

## Argumentación en la enseñanza de ELE avanzado: el *para* concesivo (*Argumentation in advanced Spanish as a foreign language teaching: the para preposition with concessive value*)

Recibido: 31/VIII- Enviado a CA: 02/IX -Evaluado: 28/IX – Publicado: 03/X/2011

[Cómo citar este artículo](#)

Mariana Andrea D'Agostino \*

Universidad de Buenos Aires

[mad@filo.uba.ar](mailto:mad@filo.uba.ar)

### Resumen

Este trabajo analiza la preposición *para* con valor concesivo o adversativo desde la perspectiva de la Teoría de la Argumentación en la Lengua. Desde ese punto de partida, se hace un breve repaso sobre el tratamiento de la preposición en materiales didácticos de ELE, para luego elaborar una propuesta didáctica para la enseñanza de este tipo de estructura argumentativa en el marco de una clase de español de nivel avanzado. Se pretende, así, colaborar con la planificación de una didáctica sistemática que contemple este enfoque en la enseñanza de español. En este sentido, el artículo sostiene que aprender una lengua extranjera requiere también acceder a las orientaciones argumentativas de sus unidades, ya que ponen de manifiesto patrones culturales (*topoi*) que se encuentran en la lengua y que permiten construir enunciados.

**Palabras clave:** argumentación – nivel avanzado – preposiciones – concesión – contraste *para-por*

### Abstract

This piece analyzes the Spanish preposition *para* with concessive or adversative value from the perspective of the Argumentation Theory of a language. From this starting point, there is a brief review regarding the treatment of prepositions in ELE<sup>1</sup> (Spanish as a foreign language) materials, in order to later create a didactic method for the teaching of this kind of argumentative structure in the framework of an advanced level Spanish class. It is intended, therefore, to collaborate with the planning of a systematic didactic that considers this approach in the teaching of the Spanish language. In this sense, the article states that learning a foreign language also requires to access argumentative orientations of its units, since they reveal cultural patterns of the language (*topoi*) which allow for the creation of narrative statements.

**Key Words:** argumentation – advanced level – prepositions – concessive value – contrast between Spanish prepositions *para-por*

---

\*Especialista en Procesos de Lectura y Escritura por la Facultad de Filosofía y Letras (Cátedra UNESCO/ Universidad de Buenos Aires), Licenciada y Profesora en Letras (UBA). Investigadora en proyectos acreditados de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de La Plata. Docente de nivel universitario y terciario. En el área de español para extranjeros, es profesora en el Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”. En el ámbito editorial, es autora de manuales de lengua y literatura.

## INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es analizar la preposición *para* con valor concesivo o adversativo desde la perspectiva de la Teoría de la Argumentación en la Lengua, para luego elaborar una propuesta didáctica para la enseñanza de este tipo de estructura en el marco de una clase de español como lengua extranjera (ELE). La orientación argumentativa de determinadas unidades de la lengua es fundamental en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, sobre todo, en su etapa avanzada. Por este motivo, una propuesta pedagógica que contemple estas cuestiones puede colaborar en la comprensión y producción de estructuras cuya explicación requiere un conocimiento de hablante nativo.

Determinadas estructuras presentan un grado alto de dificultad para ser enseñadas a un hablante de español como lengua segunda o extranjera en las últimas etapas de aprendizaje, en las que el alumno justamente debe comenzar a incorporar un repertorio de estructuras más complejas y diversas de las que aprende en una etapa intermedia de su aprendizaje. Algunas de las estructuras que se incorporan son equivalentes a otras que ya conoce, pero poseen orientaciones argumentativas particulares que solo se pueden incorporar a partir de una explicitación de los discursos evocados por unidades lingüísticas clave. Entonces, en primer lugar, se analiza la estructura concesiva del tipo *Para la edad que tiene, es bastante maduro*, que frecuentemente se aborda en los libros de ELE dentro del contraste prepositivo *para/por*. Pese a ser de uso extendido en español, esta estructura ha sido poco estudiada en las gramáticas. A su vez, este trabajo se propone darle un enfoque argumentativo al estudio de las preposiciones, en el que rige un estudio normativo. En segundo lugar, se esboza una propuesta pedagógica para la explicación, ejercitación y práctica de esta estructura en los niveles avanzados de ELE.

La enseñanza de una lengua extranjera en un nivel avanzado debe, además de explicar y propiciar la práctica de nuevas estructuras, generar en el alumno una suerte de “conciencia argumentativa” capaz de recibir las nuevas estructuras como formatos con orientaciones argumentativas específicas que se encuentran únicamente en la lengua. Por un lado, esta idea dejaría de lado un análisis contrastivo, ya que las orientaciones argumentativas serían propias de la lógica interna de cada lengua y, aunque algunas de ellas existen en varias lenguas, la propuesta se basa en concebir cada estructura independientemente de que exista o no una estructura con una orientación similar en la lengua materna del alumno. Por otro lado, un análisis y una propuesta contrastiva excederían los objetivos de este trabajo.

La conciencia argumentativa solo es posible si los docentes y la metodología de la enseñanza de ELE focalizan en este aspecto de la lengua y lo capitalizan como una herramienta didáctica. En este sentido, aprender una lengua segunda o extranjera es también aprender las orientaciones argumentativas que poseen determinadas unidades.

