

Prótasis condicionales con infinitivos preposicionales. Su sistematización en el aula de ELSE

Ana María Marcovecchio | Facultad de Filosofía y Letras, UBA, UCA (Argentina)

amarcove@yahoo.com

Ana María Judith Pacagnini | Universidad Nacional de Río Negro, EHyES, CELLAE (Argentina)

apacagnini@unm.edu.ar

En este trabajo abordaremos un tema gramatical que constituye un área de vacancia, tanto en la formación de profesores de ELSE como en los manuales orientados a estudiantes alóglotas. En español, las preposiciones de, para, con y sin + infinitivo pueden constituir prótasis de interpretación (pro)condicional y (pro)concesivas; asimismo, admiten otras interpretaciones (causal, final, modal). Por ello, es imprescindible establecer un conjunto de estrategias para la enseñanza-aprendizaje de este tipo de prótasis en los niveles intermedio y avanzado de ELSE (B1+ a C1+ del MCER). Estas acciones pedagógicas implican mantener una coherencia y una gradualidad con respecto a la enseñanza de las preposiciones (tema que se aborda desde el nivel acceso, A1 del MCER) y deben sensibilizar a los estudiantes sobre cuestiones formales (suprasegmentales y morfosintácticas) desde una perspectiva de interfaz sintaxis-semántica con proyecciones pragmático-discursivas. En este sentido, analizaremos gramáticas y materiales didácticos de ELSE producidos en la Argentina para estudiantes de niveles intermedio y avanzado. Por último, propondremos una sistematización pedagógica de estos infinitivos preposicionales (graduada para niveles B1+ a C1 y enmarcada en el llamado enfoque por tareas).

Palabras clave: estructuras (pro)condicionales, estructuras (pro)concesivas, infinitivos preposicionales, enseñanza de ELSE.

Conditional protasis with prepositional infinitives. Their systematisation in the ELSE classroom

In this presentation, we will focus on a grammatical theme that constitutes a vacant area, both in the training of ELSE teachers and in manuals aimed at alloglot students. In Spanish, prepositions such as: de, para, con and sin within infinitival clauses may constitute a protasis of (pro)conditional and (pro)concessive interpretation; likewise, de, para, con y sin also admit other interpretations (causal, final, modal, concessive). Therefore, it is essential to establish a set of strategies for the teaching-learning of this type of protasis at the intermediate and advanced ELSE levels (B1 + to C1 + of the CEFR). These pedagogical actions imply maintaining coherence and gradualness when teaching prepositions (a subject that is addressed from the Breakthrough level, A1 of the CEFR) and should make students aware of certain formal (suprasegmental and morphosyntactic) questions, from a perspective that considers the syntactic-semantic interface and

Recibido: 12/09/2019 | Aceptado: 13/11/2019

MARCOVECCHIO, A.M., and PACAGNINI, A.M.J. (2019). Conditional protasis with prepositional infinitives. Their systematisation in the ELSE classroom. *Lenguaje y textos*, 50, 39-49. <https://doi.org/10.4995/lyt.2019.12334>

its pragmatic-discursive projections. In this sense, we will analyse ELSE grammars and didactic materials produced in Argentina aimed at students of intermediate and advanced levels. Finally, we will propose a pedagogical systematization of these prepositional infinitives (graded for B1+ to C1 levels and framed within the so-called Task-based approach).

Keywords: (pro)conditional structures; (pro)concessive structures; prepositional infinitives; teaching of ELSE.

1. Introducción

A pesar de la expansión que el *enfoque por tareas* (Nunan, 1989; Puren, 2004) ha tenido en las últimas décadas (fundamentalmente a partir de que el *Marco de Referencia Europeo -MCER 2001 y 2017-* lo adoptara como marco teórico y metodológico), su aplicación a la enseñanza de la gramática en la clase de Español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE) es todavía incipiente. En nuestra opinión, esta dificultad en el área gramatical se debe a la interpretación que se ha dado a la noción de *tarea*, sobre todo en el llamado “enfoque ortodoxo”. La concepción de *tarea* como “parte de la clase” en la que la atención del aprendiz se focaliza “principalmente en el significado, más que en la forma” (Nunan, 1989), ha limitado este concepto al de “tarea comunicativa” (Puren, 2004). En este trabajo nos proponemos adoptar una definición más amplia de “tarea”, que nos permita incluir y redimensionar las tareas “orientadas a la lengua”, en particular las gramaticales (Pacagnini, 2012a y b, 2014, 2018). Para ello, ejemplificaremos con un tema álgido en la enseñanza de ELSE: los infinitivos adverbiales del español, cuyos valores (pro)condicional y (pro)concesivo (más allá de posibles lecturas temporales, modales y causales) constituyen una asignatura pendiente en el aula de ELSE. Para ello, en primer lugar realizaremos un relevamiento sobre materiales didácticos de ELSE producidos en la Argentina en los últimos cinco años, poniendo especial atención,

