácil memorización, ya que se destaca el valor operativo de la regla. A modo de ejemplo, se presentan seguidamente dos oraciones, cuyo fin es permitir la comprensión de los estudiantes y la validación de la regla.

C. Rellenen el siguiente recuadro escogiendo las opciones que se proponen:

Se emplea el **indicativo** cuando **manifestamos / mencionamos** _____ el obstáculo porque la intención comunicativa es:

- a) **DECLARAR** (aportar nueva información al interlocutor, presentarla como real).
- b) **VALORAR** (presentar la información como conocida por el interlocutor o la presento como no real, hipotética o dudosa).

Se emplea el **subjuntivo** cuando **manifestamos / mencionamos** _____ el obstáculo porque la intención comunicativa es:

- a) **DECLARAR** (aportar nueva información al interlocutor, presentarla como real).
- b) **VALORAR** (presentar la información como conocida por el interlocutor o la presento como no real, hipotética o dudosa).

A modo de ejemplo, observen estas dos frases y las implicaciones que supone el uso del indicativo o del subjuntivo:

“No voy a cambiar mi decisión, aunque **tienes** razón.” (presento la información como real: **tienes** razón, lo admito, **indicativo**)

“No voy a cambiar mi decisión, aunque **tengas** razón.” (presento la información como hipotética o dudosa: no declaro si **tienes** razón o no, **subjuntivo**)

Se finaliza la tarea con dos actividades de traducción para la sistematización de la selección modal y la percepción de la disimilitud con su L1. Por medio de la actividad D, los alumnos en un ejercicio de traducción directa, emplean los conectores concesivos del portugués y advierten que, mientras en español se admite el verbo subordinado en indicativo o en subjuntivo, en su lengua materna solo lo hace en este último modo. Por último, con una práctica de traducción inversa, en la actividad E, el grupo de alumnos aplica la norma aprendida, considerando los aspectos discursivos que la rigen.

D. Traduzcan al portugués las siguientes dos frases utilizando un nexo concesivo: *embora, ainda que, mesmo que, etc.*

- a) *Mañana vamos a salir a pasear por la reserva natural, aunque llueva.*
- b) *Mi nuevo empleo es muy interesante, aunque trabajo muchas horas.*

¿Es igual o diferente en portugués? ¿Se emplea en portugués el indicativo o el subjuntivo según la intención del hablante?

E. Agrúpanse y traduzcan al español las siguientes oraciones empleando el nexo *ainque*:

- a) “Eu consigo estudar para as provas, embora tenha que cuidar dos meus dois filhos.” (*apresento a informação como real, informo*)
- b) “Vamos naquele restaurante para comemorar meu aniversário, ainda que seja muito caro, como você sabe.” (*faço uma valoração, a informação não é nova*)
- c) “Vou aprender o uso do subjuntivo em espanhol, embora seja a última coisa que faço na minha vida.” (*é uma hipótese*)
- d) “Eu gosto de ser atendido por aquele empregado, mesmo que ele seja iraniano e eu não entenda o que fala.” (*informo, apresento a informação como nova*)

Las tareas formales para la producción oral de la selección modal

En cada una de las cuatro siguientes tareas, que conforman la secuencia didáctica, se presentan situaciones comunicativas en las que los alumnos han de emplear la estructura objeto de instrucción, considerando, como se ha comentado, la intención comunicativa del hablante, ya que esta determina el modo del verbo que acompaña a la partícula *ainque*. Todas ellas resultan significativas en la medida en que, por la dinámica de la actividad, los aprendices no se ven obligados a ofrecer una respuesta correcta o incorrecta, ya que su compleción no se da de manera cerrada, sino que más bien se les incita a dar una respuesta personal o grupal: una reacción, un dato, una opinión, un juicio de valor, etc. Otra característica de esta secuencia de tareas es que, en su ordenación, se presenta una gradación en el control de la producción oral del contenido objeto de aprendizaje: de más a menos controlada. Las dos primeras requieren de los aprendices una réplica en forma de oración con *ainque* para cada valoración presentada en la tarea. Sin embargo, en las dos últimas cabe la posibilidad de completar las tareas también con otras estructuras gramaticales. Asimismo, el contexto comunicativo que constituye su tema se presenta mediante textos de entrada más complejos: los alumnos precisan comprender más datos para la realización de la tarea.

En esta primera actividad, los alumnos han de reaccionar, empleando la estructura objeto de instrucción, ante la opinión de varias personas en un debate en torno a requisitos de las condiciones de trabajo.