## 1. REVISIÓN DE LA PERSPECTIVA GRAMATICAL

En la bibliografía consultada sobre construcciones concesivas<sup>2</sup> se señala que un requisito formal para ese tipo de estructuras es la cuantificación. Según la *Gramática descriptiva de la lengua española*,<sup>3</sup> la preposición *para* con significado adversativo<sup>4</sup> implica la idea de cierta desproporción o de algo sorprendente, es decir, no inmediatamente esperable. Por ejemplo:

*Para ser modelo, es bastante fea.* Lo esperable sería que una modelo fuera linda.

Los *topoi*<sup>5</sup> juegan un papel importante para garantizar el carácter adversativo de *para*: en el caso de “modelo” el *topos* sería “linda”. Estas estructuras son clasificadas por la GDLE como complementos de supeditación con cuantificadores explícitos o implícitos. La restricción que introducen estos complementos no afecta tanto a la propiedad designada por el adjetivo, como al grado (mayor, menor o excesivo) en que esa propiedad se predica de la entidad a la que se refiere.

*Para ser modelo, es fea.* Complemento de supeditación con cuantificador implícito.

*Para ser modelo, es bastante fea.* Complemento de supeditación con cuantificador explícito.

El complemento es del cuantificador y no de la entidad que acompaña el sintagma preposicional. Es decir que, en este caso, el complemento de supeditación sería del “bastante” implícito en “fea” y no de “modelo”. Por este motivo, los adjetivos o verbos que no son graduables cambian el significado de la estructura, y por ende, el contenido concesivo del *para*.

*Para estos tiempos, es una ley constitucional.*

A diferencia del caso anterior, el sintagma preposicional complementaría al sustantivo “ley”, no a “constitucional” ni a su grado. Por eso, es difícil encontrar el siguiente enunciado:

*# Es una ley demasiado constitucional para estos tiempos.*

## La factualidad

La GDLE señala que el enunciado constituido por un infinitivo precedido de la preposición *para* tiene una significación concesiva factual, es decir, expresa hechos de cumplimiento efectivo, ya sean en el pasado o en el presente.

*Para haber estado en la playa tanto tiempo, no se quemó mucho.* (Pasado)

*Para ser feriado, no hay mucho tránsito en la ruta.* (Presente)

*# Para ser mañana feriado, no habrá mucho tránsito.* (Futuro)

Estas construcciones con infinitivo van generalmente antepuestas y exigen la presencia de un cuantificador en el sintagma verbal de la oración principal. Justamente, la GDLE detalla que la concesividad “emana” del carácter de estructura cuantificada.

## Diferenciación de las concesivas con *para* de las construcciones prospectivas

La GDLE se ocupa también de diferenciar el *para* concesivo de las construcciones prospectivas:

*Para hacer este trabajo, se necesitará mucho tiempo.*

Se trata de una construcción con valor final. En cambio, las concesivas con *para* se aproximan bastante a las construcciones consecutivas de carácter intensivo. Ambas comparten, por ejemplo, la presencia de un elemento cuantificador en la oración principal. De hecho, este parentesco estructural puede provocar casos de ambigüedad:

*Había mucha gente para ser lunes.*

Interpretación concesiva: A pesar de ser lunes, había mucha gente, lo cual no era esperable.  
Hecho de cumplimiento efectivo: Era lunes.

Interpretación consecutiva: Había tanta gente que no podía ser lunes. No era lunes.

En estos casos, el contexto extralingüístico, unido a factores de entonación en la oralidad, permite resolver las ambigüedades. Sin embargo, a veces es necesaria la presencia de un elemento intensificador dentro del sintagma preposicional para garantizar la relación de contraste entre ambos miembros. Esto explicaría los resultados, en principio anómalos, como el siguiente:

*Para ser # fácil, desaprovechó la oportunidad.*

*Para ser tan fácil, desaprovechó la oportunidad.*

En cambio, en otros casos, el significado de ciertos elementos léxicos añade el matiz ponderativo requerido por esta fórmula concesiva. Por ejemplo:

*Para ser madre, no le aguanta sus caprichos.*

*Para ser presidente, es muy irresponsable.*

En estos casos, los sustantivos *madre* y *presidente* son miembros destacados de una determinada escala léxica regulada pragmáticamente.

### **Caracterización del sintagma preposicional**

Sánchez López<sup>6</sup> también sostiene que la concesividad necesariamente debe relacionarse con la cuantificación, de hecho, constituye un requisito formal para que un enunciado pueda ser interpretado de manera concesiva. El sintagma preposicional encabezado por *para* es complemento de un cuantificador respecto del cual establece una proporción. En este sentido, estas construcciones forman un sintagma de grado, es decir, un sintagma encabezado por un cuantificador de grado que admite como uno de sus complementos un sintagma que representa aquello respecto de lo cual se gradúa una cantidad o cualidad. Tal complemento es el sintagma encabezado por *para*, que denota suficiencia, insuficiencia, medida o desmesura.