por un lado, al modo en que se presentan las preposiciones objeto de nuestro estudio (*de, para, con y sin*) seguidas de infinitivo y, por otro, al abordaje del posible empleo de estas estructuras como prótasis (pro)condicionales y (pro)concesivas en los niveles intermedio y avanzado (B1+ a C1+ del *MCER*). En una segunda instancia, presentaremos algunos lineamientos tendientes a la sistematización pedagógica de estos infinitivos preposicionales para dichos niveles, de modo tal que en la práctica se activen la reflexión, la autorregulación y la autoevaluación (Oxford, 1990; Zimmerman, 1990; Laskey y Hetzel, 2010; Hardan, 2013).

2. La enseñanza de la gramática a través del enfoque por tareas: abordajes actuales

La *enseñanza basada en tareas*, enfoque que parte del postulado de que *los procesos de aprendizaje incluyen necesariamente procesos de comunicación* y que busca fomentar el aprendizaje mediante el *uso real de la lengua en el aula*, ha logrado abordar la difícil relación entre *forma, significado y función* comunicativa de un modo mucho más exitoso que modelos anteriores, tan diversos como el de gramática-traducción, el audiolingualismo o los programas nociofuncionales (Pacagnini, 2012 a y b, 2018), que pusieron el eje en el significado, la forma o la función, alternativamente, pero sin considerar las tres dimensiones de modo simultáneo. Consideramos que la noción más abstracta (y, por

ende, más amplia) de *tarea* como “*unidad de sentido* dentro del proceso conjunto de aprendizaje y enseñanza” (Puren, 2004, p. 33) supera a aquella definición estrictamente “comunicativa” planteada por la ortodoxia (Nunan, 1989, p. 19) y permite expandir las tareas a aquellas “orientadas a la lengua”, dentro de las cuales se incluyen las *tareas gramaticales*.

Toda tarea (en tanto *actividad de uso de la lengua*, representativa de lo que se realiza fuera de clase) debe tener un *objetivo*, el cual se plasma en una *unidad didáctica* (concebida como secuencia de tareas y como tarea en sí misma) a la cual delimita: hasta que no se ha “llegado a la meta” (incluyendo las actividades de autoevaluación), la unidad no puede considerarse terminada. Por ello, la estructura de las tareas debe ser adecuada pedagógicamente y debe poder ser llevada a cabo de manera efectiva por parte del alumno, quien unifica los procesos de uso con los de aprendizaje en una participación activa, en la que, si bien atiende al contenido y a la adecuación comunicativa, también interviene en los *procesos de atención y sistematización de aspectos formales del input lingüístico*. A diferencia de los métodos más tradicionales, que proponían un esquema PPP: *presentación-práctica-producción* (Ellis, 2005, p. 10), las reglas son inferidas por los propios estudiantes a partir de dispositivos gramaticales que activan la *concientización lingüística*; dichos dispositivos están incluidos en los textos “disparadores” (que *gatillan* o *detonan* dicho proceso inferencial) seleccionados para la fase de programación de la secuencia didáctica, y se activan durante la fase de realización de las tareas. Estos

mecanismos favorecen la sensibilización frente a los aspectos formales de la lengua y activan el análisis lingüístico, a través de recursos como la *interacción* y el *intercambio* entre los estudiantes a partir del *vacío* de información, lo que genera la necesidad de una *negociación* a la hora de resolver la tarea. La *motivación* y la *rentabilidad lingüística*¹ son los dos principios rectores que priman por sobre la complejidad estructural.

Como docentes, entonces, debemos fomentar la reflexión sobre el *intake* por medio del funcionamiento gramatical en las muestras reales de lengua (*gramática de uso*), que estimule la reestructuración del sistema gramatical y que permita, mediante el *conocimiento explícito* de las reglas de aula (con adecuación al destinatario en el metalenguaje y en la progresión del tipo y complejidad), facilitar el *aprendizaje implícito de la gramática* (manifestado a través de juicios de gramaticalidad, y al que se puede llegar cuando los alumnos están preparados evolutivamente para la adquisición de determinada estructura); todo consistente con una *concepción tridimensional* de la gramática en el aula de L2 (Pacagnini, 2012 a y b, 2018):

- a) como *gramática reflexiva*, que surge del texto disparador, a través de las inferencias del alumno);
- b) como *gramática de aprendizaje*, que se centra en la práctica (formalización de las inferencias a través de las tareas gramaticales) y
- c) como *gramática de referencia*, que estimula al alumno a *reflexionar, practicar* y *autoevaluarse*, de una manera autónoma (“*consultorio gramatical*”).

