

ANTONIO MESSIAS NOGUEIRA DA SILVA

Licenciado en Lengua Española por la "Universidade da Amazônia" y licenciado en Lengua Portuguesa por la "Universidade Federal do Pará" (UFPA). Postgrado en Lengua Portuguesa y Maestría en Lingüística por la UFPA. Actualmente, es doctorando en Lengua Española por la Universidad de Salamanca, España, y profesor de Lengua Española de la Facultad de Letras Extranjeras Modernas (FALEM) de la UFPA.

RESUMEN

Este estudio pretende comprobar, en términos generales, si los manuales del ELE del nivel B2, que actualmente son usados en Brasil, introducen adecuadamente la clase de los marcadores del discurso en sus unidades didácticas. Esta investigación no sólo ha pretendido deslindar qué grupos de marcadores son introducidos en estos manuales sino también ofrecer a los profesores, aprendices y autores pautas más precisas que aporten a modos de mejorar y profundizar la enseñanza de estas unidades discursivas tanto en el aula de ELE como en la elaboración de materiales didácticos en los que se deberá tener en cuenta sus valores semántico-pragmáticos.

PALABRAS CLAVE: marcadores del discurso, manuales de ELE, Pragmática, Didáctica de Lenguas Extranjeras

ABSTRACT

This paper intends to prove, in general terms, if the ELE handbooks level B2, which are currently used in Brazil, properly introduce the speech markers class in their didactic units. This investigation not only has indentified established which groups of markers are introduced in such handbooks as well to offer the teachers, learners and authors more accurate guidelines that give ways to improve and intensify the teaching those speech units as in ELE as in the elaboration of didactic materials in which it must be counted their semantic-pragmatic values.

KEYWORDS: Discourse markers, ELE handbooks, Pragmatics, Foreign Language Didactics

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo analiza la clasificación de los marcadores del discurso (MD) en los manuales de ELE del nivel B2 usados en Brasil. Nuestro interés por estas unidades se despertó cuando nos dimos cuenta de que muchos manuales de ELE de los niveles avanzado y superior todavía siguen sin prestar la debida atención a la importancia de estas partículas para la enseñanza del ELE.

Si bien, en la actualidad, los estudios sobre la enseñanza de los MD empiezan a cobrar importancia por parte de investigadores¹ de la lingüística hispánica, la

¹ Para una exposición del estudio de los MD desde la perspectiva de la enseñanza del ELE, véase Portolés (1999 y 1998), Martín Zorraquino (1998 y 2004), Garrido Rodríguez (2000), Candón Sánchez (1999), Marchante Chueca (2005 y 2008), Fernández Barjola (2008), Barlibrea Cárceles

mayoría de los manuales de ELE no se familiarizan con los nuevos planteamientos que estos estudiosos proponen para su estudio y, por consiguiente, u ofrecen muy poca información sobre estas partículas o aún suelen acomodar su enfoque dentro de una realidad puramente gramatical.

Así pues, la aspiración de este estudio es comprobar, en términos generales, cómo los manuales de ELE para el nivel B2 usados en Brasil por las Academias, Institutos y Facultades están introduciendo la clase de los marcadores del discurso en sus unidades didácticas.

Por cuestiones relacionadas con el espacio y con los límites de este estudio, optamos por analizar, entre los manuales didácticos de que disponen los profesores del ELE en Brasil, solamente aquellos correspondientes al nivel B2 (usuario independiente), puesto que, según los puntos de orientación propugnados por el MCER, a partir de ese nivel, el usuario deberá desarrollar destrezas que le permitan comprender y producir textos orales con mayor fluidez, de manera que la comunicación entre los interlocutores se realice sin esfuerzos, con mayor espontaneidad y sin tensión, así como comprender y producir textos claros y detallados en una amplia serie de asuntos y saber explicar su punto de vista sobre un tema, exponiendo las ventajas y las desventajas de diversas opciones (MCER: § 3.3).

A tenor de lo expuesto, postulamos que es imprescindible que se introduzcan informaciones más detalladas sobre los MD en los manuales de ELE destinados al nivel avanzado B2 por dos razones, a saber: (i) los MD son responsables de aportar suficiente fluidez al discurso oral de los aprendices, tornándolo expresivo, espontáneo y dinámico; del mismo modo, son los que también pueden permitir que ellos produzcan “(...) redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto” (MCER, § 3.4); (ii) el aprendizaje de algo no tan fácil de manejar en LE, como son los MD, requiere ya un cierto dominio de la lengua.

Para la constitución del *corpus* del presente estudio, elegimos solamente los manuales usados por las principales Academias², Institutos³ y Facultades⁴ que se

(2003), Llamas Saiz (2003), López Santamaría, Yerves Cazorla y Gómez Rodríguez (1997), Sainz (2003).

² Las principales academias que actualmente enseñan español en Brasil son: Wizard (la mayor academia de idiomas en Brasil, con 1.200 franquicias en todo el país), CNA, Fisk, CCAA, Skill, Yázigi, Pink And Blue, los Centros de Cultura Española o Panhispánica, Yeski, Senac, Planet, Yes, Seven, Aslan y Castilla.