Los elementos que pueden aparecer en estas estructuras son adverbios como *tarde, pronto, cerca, lejos, mucho, poco, de prisa, despacio, bien, mal*; y adjetivos como *avisado, enfermo, pobre, rico*. La propiedad que comparten todos ellos es la de ser graduables o relativos, es decir, responden a una especie de escala o gradación respecto de una dimensión determinada: distancia, velocidad, cantidad, o respecto de una cualidad. Por eso, adjetivos como *inaudito, eterno, inmortal o único* no admiten un sintagma preposicional encabezado por *para*, ya que son adjetivos no graduables. Cabe la posibilidad de convertirlos en graduables cuando se los cuantifica, por ejemplo: *Era eterna para una película* (era demasiado larga).

Los adjetivos graduables pueden dividirse en dimensionales y evaluativos.<sup>7</sup> Los primeros pertenecen a una escala de dimensión dada que comparten con sus antónimos, de tal manera que un valor negativo de un adjetivo dimensional implica necesariamente el valor positivo de su antónimo (por ejemplo, no ser alto implica ser bajo). En cambio, los adjetivos evaluativos establecen cada uno su propia escala con sus dimensiones respectivas, de tal modo que un valor negativo no implica uno positivo del antónimo (ser poco trabajador no implica ser vago, dado que trabajador y vago pertenecen a escalas diferentes).

Ejemplo de adjetivo dimensional:

*Todos los alumnos de esta clase son altos.* Necesita un correlato.

Ejemplo de adjetivo evaluativo:

*Todos los alumnos de esta clase son inteligentes.* No necesita un correlato.

Conversión de un adjetivo evaluativo en un dimensional:

*Para ser jugador de voley, Juan es bastante bajo.* Correlato del común de los jugadores de voley.

De esta manera, el sintagma preposicional con *para* le otorgaría el correlato necesario al adjetivo evaluativo para poder ofrecer una lectura concesiva.

### **Caracterización de las subordinadas concesivas con *para***

Rivas<sup>8</sup> sostiene que la proposición subordinada concesiva se basa en la no implicación de lo expresado en la primera y la negación de lo expresado en la segunda, frente a una expectativa de implicación. También para la interpretación concesiva es imprescindible la presencia de un elemento cuantificador en la principal, pero agrega una caracterización interesante: el sujeto cuantificado no debe ser correferente con el sujeto en infinitivo.

*Demasiada gente va a la cancha para ser tan peligroso.*

*# Demasiada gente va a la cancha para ser tan miedosa.*

A su vez, los adverbios de naturaleza cuantitativa pueden legitimar la interpretación concesiva (*incluso, solo, apenas, únicamente, casi, operadores escalares que la activan*):

*Solo sabe chapurrear en inglés para haber pasado en Londres todo el verano.*

A partir de lo revisado en las gramáticas, se puede afirmar que los enunciados con *para* concesivo requieren un cuantificador en el sintagma no preposicional, también denominado "sintagma de grado". En cuanto al sintagma preposicional, posee una significación concesiva factual (en el pasado o en el presente) que lo diferencia claramente de los enunciados con *para* de carácter final, es decir, prospectivos.

## 2. TEORÍA DE LA ARGUMENTACIÓN EN LA LENGUA

Según la Teoría de la argumentación en la Lengua,<sup>9</sup> el valor semántico de ciertas palabras, expresiones y enunciados ofrece indicaciones que no son de naturaleza informativa sino argumentativa. Esas indicaciones argumentativas no pueden deducirse de la informatividad del enunciado y componen el nivel de la significación, en el cual para interpretar un enunciado, es necesario buscar la conclusión a la que apunta. Así, el enunciado no remite al mundo, a una referencia concreta en la realidad, sino a otros discursos continuados y precedidos por ese enunciado. Desde este enfoque, producir enunciados no consiste en describir o informar sobre el mundo, sino dirigir el discurso en cierta dirección, hacia determinadas conclusiones que, necesariamente, lo distanciarán de otras. Esta teoría entonces se ocupa de desentrañar esa dinámica discursiva de las orientaciones argumentativas.<sup>10</sup>

Para la TAL, el sistema lingüístico es fundamentalmente argumentativo, es decir, sus unidades indican la posibilidad o imposibilidad de discursos sobre sí mismas. El sentido de las palabras reside en las posibilidades que tienen de construir un discurso; cada palabra se caracteriza por los encadenamientos virtuales que evoca.

Según Ducrot,<sup>11</sup> los analistas alineados en la TAL se ocupan de rastrear indicios lingüísticos que muestren que el sentido de una lengua es gradual. Esto se realiza a través de determinados “tests” basados en operadores argumentativos que restringen el alcance de las orientaciones argumentativas.

El origen de la gradualidad, noción fundamental para la estructura que se analiza en este trabajo, descansa en el supuesto de que los encadenamientos constitutivos del sentido son graduales. En el marco de esta teoría, esto quiere decir que existen dos tipos de encadenamientos: los normativos (*por lo tanto*) y los transgresivos (*sin embargo*), que pueden ser más o menos fuertes. La gradualidad semántica de las palabras refleja la de los discursos a los cuales éstas evocan. La coexistencia de los dos conectores (el normativo y el transgresivo) basta para hacer aparecer su gradualidad común.