¹ Una estructura es *rentable lingüísticamente* cuando puede ser extrapolada a más de una situación y función comunicativa (Pacagnini, 2012a, §8.1)

En función de una *gramática reflexiva*, las reglas de aula nunca se presentan completas, sino con *vacíos de información* que los alumnos deben inferir y recuperar del texto disparador: así se llega al conocimiento gramatical implícito, que se manifiesta en la producción lingüística espontánea. Esta propuesta pedagógica requiere mucha flexibilidad por parte de los docentes: deben motivar y guiar a los estudiantes en su proceso de *autorregulación* del aprendizaje (Zimmerman, 2010), estimular el desarrollo de *estrategias metacognitivas* (Oxford, 1990; Hardan, 2013) centradas en una *autoobservación* del propio desempeño, sobre todo a través del *feedback* brindado por los interlocutores en la interacción. Así, la *autoevaluación* favorece identificar aspectos que requieren de un mayor ajuste (Laskey y Hetzel, 2010), tanto durante la ejecución de las actividades facilitadoras como una vez que se ha completado la tarea final.

3. La enseñanza de los infinitivos preposicionales en el aula de ELSE: una asignatura pendiente

Aquí introducimos el tema de los infinitivos preposicionales, los que, a partir de su paradigmización en el español, conforman una porción de la gramática en que las posibilidades combinatorias y conmutativas dependen, en gran medida, de las propiedades básicas de las preposiciones junto con los sintagmas nominales. Por lo tanto, como hemos detectado que se trata de una construcción gramatical que, en general, no se presenta de manera sistemática en los libros de ELSE, elegimos concentrarnos en las interpretaciones (pro)condicionales (*De tener plata –'si tuviera plata', viajaría*) y

(pro)concesivas (*Para no tener plata –'aunque no tiene plata'-, viajar bastante*) de estos infinitivos con preposición.

3.1. Las construcciones adverbiales de infinitivo: frecuencia y rentabilidad

Se trata de una innovación sintáctica románica, por la que los infinitivos preposicionales desarrollan típicamente lecturas adverbiales. Consisten en una *construccionalización*, "un nuevo emparejamiento de forma y significado" (Traugott y Trousdale, 2013) semejante, incluso por el potencial funcional de la estructura que resulta, a la gramaticalización de los adverbios a partir de la construcción nominal latina de adjetivo calificativo más nombre *mens, -tis*, ambos en caso ablativo:

Se trata de una gramaticalización de construcción: dos palabras [...] perdieron autonomía y adquirieron cohesión morfológica además de adquirir una nueva distribución. [...]

En cuanto a la semántica, los dos integrantes de la construcción transformaron su significado etimológico referencial originario [...]. (Company, 2016, p. 519)

Esta construccionalización se fija como el empleo de una estrategia discursiva: los hablantes extienden el esquema estructural de la construcción prepositiva combinando la preposición con la forma nominal del verbo y con esto, amplían el horizonte de significados que pueden transmitir, desde lo típicamente relacionado con la localización, hasta diversos vínculos en torno a la causalidad entre las predicaciones de la matriz y del complemento preposicional (cfr. Marcovecchio, 2015; Marcovecchio,

Albano y Kaller, 2014; Marcovecchio y Kaller, 2013; Marcovecchio y Pacagnini, 2013; Marcovecchio, Pacagnini y Kaller, 2016, 2017).

Dado que no eran posibles las construcciones de preposición + infinitivo de valor adverbial en latín, Schulte (2007a y b) las analiza en español, portugués y rumano como una novedad románica: surgen dentro del marco en que, en simultáneo, se debilita o desaparece el sistema de casos latino, en tanto que el infinitivo se convierte en el candidato privilegiado para las nominalizaciones. Con el incremento sostenido de tipos y frecuencia, se abre el repertorio de preposiciones que se combinan con los infinitivos: aquí, en lugar de relaciones entre dos entidades, las preposiciones conectan acontecimientos a los que aluden las predicaciones del verbo matriz y del infinitivo.