AUNQUE ME PAGUEN UNA FORTUNA

Formen pequeños grupos y lean las siguientes opiniones acerca del mundo del trabajo. Reaccionen con su opinión. Antes organicen un pequeño debate para cada una de las seis opiniones y escriban sus argumentos empleando la forma “*aunque*”.

Ejemplo:

- ***Aunque es (indicativo) importante ganar dinero, hay otras formas de motivar a los empleados. Por ejemplo, estableciendo metas y objetivos.***
- *Es verdad, no quiero un trabajo monótono o de muchas horas, **aunque me paguen (subjuntivo) una fortuna.***

Eduardo: *Lo más importante para los empleados es ganar dinero. Por eso, la mejor motivación es pagarles más, no permitirles que trabajen menos.*

Marina: *Trabajar menos horas aumenta la satisfacción personal del empleado y su productividad. Por eso, es importante crear más puesto de trabajo de media jornada.*

Rafaela: *Las mujeres son las protagonistas de traer hijos al mundo. Por eso, son quienes merecen aprovechar las medidas de conciliación laboral.*

Lucas: *Solamente si se trabajan más horas, se produce más y mejor.*

Simone: *Pocos empleados saben organizarse para trabajar desde casa. No es conveniente que las empresas fomenten el teletrabajo (homeworking).*

André: *El trabajo es el mejor lugar para establecer relaciones personales. Por eso, muchos empleados mantienen relaciones amorosas. No es conveniente que así sea.*

En la segunda actividad⁹ se les propone a los estudiantes un viaje en el que deben aportar contrargumentos con oraciones concesivas a los impedimentos que los compañeros de aventura presentan.

UNA EXPEDICIÓN A LA PATAGONIA

Tu grupo de amigos está organizando una expedición de aventura a la Patagonia andina y Tierra de Fuego. Algunos de ustedes están convencidos de que vale la pena soportar todos los inconvenientes que otros compañeros les plantean, pues son unos aguafiestas. Piensen en los argumentos para restar importancia a los siguientes inconvenientes, empleando la forma “*aunque*” y decidiendo si la información se presenta como real, como compartida, como hipótesis, etc.

⁹ Tarea formal inspirada en la actividad 8 denominada “¡Vale la pena!” de la unidad 12 del libro *Abanico, Nueva Edición* de la editorial Difusión.

Ejemplo:

- “Vamos a pasar mucho frío en las montañas y los glaciares.”
- “**Aunque pasemos** mucho frío, vamos a llevar ropa adecuada y mantenernos en movimiento todo el tiempo, además ...”

1. *No estamos en condiciones físicas para hacer trekking por los bosques y los lagos.*
2. *Lo que pasa es que el viaje hasta la Patagonia es muy caro.*
3. *No podemos dormir en hoteles de lujo ni disfrutar de la gastronomía argentina.*
4. *Nos perderemos en el cañadón del río Pinturas.*
5. *No vamos a tener que meternos en el agua helada del lago nahual Huapi, ¿verdad?*
6. *¿Y si encontramos un puma hambriento en la cordillera?*
7. *¿Y si sufrimos un accidente y no tenemos kit de primeros auxilios?*
8. *Además, no tenemos experiencia en escalada para explorar el cerro López y Tronador.*
9. *¿Para qué observar los animales marinos si no conocemos las especies?*
10. *Quizá se acaba la comida y nos alimentamos con frutas silvestres.*

La tercera tarea proporciona diversos datos acerca de la inmigración hispana en Estados Unidos. Los grupos de aprendices reaccionan expresando conocimiento o desconocimiento por medio de algunos recursos lingüísticos entre los que se encuentra esta estructura subordinada.

EL MUNDO HISPANO EN ESTADOS UNIDOS

Formen pequeños grupos y lean las siguientes informaciones sobre la presencia hispana en Estados Unidos. En pequeños grupos comentamos qué cosas sabíamos, cuáles no y cuáles nos las imaginábamos de otra manera. Después lo compartimos con toda la clase. ¿Hay alguna información que nos parece contradictoria?

Ya sabía que...

Yo no sabía que ...

Aunque ...