Como se vio en el apartado anterior, el sintagma prepositivo encabezado por *para* puede ser una construcción con infinitivo o una construcción sustantiva; y el segundo segmento –al que se denomina sintagma de grado– tiene operadores que funcionan como cuantificadores:

- a. *Para ser norteamericano, habla bien español.*
- b. *Para la edad que tiene, es bastante maduro.*
- c. *Para la formación que tiene, es un buen profesional.*

Dado que la cuantificación es fundamental en estas construcciones, es importante reflexionar acerca de la gradualidad, entendida como la fuerza de los encadenamientos argumentativos, ya sean normativos o transgresivos. Por eso, es necesaria una revisión de los criterios de gradualidad a partir de los tests de los modificadores realizantes y desrealizantes.<sup>12</sup>

### **Tests que permiten detectar la gradualidad: los modificadores realizantes y desrealizantes, los refuerzos**

Mientras que los modificadores realizantes<sup>13</sup> refuerzan el potencial semántico de una unidad lingüística, los modificadores desrealizantes<sup>14</sup> obstaculizan el potencial semántico, ya sea a través de una inversión o una atenuación. Estos fenómenos permiten rastrear la gradualidad intrínseca al léxico. Al considerar un enunciado como *Para ser extranjero, Peter habla bien español* y sus combinatorias, en primer lugar, es posible reformularlo con un enunciado adversativo:

*Para ser extranjero, Peter habla bien español.*

*Peter es extranjero, pero habla bien español.*

En este caso, se trata de un MD atenuador: “extranjero” orienta a “no hablar español/no hablar bien español” y el MD disminuye la fuerza argumentativa de ese discurso.

Podríamos hacer las pruebas complementarias con el operador “es más”:

*Peter es extranjero, pero habla bien español, es más habla perfecto.*

*Para ser extranjero, Peter habla bien español, es más habla perfecto.*

*# Peter es extranjero, pero habla bien español, es más habla mal.*

El siguiente enunciado:

*Peter es extranjero, pero vivió toda su vida en Buenos Aires, por lo tanto habla perfecto español.*

posee un MD inversor. La orientación argumentativa del MD es inversa a “no hablar español/no hablar bien español”. De hecho, el sentido sería que Peter casi no es extranjero, o no es “tan” extranjero, o sea, desrealiza el contenido semántico del primer sintagma. En cambio, en:

*Fernando es argentino, pero habla mal español.*

*# Fernando es argentino, pero habla bien español.*



el MD es atenuador: En este caso, “argentino” orienta a “hablar bien español” y el MD disminuye la fuerza argumentativa, pero no invierte el “ser argentino”. Simplemente, Fernando sería “menos” argentino porque no habla bien español. En:

*Es extranjero, por lo tanto no habla bien español.*

El *por lo tanto* es un modificador realizante que refuerza el potencial semántico de “extranjero”.

En las construcciones sustantivas del sintagma prepositivo, la manera en que se puede reformular este enunciado con un operador argumentativo sin modificarlo demasiado sería:

*Para la formación que tiene, es un buen profesional.*

*A pesar de la formación que tiene, es un buen profesional.*

En ambos casos, la formación es mala, o sea que la prótasis evoca ese discurso y el *para* y el *a pesar de* orientan a algo positivo que se opone a esa negatividad. Una particularidad de la estructura **para + artículo + sustantivo + que “tener”** es que no se puede reformular el enunciado con el operador *pero* sin reponer la orientación argumentativa:

*Tiene una formación mala, pero es un buen profesional, es más, es excelente.*

*Tiene una formación mala, por lo tanto es un mal profesional, es más, es malísimo.*

Se puede señalar, entonces, esta diferencia entre las siguientes estructuras:

1.

**Para + ser + sustantivo ordinario clasificante o adjetivo clasificante**<sup>15</sup> + sintagma de grado

Sintagma prepositivo sustantivo o adjetivo (concesiva con *para*)

2.

**Para + artículo + sustantivo + que + tener** + sintagma de grado

Sintagma prepositivo con construcción sustantiva (concesiva con *para*)<sup>16</sup>

En el caso 1, la gradualidad se encuentra explícita en el sintagma de grado e implícita en los discursos evocados por el sustantivo o adjetivo que se encuentre en el sintagma prepositivo (“argentino” evoca “hablar bien español”). En cambio, en el caso 2, la orientación

argumentativa del sintagma prepositivo puede ser ambigua (la formación que tiene puede ser mala o buena), pero siempre será gradual.

Dado que la gradualidad está en juego en las dos partes de las estructuras con *para* consideradas en este trabajo, una actividad pedagógica debería contemplar el contenido de ambos sintagmas en la enseñanza y producción de este tipo de enunciados. De alguna manera, el estudiante de ELE debe aprender a percibir esta gradualidad para poder aprender y utilizar estas estructuras que se corresponden a nivel avanzado. Jugar con las posibilidades de llenado de la estructura será la tarea de una propuesta pedagógica.