Estos infinitivos preposicionales se ubican, inicialmente, en la posición de circunstancial de un verbo, a partir de fijar una determinada forma (el sintagma prepositivo + la cláusula de infinitivo) no seleccionada por el predicado matriz (Rodríguez Ramalle, 2008). Como paradigmaticización por analogía, las preposiciones (que generalmente expresan 'localización' en sus empleos originales, aunque algunas, asimismo, manifiestan 'circunstancias concomitantes' -*sin, con-*, por lo que puede prevalecer una interpretación de 'manera' o 'instrumento') pasan a indicar significados más abstractos para así aludir a las circunstancias en que se inscriben los acontecimientos descritos por las oraciones (*Vuelvo a la facultad para tomar una clase*), a la calificación epistémica de la aserción (*Para haber hecho algo así, deduzco que debía estar muy alterado*) o incluso a las circunstancias de la enunciación (*Para ser sincero, no estoy de*

acuerdo) (Sweetser, 1990; Marcovecchio, 2012). Por ejemplo, *de*, como preposición, puede, por una parte, preceder a diferentes tipos de sintagmas (nominales, adjetivales, adverbiales, verbales), y, por otra, expresar 'procedencia', 'punto de partida', 'tiempo', 'origen', 'causa' (López, 1970); asimismo, en su uso como introductora de una prótasis condicional se asemeja a una conjunción (NGRALE, 2009; Pavón Lucero, 2009), resultado de una *gramaticalización* del tipo GRAMMAR > GRAMMAR (Company Company, 2008), es decir, de una conversión, por proyecciones metafóricas, de una palabra menos gramatical (la preposición) a otra más gramatical (la conjunción). Con esto, queda limitada a combinarse con infinitivos (aunque en algunos casos también alterna con cláusulas encabezadas por *que*), a la vez que se modifica su significado referencial etimológico. Asimismo, la indicación temporal de 'anterioridad', 'simultaneidad' o 'posterioridad' asociada al infinitivo, sumada al hecho de aludir a acontecimientos, constituyen factores clave para establecer diversas relaciones de orden diferente.

3.2. Los infinitivos preposicionales con *de*, *con*, *para*: un tema prácticamente ausente en la currícula de ELSE

Nos referiremos a algunos de los empleos convencionalizados (aunque menos estudiados que otros), de los infinitivos con *de*, *con*, *para*, organizados según los significados primarios de 'origen' (*de*), 'concomitancia' (*con*) o 'meta' (*para*), lo que permite un acercamiento sistemático a la cuestión. Es previsible que pueda observarse una tendencia común en otras preposiciones semejantes (por caso, *sin*, *entre*, *por...* de 'concomitancia'), con las particularidades de cada una.

En los materiales revisados (*El Microscopio Gramatical*, *Maratón ELE* y la serie *Horizonte ELE* –vols. 1, 2 y 3–), prácticamente no existen sistematizaciones gramaticales de este uso de los infinitivos preposicionales; sí, en algunos casos (y no de manera general) se presentan los valores locativos y temporales de las preposiciones objeto de nuestro estudio (seguidas de SN y no de infinitivo), desde los niveles iniciales (A1/A2 del *MCER*). En particular, se expone el valor locativo de *para* (sobre todo el de ‘meta’ o ‘destino’) y el de ‘origen’ expresado por *de* (principalmente locativo, con algún matiz temporal), pero esto no se da de igual manera en los libros de texto analizados.

Por ejemplo, en *El Microscopio Gramatical* (Menegotto *et al.*, 2015, p. 104-111) únicamente se abordan algunas preposiciones seguidas de sustantivo en el ámbito del SN (en ejemplos de SSNN aislados). Se presentan *de*, a cuyos usos locativo y temporal se hace una breve mención, y *para*, en particular por el rasgo básico de ‘receptor’, ‘meta’ o ‘beneficiario’ que manifiesta sin discriminar claramente los distintos valores asumidos por la preposición.

El valor locativo de *de* se menciona brevemente en los otros dos manuales analizados: *Horizonte ELE*, en el volumen 2, nivel preintermedio (Gebauer y Valles 2014, p. 68-69): “indica espacio: punto de origen” y propone actividades de fijación; en tanto que *Maratón ELE* (De Souza *et al.*, 2017:32), libro destinado a los niveles A1 a B1+, al sistematizar el verbo *estar* (en el “puesto gramatical”) se limita a dar un único ejemplo de uso en el que *de* expresa ubicación.

En cuanto al uso temporal de esta preposición, solo hemos hallado una brevísima referencia en *Horizonte ELE* vol. 2 (Gebauer y Valles, 2014, p. 111).