1. España contribuyó con dinero, armas y suministros a la independencia de las colonias británicas en el continente americano en el siglo XVIII. Ahora bien, la aportación de Francia es más conocida.
2. Los estados de Texas, Florida, Arizona, California, Nevada, entre otros, fueron colonizados por España, algunos de ellos pertenecieron a México hasta 1848.
3. Muchos topónimos de Estados Unidos son de origen español: Florida (por el día de resurrección, o Pascua Florida), Colorado (por el color del río), Nevada (por el color de las montañas) o California (nombre del paraíso terrenal en una novela de caballerías medieval).
4. Existe numerosa inmigración ilegal pero la gran mayoría de los hispanos, en concreto el 59% de los que viven en el país, son ciudadanos estadounidenses.
5. Los españoles encabezan la lista de hispanos con ciudadanía estadounidense, seguidos de panameños y mexicanos, la tasa más baja es de venezolanos; sin embargo, Venezuela lidera la lista de países con mayor crecimiento con un crecimiento del 76%.
6. Los hispanos en Estados Unidos, casi 60 millones, son un bloque homogéneo. No obstante, la mayoría considera que hay más diferencias que semejanzas entre ellos.
7. La minoría hispana conforma una comunidad lingüística y cultural. Sin embargo, cerca del 18% de sus ciudadanos no conserva la lengua española.
8. Los hispanos mantienen sus costumbres y fiestas tradicionales. No obstante, muchos no hispanos adoptan costumbres de esta comunidad como, por ejemplo, la piñata. En un año se venden 12 millones de piñatas en Estados Unidos. La mitad para niños no hispanos.
9. La tradición estadounidense de celebrar la puesta de largo proviene de la fiesta hispana de las “quinceañeras”, una tradición mexicana que tiene su origen en la época colonial.
10. El béisbol, deporte estadounidense por excelencia, resulta incomprensible sin la aportación de los hispanos: uno de cada cuatro jugadores es de esta minoría.

Esta última tarea¹⁰ resulta más compleja en su resolución, dado que los grupos de estudiantes han de considerar dos textos de entrada, la herencia y las características de los herederos, para poder tomar las decisiones de acuerdo con los deseos de la abuela María. Por otro lado, el producto de la tarea, la redacción de un testamento, permite el uso de diferentes estructuras gramaticales, así como también su adaptación a una respuesta en forma de producción escrita.

LA HERENCIA DE LA ABUELA MARÍA

La abuela María, por consejo de su abogada, decidió hacer testamento. Estaba ya muy viejecita y no podía retrasarlo más. En realidad, solo le dio tiempo a empezarlo. La intensa emoción de **perjudicar a sus parientes**, que esperaban ansiosamente la herencia, le causó un ataque al corazón. Formen pequeños grupos e **intenten imaginar las intenciones de la abuela María**, de acuerdo con la herencia y los herederos.

La herencia:

<i>una hacienda en el interior de Paraná</i>	<i>diez lingotes de oro</i>	<i>un papagayo</i>
<i>un retrato de la abuela María</i>	<i>un piano de cola</i>	<i>tres gatos siameses</i>
<i>una colección de cien piezas de cerámica andina</i>		<i>un collar de diamantes</i>
<i>dos plantas carnívoras</i>	<i>un auto Rolls-Royce de los años 50</i>	

Los herederos:

Ana Julia, la sobrina-nieta, es muy urbana, vive sola en un apartamento en São Paulo, odia los animales, es alérgica al pelo de gato.

Manuela, la empleada doméstica, odia a su señora, desde hace 30 años soporta sus manías de limpieza, especialmente limpiar el polvo todo el tiempo. No sabe manejar.

Marcelo y Amanda, el sobrino-nieto y su esposa, viven con sus cuatro hijos y la suegra en un apartamento de 80 metros cuadrados. Marcelo no soporta el ruido y Amanda, las flores y plantas.

Gabriel, el sobrino-nieto favorito de la abuela María, adulador, no trabaja en nada y tiene muchas deudas. Le encantan los automóviles, pero no le gusta nada la cultura ni el arte.

Testamento:

“En plena posesión de mis facultades mentales, lego mis pertenencias a mis parientes más cercanos con la prohibición expresa de venderlas antes de diez años tras mi muerte.

(Ejemplo) **Aunque no le guste el mundo rural, le dejo la hacienda en el interior de Paraná a mi sobrina-nieta, Anna Julia, pero tiene que pasar allí al menos cuatro meses al año.**

Aunque _____.”

¡Atención! Pueden emplear las siguientes estructuras:

Aunque + indicativo/subjuntivo

Todas las herencias tienen condiciones que es imprescindible que cumplan. Pueden también emplear estas formas: **pero** + indicativo / **si** + indicativo / **siempre que** / **con tal de que** / **a condición de que** + subjuntivo

¹⁰ Tarea formal inspirada en la actividad 9 denominada “La herencia de la tía Angelita” de la unidad 12 del libro *Abanico, Nueva Edición* de la editorial Difusión.