### 3. BREVE REVISIÓN DEL TRATAMIENTO DEL *PARA* CONCESIVO EN ALGUNOS MATERIALES DIDÁCTICOS

Para este trabajo se consideraron cuatro materiales didácticos vigentes en la enseñanza de ELE en la Argentina: el *Cuadernillo de Español para Extranjeros* de Nivel Intermedio I, II y Avanzado de la Universidad de Belgrano;<sup>17</sup> el material elaborado por el Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires;<sup>18</sup> el libro *Avance Intermedio-Avanzado*, editado en España, que se suele utilizar en nuestro país; y los niveles elemental e intermedio del libro *Voces del sur*, editados en la Argentina.<sup>19</sup>

En la revisión de los materiales, se buscó específicamente el *para* concesivo en el trabajo de preposiciones o de construcciones concesivas. *Voces del sur* no trabaja demasiado con preposiciones, no contiene explicaciones gramaticales ni ejercitación sobre el tema. En cambio, el caso del material elaborado por el Laboratorio de Idiomas es singular, ya que hay bastante tratamiento sobre preposiciones y numerosos trabajos en los niveles avanzados con estructuras más complejas, cercanas a un conocimiento de hablante nativo, sin embargo no hay sistematización explicativa ni ejercitación sobre el *para* adversativo.

En cuanto a los materiales en los que sí se encuentra espacio dedicado a la enseñanza de esta estructura en ELE, se la considera incluida en una cuestión de oposición y/o alternancia con la preposición *por*. En el nivel intermedio del *Cuadernillo de Español para Extranjeros* de la Universidad de Belgrano, se trabaja con ejercicios en los que se debe completar un espacio en blanco con la preposición *para* o *por*. En general, todas las oraciones focalizan en el *por* como causa y en el *para* como finalidad o destinatario, sin embargo es posible observar algunos casos como el siguiente:

*Ella se conserva bastante bien para la edad que tiene.*

Este ejercicio es bastante complejo para estudiantes de ELE de nivel intermedio, puesto que les es difícil percibir un matiz adversativo (una argumentación transgresiva) y una gradualidad en edad: *tiene muchos años y sin embargo se conserva bien, parece joven*. Toda esta información necesaria para la resolución del ejercicio contiene determinadas orientaciones argumentativas que van más allá del uso gramatical de una u otra preposición. Por eso, el trabajo con esta estructura debería postergarse para un nivel más alto.

En el apartado de ejercicios de integración, en la parte dedicada a preposiciones, se encuentran solo dos casos en los que el *para* adversativo estaría en juego:

*El político sabe mucho para la poca educación que tiene.*

*El político sabe mucho para/por la educación que tiene.*

Estas dos oraciones están junto con otras que poseen diversos usos de las preposiciones *para* y *por*. Esta inclusión resulta interesante, debido a que la diferencia entre ellas es la cuantificación explícita (*poca*), en cuyo caso la única posibilidad de llenado es la preposición *para*. En cambio, en el segundo caso, es posible utilizar *para* (su orientación será: su educación es deficiente, al igual que en el primer caso) o *por* (su orientación será: su educación es buena, es decir, se pondría de relieve una lectura causal). Ahora bien, ¿puede un estudiante de ELE comprender estas orientaciones?<sup>20</sup>

En cuanto al *para* concesivo, esto es todo lo que se encuentra en el nivel intermedio. Lo notable es que en el cuadernillo del nivel avanzado no aparece esta estructura ni en los textos ni en la ejercitación, cuando en realidad debería ser trabajada en un nivel superior de aprendizaje.

En la unidad 7 de *Avance*, la preposición *para* se trabaja en las construcciones finales, pero no en las concesivas, aunque se ofrece un repertorio amplio de estas. En la unidad 8, hay un apartado para el uso de *para* en el que se detallan dos tipos de empleos: el primero, para indicar un objetivo, una finalidad o un destino;<sup>21</sup> el segundo, para establecer una comparación. En este último caso, el ejemplo que se da resulta interesante:

*Este departamento es muy caro para los metros que tiene.*

El apartado no se detiene en la explicación de este uso, planificado para un nivel intermedio, pero se puede observar que, al ser una comparación, la gradualidad está en juego. ¿Qué tipo de comparación es? ¿Puede un estudiante de ELE de nivel intermedio reconocer claramente una comparación en esta estructura?

En cuanto al apartado de ejercitación, aparecen solo estos dos casos para completar el uso prepositivo:

Diálogo

*A -Para ser jefe, a mí me parece demasiado amable.*

*B -Pero ¿qué idea tienes tú de los jefes? ¿Por qué no puede un jefe ser amable?*

En este diálogo, en la respuesta de B se explicita la orientación argumentativa que posee *jefe* como sustantivo ordinario clasificante. En A aparece la cuantificación explícita. Incluso, en la pregunta “Pero ¿qué idea tienes tú de los jefes?” se pone de manifiesto el *topos*. Sin embargo, un estudiante de ELE de este nivel no está todavía en condiciones de aprender esta nueva estructura argumentativa.

Por último, en los ejercicios de repaso de las unidades 5, 6, 7 y 8 de *Avance*, apenas encontramos un caso de *para* adversativo:

*Lee muy bien para su edad.*

Teniendo en cuenta lo señalado hasta este punto en este trabajo, esa estructura que *Avance* denomina “comparativa”, sería más productiva en un nivel avanzado, por un lado, por su complejidad, y por el otro, porque no forma un grupo coherente con los otros usos de *para* y *por*, de modo que su uso y explicación se pierde en el conjunto de usos preposiciones – bastante amplio, por cierto– que deben aprenderse en una etapa intermedia.