Respecto del empleo prospectivo de *para* (como plazo o límite futuro), no hemos encontrado ninguna mención en los libros de texto analizados; tampoco, demasiadas referencias sobre el valor de ‘concomitancia’ de *con*: en *El Microscopio Gramatical* (Menegotto *et al.*, 2015, p. 110-111) se señala que la preposición “tiene el rasgo básico de compañía”.

La gran excepción en lo que a la sistematización atañe es el uso final de *para* + infinitivo (Pacagnini, 2012 a y b), al cual se le dedica un capítulo y medio en *Horizonte ELE 3* y parte del capítulo 8 de *Maratón ELE*. En el primer caso, frente a múltiples usos de *por* (instrumento, causa, agente, frecuencia, modo, sustitución, lugar aproximado y recorrido espacial o temporal, entre otros), *para* queda relegada a la expresión de la “finalidad, destinación” y de la “opinión personal”. Se presentan algunas alternativas a *para* (*a fin de*, *con el propósito de*, etc.) y se conduce al alumno, apelando a sus inferencias, a distinguir e incorporar los usos de “conjunción final” + indicativo/ + que subjuntivo.² En cuanto a *Maratón ELE* (libro explícitamente enmarcado en el *enfoque por tareas*), la *expresión de la finalidad* se expone como una de las *tareas posibilitadoras* de la unidad 8, si bien se limita a dar ejemplos de ‘utilidad’ y, en el “puesto gramatical” (pág. 104), únicamente presenta la alternancia entre *para* + infinitivo y *para* + *que* + subjuntivo.

² Cfr. *Horizonte ELE 3* (Bianco y Rodríguez, 2014, caps. 4 y 5, particularmente pp. 70 y 87). Es importante señalar que solamente hemos podido acceder a tres de los cuatro libros que tiene la serie.

Tampoco hemos hallado mención alguna del valor (pro)concesivo de *para* (derivado del valor final de esta preposición: cfr. Pacagnini, 2012 a y c; Marcovecchio y Pacagnini, 2013). Esta significativa ausencia también se observa respecto del uso de *de* + infinitivo con valor condicional (*De tener plata, viajaría*).

A diferencia del resto de las otras preposiciones, en que al menos se presentan en sus valores más “concretos” (lugar, tiempo, finalidad como ‘utilidad’), con *sin* solo hemos registrado una mención + SN y en SSNN descontextualizados (aislados), como preposición que “tiene el rasgo básico de compañía y el rasgo de negación” y que “agrega entonces a la relación la idea de *que no tiene: un café sin azúcar* (el café no tiene azúcar)” (Menegotto *et al.*, 2015, p. 111).

Vale la pena señalar que tampoco se hace mención de estas estructuras en la versión española del *MCER*.

4. Infinitivos preposicionales con valor (pro)condicional y (pro)concesivo: hacia una sistematización en el aula de ELSE

Aquí delineamos una sistematización pedagógica de estas construcciones (enmarcada en el llamado *enfoque por tareas*). Por razones de extensión no podemos insertarla en una unidad didáctica completa, pero sí señalaremos una manera para la didactización paulatina de las estructuras que nos ocupan, centrándonos en aquellos dispositivos gramaticales que sensibilicen a los aprendices sobre cuestiones formales y su proyección pragmático-discursiva.

Estos factores formales (suprasegmentales y morfosintácticos) incluyen básicamente:

- a) características prosódicas de la construcción de preposición + infinitivo (posibilidad de conformar una unidad melódica propia);
- b) orden (posición de la construcción prepositiva respecto de la matriz);
- c) alternancia de las construcciones Prep. + infinitivo/ infinitivo compuesto/ cláusula introducida por *que/ si*;
- d) relación temporal entre el infinitivo de la prótasis condicional y el verbo finito de la apódosis;
- e) paradigmaticización: las lecturas (más abstractas de los infinitivos preposicionales se desprenden de las interpretaciones (más) vinculadas con el señalamiento de entidades en el mundo; esa extensión hacia nociones relacionadas con lazos causales (reales, hipotéticos, contracausales) que establece el locutor entre dos eventos pasa a integrar una porción del sistema gramatical, por lo que son posibles ciertas conmutaciones por estructuras (relativamente) semejantes.

En una primera etapa (A1, A2) proponemos presentar los usos locativos y temporales (en ese orden).