Consideraciones finales

Con la secuencia de actividades presentada en el trabajo se ha pretendido demostrar la posibilidad de ofrecer un modelo efectivo de instrucción gramatical compatible con un entorno de aprendizaje que priorice la comunicación por medio de la negociación del significado y la interacción significativa. Secuencias didácticas formadas de tareas de concienciación gramatical y tareas formales de producción oral y/o escrita permiten al estudiante, por un lado, tomar conciencia del funcionamiento y las reglas de uso de los contenidos lingüísticos y, por otro, comenzar a practicar las nuevas estructuras en contextos reales de comunicación.

En la didáctica de las lenguas afines este modelo se ve enriquecido con prácticas que permiten la activación por parte de los aprendices de procedimientos como la reflexión metalingüística y la comparación contrastiva entre la lengua materna y la lengua extranjera. Gracias al razonamiento inductivo y la traducción pedagógica estos establecen las adecuadas conexiones entre la forma, el significado y su uso. En la secuencia presentada, las implicaciones pragmático-discursivas que supone la selección modal del verbo de la cláusula subordinada en las oraciones concesivas con la conjunción *aunque*.

Hacer uso de estos procedimientos estratégicos en el diseño de las tareas formales resulta provechosa en el tratamiento didáctico de los contenidos gramaticales que puedan preverse dificultosos para los alumnos de español lengua extranjera en Brasil.

Referencias bibliográficas

ALONSO, Encina, 2019. “Planificación de unidades didácticas”, en: MUÑOZ-BASOLS, J., GIRONZETTI, E. y LANCORTE, M. (Org.). *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*. Londres: Routledge, p. 67-79.

ELLIS, Rod, 1997. *SLA Research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

ELLIS, Rod, 2002. “Grammar teaching: Practice or Consciousness-raising?”, en: RICHARDS, J. C., RENANDYA, W. A. *Methodology in Language Teaching*. CUP, p. 167-174.

ELLIS, Rod, 2003. *Task-based language learning and teaching*. New York: Oxford University.

ELLIS, Rod, 2008. “Explicit Form-Focused Instruction and Second Language Acquisition”, en: SPOLSKY B. y HULT, F. M. (Orgs.). *The Handbook of Educational Linguistics*. Oxford, Blackwell, p. 437-455.

LEACHTENAUER, Jon, 2004. “Teaching Grammar Through Grammar Consciousness-Raising Tasks”. *Journal of Inquiry and Research*, v. 80, p. 1-11.

LOEWEN, Shawn, 2011. “Focus on Form”, en: HINKEL, E. (Org.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Volume II. New York, Routledge, p. 576-592.

- MATTE BON, Francisco. 1992. *Gramática comunicativa del español*. Tomo II. Madrid: Edelsa.
- NASSAJI, Hossein y FOTOS, Sandra, 2011. *Teaching Grammar in Second Language Classrooms. Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context*. New York: Routledge.
- NUNAN, David, 2005. "Classrooms Research", en: HINKEL, E. (Org.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah. New Jersey: Routledge, p. 225-240.
- OSUKA, Naoko. y YAMAMOTO, Atsuko, 2005. "Grammar teaching using form-focused tasks". *JALT Conference Proceedings*. Tokyo: JALT, p. 647-657.
- RICHARDS, Jack. C., y SCHMIDT, Richard, 2002. *Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. Harlow: Pearson Education Limited.
- RICHARDS, Jack. C. y RODGERS, Theodore. S., 2001. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ROZA, Veni, 2014. "Using inductive consciousness raising tasks to teach grammar at the college". *Proceedings of ISELT FBS Universitas Negeri Padang*, v. 2, p. 463-468.
- RUTHERFORD, William. y SMITH, Michael. S., 1985. "Consciousness-raising and universal grammar". *Applied Linguistics*, v.6, n.3, p. 274-282.
- SUGIHARTO, Setiono, 2006. "Grammar consciousness-raising and the acquisition of the simple present tense rule: an empirical study", en: *6th Malaysia International Conference on English Language Teaching (MICELT)*, Melaka.
- THORNBURY, Scott, 2005. *Uncovering grammar*. Oxford: Macmillan Education.
- YARAHMADZEHI, Nahid. *et al.*, 2015. "The Effect of Teaching Grammar through Consciousness Raising Tasks on High School English Learners' Grammatical Proficiency". *Mediterranean Journal of Social Sciences*. Roma. v.6, n.3, p. 401-413.
- UR, Penny, 2011. "Grammar Teaching. Research, Theory, and Practice", en: HINKEL, E. (Org.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Volume II. New York: Routledge, p. 507-522.
- WACH, Aleksandra, 2019. *The LI as a consciousness-raising tool in learning L2 grammar*. Wydawnictwo Naukowe: UAM.
- WILLIS, Jane, 1996. *A framework for task-based learning*. Harlow: Addison Wesley Longman Limited, 1996.