Los materiales didácticos que se utilizan en Argentina distan de ser ideales. El desarrollo del mercado editorial de los libros de inglés o de francés, por ejemplo, se condice con un estado avanzado de la investigación en la metodología de enseñanza de esas lenguas como segundas y extranjeras, y lleva a costas numerosos años de reflexión sobre estructuras lingüísticas de distintito tipo. No es la intención criticar los materiales de nuestro país sino observar un momento de la producción de materiales, y a partir del rastreo de una estructura particular, específica y mínima en nuestra lengua, observar el criterio con el que se organiza un material o el grado de reflexión que se tiene sobre la lengua. Todo esto con miras al desarrollo de la consideración de la TAL en la enseñanza de ELE. Cuanto mayor sea el grado de reflexión sobre las unidades de la lengua, más efectiva será la metodología de enseñanza, y por consiguiente, las propuestas didácticas concretas para llevarlas a la clase.

#### 4. PROPUESTA PEDAGÓGICA

Según König,<sup>22</sup> la concesión es una noción derivada genética y estructuralmente de otras previas a ella. Este origen explica la tardía aparición de la subordinación concesiva tanto en la historia de las lenguas como en los procesos de aprendizaje. Asimismo, este autor señala que no todas las lenguas tienen conectores concesivos, mientras que la mayoría tiene conectores *pero*. En este sentido, las relaciones adversativas serían más generales y básicas que las relaciones concesivas, que en realidad constituirían una variedad específica de las primeras.

Al pertenecer a una etapa tardía en la adquisición y al ser derivadas de otras estructuras más básicas y generales, este trabajo propone que:

- Las concesivas con *para* sean trabajadas en los niveles avanzados de enseñanza de ELE, en los que justamente es necesario ampliar el repertorio de estructuras aprendidas en los niveles intermedios.

- Las concesivas con *para* se expliquen y ejerciten en función de estructuras más básicas y generales, y a partir de ejercicios de descomposición del contenido semántico. Luego de esa ejercitación, se propone una última etapa en la que se completen las estructuras, pensando en las orientaciones argumentativas que sugieren cada una de ellas.

De acuerdo a los puntos 3 y 4 de este trabajo, a partir de la reflexión sobre la estructura de *para* concesivo, la propuesta pedagógica que aquí se presenta sugiere que tanto el docente como los alumnos se permitan “jugar” con las posibilidades que cada unidad posee en el armado de enunciados. De esta manera, los test de gradualidad propuestos por Ducrot servirían para desarrollar en los alumnos una “conciencia argumentativa” que les permitirá comprender la estructura y producirla.

A continuación, se presentan las etapas sugeridas para esta propuesta. No se trata del diseño de ejercicios para la enseñanza de ELE, sino de modelos sobre los cuales podrían elaborarse ejercicios.

##### **Momento 1**

El punto de partida es una estructura transgresiva simple y sus posibles combinaciones.

*Federico es deportista, pero lleva una vida poco sana.*

Posibles combinaciones transgresivas que los alumnos deberán completar con las siguientes estructuras:

***Aunque Federico es/sea deportista, lleva una vida poco sana.***

*A pesar de que Federico es deportista, lleva una vida poco sana.*

*Por más que Federico sea deportista, lleva una vida poco sana.*

*Por más deportista que Federico sea, lleva una vida poco sana.*

*Por mucho deporte que Federico haga, lleva una vida poco sana.*

*Para ser deportista, Federico lleva una vida poco sana.*

La idea es trabajar, en principio, una variedad de estructuras concesivas en las que se pone en juego una condición mínima.

## **Momento 2**

En una segunda etapa, se propone el trabajo con varios ejemplos de la estructura *para* que podrían transformarse a una construcción con *pero*:

Parte A

**Para + ser + sustantivo ordinario clasificante o adjetivo clasificante** + sintagma de grado

Sintagma prepositivo sustantivo o adjetivo (concesiva con *para*).

*Para ser modelo, es bastante fea.*

*Para ser modelo, es bastante gorda.*

*Para ser extranjero, conoce bien la ciudad.*

*Para ser economista, ahorra poco.*

*Para ser estudiante universitario, escribe bastante mal.*

A partir de estos casos, los alumnos de ELE podrían trabajar con sustantivos y producir enunciados con esta estructura. Para esto, es importante distinguir entre los sustantivos ordinarios clasificantes y los adjetivos clasificantes, que contienen gradualidad implícita en sus discursos evocados.

Se podría, entonces, ofrecer una lista de sustantivos y adjetivos de este tipo para que, en primer lugar, distinguieran cuáles podrían formar parte de una concesiva con *para*. Una lista, por ejemplo, podría conformarse de la siguiente manera:

matemático – periodista – atención – artista – auto – concentración – fealdad – bruja – protección – teléfono – plaza – calle – sol – animal – cuchara – lapicera – jabón – ánimo – coraje – temor – sueño – hambre – precaución – buscador

## Parte B

**Para + artículo + sustantivo + que + tener** + sintagma de grado

Sintagma prepositivo con construcción sustantiva (concesiva con *para*).