A partir del nivel umbral (e incluso ya en un A2+) consideramos factible empezar a trabajar con algunos de los valores derivados y más rentables, tales como el valor final de *para* + infinitivo y fundamentalmente el uso de *de* + infinitivo con valor (pro)condicional, procurando que se deduzcan de los valores originales. Así *de*, con interpretación de ‘origen’ suma la lectura de ‘alternativa’, visible en la paráfrasis con *en caso de* y en otros empleos deónticos de la preposición (“le dije de organizar una reunión mañana”,

como 'le propuso organizar una reunión mañana'). En esta primera instancia, lógicamente, se lo presentaría con valor factual o semifactual, en un comienzo de presentación del condicional simple con valor potencial: *De tener plata, viajo (=tengo plata)/ vs. De tener plata, viajaría (=no tengo plata o la posibilidad de tenerla es remota)*. En una segunda instancia (en el período "bisagra" entre A2+ y B1) se podrían insertar tanto el infinitivo como el condicional compuesto y, con él, la posibilidad de expresar la contrafactualidad en un período condicional: *De haber tenido plata, habría viajado (=no tuve plata y ya es imposible que viaje)*. También convendría mostrar que uno de los rasgos discursivos recurrentes de la construcción condicional con *de* es que suele articularse con segmentos de los que se desprenden oposiciones semánticas de complementariedad: por caso, "quiero hacer un viaje; de poder hacerlo, iría a México" / "en ese momento, no tenía dinero; pero de haber tenido plata, habría viajado". Esta es una de las particularidades semántico-pragmáticas de la construcción. En cambio, *con* + infinitivo de lectura (pro)condicional, típicamente expresa el mínimo indispensable suficiente para la realización de lo manifestado en la apódosis: "con (solo) empujar un poco, la puerta se abre". (Marcovecchio, 2015; Marcovecchio, Pacagnini y Kaller, 2017).

En niveles más avanzados (a partir del B2+ o C1), finalmente, proponemos introducir las otras interpretaciones que se derivan de estas construcciones con preposición más infinitivo, como el uso modal, (pro)condicional y (pro)concesivo de *con* y el (pro)condicional y el (pro)concesivo de *para*, todos como derivados previsibles del empleo instrumental de *con* y de la lectura de 'meta' y 'propósito' de *para*, que

en combinación con otras propiedades formales (como la estructura de período con prótasis antepuestas, el enlace con infinitivos simples o compuestos, la manifestación de la cuantificación) favorece que las interpretaciones primarias reviertan a favor de vínculos causales. De ahí que *Para ser reelecto en el cargo, debes hacer las cosas bien* y *Para no tener plata, viaja bastante* correspondan a una lectura (pro) condicional y (pro)concesiva, respectivamente (según la orientación argumentativa entre prótasis y apódosis), a partir del valor de 'suficiencia' expresado por *para* y (en menor medida, como régimen preposicional) por *con* (*Bastó (con) ahorrar un año para viajar a Barcelona*); o también, en contextos de coorientación argumentativa entre prótasis y apódosis, *con* puede introducir prótasis (pro)condicionales: *Con ahorrar lo suficiente durante un año, podremos viajar a Barcelona*, como resultado de la conexión de 'circunstancia asistida' que expresa *con ahorrar lo suficiente durante un año* en un plano de eventualidad.

De este modo, se aprovecharía la analogía estructural que se establece entre las preposiciones *para*, *de* y *con* seguidas de infinitivo para ir explotando las diferentes estrategias comunicativas que suscitan en la medida en la que se emplean para manifestar lugar, tiempo, finalidad, concesión, suficiencia o condición, entre otros. Esta gradación de los contenidos gramaticales de lo más concreto (en niveles iniciales) a lo más abstracto (en niveles superiores) permitirá una mejor asimilación por parte de los aprendices de estos infinitivos preposicionales.

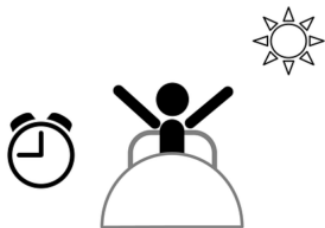
En cuanto a los textos disparadores, consideramos que deben ser auténticos, adecuados al nivel y tener la potencialidad

de sensibilizar y “gatillar” inferencias en nuestros estudiantes acerca de las estructuras que pretendemos enseñar. Por razones de extensión, mostramos algunos ejemplos breves de empleos (pro) condicionales de *para*, *de*, *con* y *sin* + infinitivo que podrían servir para comenzar en clase con este trabajo de sensibilización:



<https://harinaenlosvaqueros.wordpress.com/2014/03/13/para-poder-seguir-a-veces-hay-que-empezar-de-nuevo/>

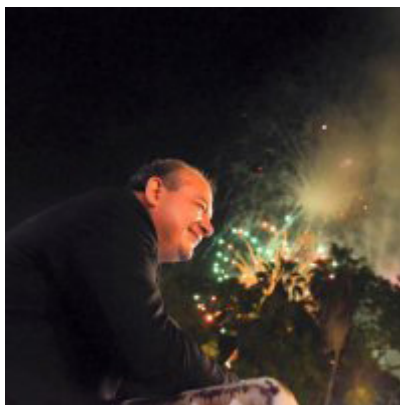
“de haber tenido un hijo
 acaso no sabría qué hacer con él
 salvo decirle adiós cuando se fuera
 con mis heridos ojos
 por la vida” (Mario Benedetti, *El hijo*)
<https://www.poesi.as/mb96b006.htm>



Para levantarse siempre optimista y positivo no hace falta dormir un día entero, sólo con dormir ocho horas una persona

puede estar descansada y ser más proclive a que las emociones positivas le causen felicidad, mientras que las emociones negativas no le harán mella en estado anímico. Cuando no se consigue dormir bien, las personas suelen estar fatigadas y las emociones tienden a ser más negativas.

<http://www.xn--clnicadomuio-tkb.com/dormir-bien-cuales-los-beneficios-aporta/>



Rubén Pérez Anguiano

[@rubencultura](https://twitter.com/rubencultura)

14 days ago

Círculo vicioso [#Noche](#) es, pronto amanecerá, aún no logro [#dormir](#), **sin dormir no podré soñar** y **sin [#soñar](#)** no podré recordar algo al despertar.

<http://www.twipu.com/rubencultura>

5. Conclusiones

Hemos abordado un área de vacancia en ELSE: la enseñanza de los infinitivos preposicionales en el marco del llamado *enfoque por tareas*, partiendo de prácticas de “sensibilización” o “concientización lingüística”, con el objeto de que los aprendices impliciten estas construcciones y las produzcan espontáneamente, a través de tareas

“orientadas a la lengua” que fomenten los juicios de gramaticalidad y favorezcan su autorregulación y autoevaluación (siempre bajo la guía del profesor, quien se halla frente a un doble desafío: seleccionar disparadores adecuados, que contengan estructuras rentables y de uso cotidiano, y diseñar e implementar tareas en las que la reflexión sobre la gramática surja del contexto comunicativo).

La propuesta didáctica (graduada por niveles) se asienta sobre la idea de que los infinitivos preposicionales se han

paradigmatizado y, por lo tanto, su tratamiento debe contemplar, por un lado, las conexiones primarias de las preposiciones en sus empleos de enlace entre sintagmas nominales, cuando perfilan relaciones entre entidades; y por otro, la incorporación de estas construcciones dentro del dominio de las cláusulas de ‘causalidad’, dado que conforman una parcela de la gramática en la que participan de un juego de oposiciones que las habilita o las restringe en sus posibilidades combinatorias y conmutativas.

Referencias bibliográficas

- BIANCO, F. y RODRÍGUEZ, J.J. (2014). *Horizonte ELE 3. Nivel intermedio*. Córdoba: UNC.
- COMPANY COMPANY, C. (2004). ¿Gramaticalización o desgramaticalización? Reanálisis y subjetivización de verbos como marcadores discursivos en la historia del español. *Revista de Filología Española*, 1, 29-66. <https://doi.org/10.3989/rfe.2004.v84.i1.97>
- COMPANY COMPANY, C. (2016). Gramaticalización y cambio sintáctico. En Gutiérrez-Rexach, J. (ed.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica* (pp. 515-526). London: Routledge.
- CONSEJO DE EUROPA (2001, trad. 2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Ministerio de Educación y Editorial Anaya.
- DE SOUZA FARÍA, J., HOJMAN, I. y STEFANETTI, E. (2017). *Maratón ELE*. Buenos Aires: Eudeba.
- ELLIS, R. (2005). *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*. Auckland: Auckland Uniservices Limited.
- GEBAUER, V., y VALLES, V. (2014). *Horizonte ELE 2. Nivel Preintermedio*. Córdoba: UNC.
- HARDAN, A. (2013). “Language Learning Strategies: A general Overview”. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 106, 1712-1726. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.194>
- LASKEY, M. y HETZEL, C. (2010). Self-Regulated Learning, Metacognition, and Soft Skills: The 21st Century Learner. *ERIC Search Education Resources*. Disponible en <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED5511589.pdf>
- LÓPEZ, M.L. (1970). *Problemas y métodos en el análisis de preposiciones*. Madrid: Gredos.
- MARCOVECCHIO, A.M. (2015). *Con decir (te) que: suficiencia y epítome*. En Mollov:(ed.) *La traducción: puente entre lenguas y culturas: Estudios en honor de la profesora Ludmila Ilieva*, 286-294. Sofía: Editorial de la Universidad de Sofía “San Clemente de Ojrid”.
- MARCOVECCHIO, A.M., ALBANO, H. y KALLER, A. (2014). <De + infinitivo>: entre la modalidad deóntica y la condicionalidad. *Signo y Seña*, 25, 215-229.
- MARCOVECCHIO, A.M. y KALLER A. (2013). <A(l) / de + infinitivo> como cláusulas adverbiales. En Autor 1, Ghio, A, Cuñarro, M. (eds) *En torno a la morfosintaxis del español*, 77-88. Volumen temático de la SAL. Mendoza: FFyLL, UNCuyo, SAL. Disponible en <http://ffyl.uncu.edu.ar/spip.php?article3654>.