*Tiene una buena educación, pero es un mal profesional.*

*Tiene 35 años, pero es muy inmaduro.*

*Tiene 13 años, pero es muy maduro.*

*Tiene mucho dinero, pero es infeliz,*

*Tiene poco dinero, pero es feliz.*

A partir de estos enunciados, los alumnos deberían reformular y usar el *para* concesivo, teniendo en cuenta el uso de cuantificadores explícitos. El docente asistirá en el ajuste de los enunciados. Por ejemplo, en el caso de “dinero” y “edad” es redundante usar cuantificadores de grado para indicar “mucho”.<sup>23</sup>

*Para la educación que tiene, es un mal profesional*

*Para la buena educación que tiene, es un mal profesional.*

Señalar la opción del cuantificador explícito que permite desambiguar.

*Para la edad que tiene, es muy inmaduro.*

*Para la poca edad que tiene, es muy maduro.*

*Para el dinero que tiene, es bastante infeliz.*

*Para el poco dinero que tiene, es bastante feliz.*

Nuevamente, sería productivo que los alumnos produjeran enunciados con *para* concesivo a partir de sustantivos y adjetivos dados, en este caso, en bloque. Por ejemplo:

trabajo - quejoso

esposa - feliz

amigos - buena persona

mentalidad abierta - autoritario

### Momento 3

Se dan ejemplos en los que *para* funcione como argumentativo y ejemplos en los que no funcione, para que los alumnos los distingan. Aquí presentamos algunos modelos:

*Para tener muchos amigos, es bastante solitario.*

*Para tener muchos amigos, hay que ser simpático.*

*Para ser solitario, tiene bastantes amigos.*

*Para la casa que tiene, hay muchas plantas.*

### Momento 4

En esta etapa se propone trabajar con el operador *es más*, para que los alumnos de ELE perciban la gradualidad del *para* concesivo y puedan continuar en encadenamiento argumentativo. Los ejercicios propuestos se basan en la continuación de enunciados como:

*Para ser artista, es poco expresivo, es más...*

*Para la maestra que tiene, es un mal alumno, es más...*

*Para ser político, es poco mentiroso, es más...*

### Momento 5

En esta etapa se pide unir los segmentos de los enunciados. Algunos modelos:

*Para la cantidad de horas que le dedica al estudio      hay poca gente en las rutas*

*Para ser recepcionista      es bastante moderna*

*Para la edad que tiene      tiene notas bastante bajas*

*Para ser famoso      tiene poca autoridad*

*Para el sueldo que gana<sup>24</sup>      es bastante humilde*

*Para ser jefe      es poco amable*



Una vez unidos los segmentos, se propone que los alumnos determinen si podría haber una lectura no transgresiva para el segmento prepositivo, y si es así, que la formulen. Por ejemplo:

*Para ser recepcionista hay que ser amable.*

Estos momentos de la ejercitación en la clase de ELE no son novedosos, la propuesta no está basada en la “originalidad” sino en la forma de encarar estructuras complejas como el *para* concesivo, teniendo en cuenta sus orientaciones argumentativas y su ontogénesis. De esta forma, lo fundamental es trabajar esas estructuras junto con otras más básicas.

## **CONCLUSIÓN**

Este trabajo intentó iniciar el análisis de la preposición *para* con valor concesivo desde la perspectiva de la Teoría de la Argumentación en la Lengua, con miras al diseño de una propuesta didáctica para la enseñanza de español como lengua extranjera. Para colaborar con ese objetivo, se realizó una revisión de la perspectiva gramatical sobre el tema y un repaso de su tratamiento en materiales didácticos vigentes en la Argentina.

La reflexión argumentativa de una estructura con *para* concesivo es necesaria para la enseñanza avanzada. Asimismo, es fundamental establecer un análisis amplio de las estructuras con orientación argumentativa para planificar una didáctica sistemática que contemple este enfoque en la enseñanza de español. Un primer paso estaría dado por el estudio de las preposiciones que poseen una orientación argumentativa. Pensando en la gradualidad, también sería necesario un estudio del tema que focalice en las estrategias didácticas para la enseñanza de ELE, puesto que depende en gran medida de la argumentación en la lengua.

A partir de lo trabajado, se puede suponer que aprender una lengua extranjera requiere también acceder a las orientaciones argumentativas de sus unidades, ya que ponen de manifiesto patrones culturales (*topoi*) que se encuentran en la lengua y que permiten construir enunciados.

## **BIBLIOGRAFÍA**

BIERWISCH, Manfred. “The semantics of Gradation”. En: BIERWISCH, M. y E. LANG (eds.), *Dimensional Adjectives. Grammatical Structure and Conceptual Interpretation*, Berlín, Springer-Verlag, 1987: 71-237.