- MARCOVECCHIO, A.M. y PACAGNINI, A.M.J. (2013). Cuantificación e (in)suficiencia argumentativa: construcciones con *para* de contraexpectativa. En *CLAC (Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación)*, 55, 95-110. https://doi.org/10.5209/rev_CLAC.2013.v55.43268
- MARCOVECCHIO, A.M., PACAGNINI, A.M.J. y KALLER A. (2016). *De haberlo sabido...: condicionales con de y para*. *Anuario de Letras. Lingüística y Filología*, 4(1), 69-95. <https://doi.org/10.19130/iifl.adel.4.1.2016.1367>
- MARCOVECCHIO, A.M., PACAGNINI, A.M.J. y KALLER A. (2017) *Con / sin + infinitivo: de maneras, condiciones y marcadores de concreción. Las funciones de los infinitivos preposicionales*. *Signo y Señal*, 32, 137-154.
- MENEGOTTO, A., CÁRMENES, J., CÓCORA, A. y OCHOA L. (2015). *El microscopio gramatical del español*. Buenos Aires: Tinta Fresca.
- NUNAN, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: C.U.P.
- OXFORD, R. (1990). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- PACAGNINI (2012a). *La expresión lingüística de la 'causa final'. Su incidencia en la adquisición del español como lengua extranjera*. Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- PACAGNINI (2012b). ¿Es posible abordar la enseñanza de la Gramática en la clase de E/LE a través del enfoque por tareas? En: *Actas de las Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*, pp.1553-1567. Bariloche: Editorial UNRN.
- PACAGNINI, A.M.J. (2012c) Estructuras proconcesivas con *por/para* + infinitivo. *Sintagma, Revista de Lingüística*, 24, 85-97.
- PACAGNINI, A.M.J. (2017). El desafío de la enseñanza de la pronunciación en grupos plurilingües aprendices de ELSE: algunas reflexiones metodológicas. Dossier *La enseñanza de la Fonética y la Fonología en la clase de ELSE* (Comp.: Pacagnini). *Signos ELE*, Nº 11, 2017. Disponible en: <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/4117>
- PACAGNINI, A.M.J. (2018). Perspectivas y desafíos en el abordaje de las tareas gramaticales en la clase de ELSE: el caso de las construcciones concesivas. En *Actas de I Jornadas Internacionales de Lingüística y Gramática Española: La lengua, medio de comunicación por excelencia*. USAL, Facultad de Filosofía, Letras y Estudios Orientales (en prensa).
- PUREN, C. (2004). Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional. *Porta Linguarum: Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 1, 31-36.
- RODRÍGUEZ RAMALLE, T. (2008). *Las formas no personales del verbo*. Madrid: Arco.
- SCHULTE, K. (2007a). What causes adverbial infinitives to spread? Evidence from Romance. *Language Sciences*, 29(4), 512-537. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2007.05.004>
- SCHULTE, K. (2007b). *Prepositional Infinitives in Romance. A Usage-Based Approach to Syntactic Change*. Oxford / Berlin / Bruxelles / Frankfurt am Main / New York / Wien: Peter Lang.
- SWEETSER, E. (1990). *From etymology to pragmatics. Metaphorical and cultural aspects of semantic structure*. Cambridge: CUP. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620904>
- TRAUGOTT, E. y TROUSDALE, G. (2013). *Constructionalization and constructional changes*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199679898.001.0001>
- ZIMMERMAN, B. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview". *Educational Psychologist*, 25, 3-17. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2