- BOSQUE, Ignacio y Violeta DEMONTE (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, RAE/Espasa Calpe, 1999.
- DUCROT, Oswald. "Argumentación y *topoi* argumentativos". En: *Lenguaje en Contexto I*, Nº 1/2, 1988: 63-84.
- (1995). "Léxico y gradualidad". En: *Signo y Señal*, Nº 9, junio de 1998.
- "Los modificadores desrealizantes". En: *Signo y Señal*, Nº 9, 1998: 45-72.
- "Sentido y argumentación". En: ARNOUX, E. y M. M. GARCÍA NEGRONI (comps.), *Homenaje a Oswald Ducrot*, Buenos Aires, Eudeba, 2004.
- GARCÍA NEGRONI, María Marta. "Argumentación y dinámica discursiva. Acerca de la Teoría de la Argumentación en la Lengua". En: *Signo y Señal*, Nº 9, 1998: 21-43.
- KÖNIG, Ekkehard. "On the History of Concessive Connectives in English. Diachronic and Synchronic Evidence". En: *Lingua* 66, 1985.
- "Concessive Connectives and Concessive Sentences: Cross-Linguistic Regularities and Pragmatic Principles". En: HAWKINS, J. (ed.), *Explaining Language Universals*. Oxford, Basil Blackwell, 1988: 145-185.
- MILNER, Jean-Claude. *De la syntaxe à l'interprétation*, París, Seuil, 1978. Cap. 7.
- RIVAS, Elena. "Observaciones sobre las concesivas. Su comparación con las condicionales y adversativas". En: *Verba* 16, 1989: 237-255.
- SÁNCHEZ LÓPEZ, Cristina. "Construcciones concesivas con *para*". En: *Revista Española de Lingüística*, Nº 25, 1995: 99-123.

#### **MATERIAL DIDÁCTICO CONSULTADO**

- KRICKEBERG, Gabriela; María PALACIOS, Silvia PRATI y cols. *Español para Extranjeros*. Buenos Aires, Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (Niveles 1 a 7), 2000.
- MORENO, Concha y Paz ZURITA. *Avance. Curso de Español. Intermedio-Avanzado*. Madrid, Sociedad General Española de Librería, 2003.
- OXMAN, Claudia (coord.). *Voces del sur 1*. Buenos Aires, Lamsas, 2002.
- (coord.). *Voces del sur 2*. Buenos Aires, Lamsas, 2004.
- PEIRANO, Gloria. *Español para Extranjeros*. Buenos Aires, Universidad de Belgrano (Niveles Intermedio I, Intermedio II y Avanzado), 2006.

---

Cómo citar este artículo:

D'AGOSTINO, Mariana A. "Argumentación en la enseñanza de ELE avanzado: el *para* concesivo", *SIGNOS ELE*, octubre 2011, URL <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/>, URL DEL ARTÍCULO <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1133> ISSN 1851-4863

## NOTAS

---

- [1] ELE: SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE (FOR ITS INITIALS IN SPANISH).
- [2] I. Bosque y V. Demonte (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, RAE/Espasa Calpe, 1999. Apartados consultados: 4.3.6.2 Complementos de supeditación; 16.5. La cuantificación de grado; 36.3.4.7. Los infinitivos concesivos; 36.3.4.4. Los infinitivos finales; 59.5. Prótasis concesivas con formas no finitas.
- [3] De aquí en más GDLE.
- [4] Así la denomina la GDLE.
- [5] O. Ducrot. "Argumentación y *topoi* argumentativos". En: *Lenguaje en Contexto I*, Nº 1/2, 1988: 63-84.
- [6] C. Sánchez López. "Construcciones concesivas con *para*". En: *Revista Española de Lingüística*, Nº 25, 1, 1995: 99-123.
- [7] Esta distinción es de M. Bierwisch. "The semantics of gradation". En: Bierwisch, M. y E. Lang (eds.), *Dimensional Adjectives. Gramatical Structure and Conceptual Interpretation*, Berlín, Springer-Verlag, 1987: 71-237.
- [8] E. Rivas. "Observaciones sobre las concesivas. Su comparación con las condicionales y adversativas". En: *Verba*, 16, 1989: 237-255.
- [9] De aquí en más, TAL.
- [10] M. M. García Negroni, "Argumentación y dinámica discursiva. Acerca de la Teoría de la Argumentación en la Lengua". En: *Signo y Señal*, Nº 9, 1998: 21-43.
- [11] O. Ducrot (1995). "Léxico y gradualidad". En: *Signo y Señal*, Nº 9, junio de 1998: 177-196.
- [12] O. Ducrot. "Los modificadores desrealizantes". En: *Signo y Señal*, Nº 9, 1998: 45-72.
- [13] De aquí en más MR.
- [14] De aquí en más MD.
- [15] Tomamos la clasificación semántica de Jean-Claude Milner. *De la syntaxe à l'interprétation*, París, Seuil, 1978, Cap. 7.
- [16] Hay otras variantes que no hemos contemplado como "Para lo bien que nada, es bastante miedoso".

[17] Los niveles de esta colección de cuadernillos son cuatro: básico, intermedio I, intermedio II y avanzado.

[18] Los niveles de esta serie son siete.

[19] Hasta ahora solo estos dos niveles están publicados.

[20] Este contraste tiene otras complicaciones que exceden los objetivos de este trabajo.

[21] Los ejemplos que este libro ofrece para estos casos son: “Pusimos un negocio pequeño para poder manejarlo”; “La comida sin grasa es buena para el estómago”; “Ese no es un trabajo adecuado para alguien como él”.

[22] E. König. “On the History of Concessive Connectives in English. Diachronic and Synchronic Evidence”. En: *Lingua* 66, Nº 1, 1985.

[23] Esta es una peculiaridad interesante para pensar desde la TAL.

[24] Aquí se incluye una variante similar al verbo “tener”.