³ Por lo que se refiere a los Institutos, consideramos que el más significativo de todos aquellos de los que tenemos noticia es el Instituto Cervantes, por tener ocho sedes en grandes capitales de Brasil: São Paulo, Florianópolis, Brasilia, Curitiba, Río de Janeiro, Porto Alegre, Salvador de Bahía y Recife.

⁴ En Brasil, los profesores de español de los cursos de licenciatura en ELE no usan, en general, un manual como algo adoptado. Lo que suelen hacer es presentar actividades tomadas de diversos manuales. Sin embargo, en muchas Universidades, específicamente en las Facultades de Letras Extranjeras Modernas, se ofrecen, para la comunidad y para los estudiantes de otras carreras,

ocupan de la enseñanza de ELE en Brasil. Ha de tenerse en cuenta que no sólo consideramos aquí los manuales publicados por las grandes editoriales que distribuyen sus materiales de ELE en Brasil y en muchos otros países, sino que, sobre todo, también consideramos aquellos manuales producidos por las propias Academias⁵. El *corpus* que constituye nuestra investigación reúne un total de 25 manuales⁶ de los que han sido usados en Brasil para la enseñanza del ELE.

Antes que nada, se ha de precisar que el propósito de nuestro artículo no es el de presentar una crítica negativa de los manuales analizados y tampoco de los Centros de Enseñanza que los adoptan, sino el de servir como punto de partida para el incremento de las propuestas que puedan mejorar la introducción de los MD en dichos manuales y, por ende, en las clases del ELE. De hecho, estamos al corriente de que los manuales de ELE (incluso los que analizamos aquí) de los que hoy disponemos constituyen instrumentos de gran utilidad en nuestras clases, así como sabemos que estos manuales no son el único apoyo de que disponemos para hacer frente al proceso de enseñanza-aprendizaje del español.

Pensamos que el tema que se desarrollará en esta investigación será relevante no sólo para el estudio de los MD dentro de la enseñanza-aprendizaje del español como LE, sino también para concienciar a los profesores de la importancia de esas unidades en sus clases, puesto que, ciertamente, tales elementos participan en la construcción del sentido tanto del discurso oral como del discurso escrito de una LE.

2. LOS MD EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LE

En los estudios de Análisis del Discurso, como en los que se ocupan de los textos en general, donde se abordan temas que analizan muy diversos aspectos del lenguaje humano, como el sociolingüístico, el interactivo, el pragmático, el discursivo, entre otros, así como en los estudios basados en el Análisis de la Conversación, donde se busca explicar el proceso de construcción de las interacciones verbales y no-verbales, se ha dado particular atención a la clase de los marcadores del discurso. Sin embargo, en los estudios de Lingüística Aplicada, particularmente en el área de Enseñanza y Aprendizaje de Lengua Extranjera, apenas se ha prestado atención a esos elementos esenciales que ayudan a construir el sentido del discurso, constituyéndose en partículas orientadas a ordenar y a concatenar ideas, argumentos e informaciones del texto escrito y del texto oral. Por otro lado, también se nota, sobre todo, que los profesores siguen enfrentándose a la ausencia de estudios en torno a la didáctica de los MD, es decir, todavía son escasos los trabajos dedicados a ofrecer propuestas que ayuden al docente a enseñar eficazmente el manejo de estas unidades lingüísticas y extralingüísticas a sus alumnos.

cursos libres de L2 en los cuales se adopta un manual. Estos cursos tienen, en general, duración de 4 años y siguen los niveles de referencia propugnados por el MCER.

⁵ Las Academias Fisk, Wizard, Castilla, Skill y CCAA producen y publican sus propios manuales.

⁶ La completa información bibliográfica de estos manuales figura en el apartado Bibliografía.

Dicha ausencia de estudios, al parecer, puede ser explicada por el mero hecho de que muchos autores y profesores de LE todavía no valoran de manera adecuada la competencia pragmática en sus trabajos, es decir, no tienen en cuenta que, en una LE, esta competencia supone la habilidad de usar una extensa variedad de estrategias discursivas y textuales para que el aprendiz maneje una interacción comunicativa con los demás y que los MD forman parte de esas estrategias. Por ello, aprender a usar los MD es de extrema importancia para poder comunicarse con éxito en una LE. Es más, se puede afirmar que el empleo adecuado de esos elementos por los aprendices de una lengua segunda, en la producción de sus discursos orales y escritos, puede indicar que ellos ya poseen un mayor dominio de la LE. Es la prueba de que el aprendiz ha salido de los dominios estrictamente gramaticales de la LE y ya se está valiendo del dominio pragmático y, por consiguiente, alcanzando una competencia comunicativa plena. Esto es que lo suscribe Martín Zorraquino (1998, p. 55) al sostener que "(...) si se quiere adquirir una competencia plena de la segunda lengua, entonces el estudio de los marcadores discursivos es absolutamente necesario".

Una vez que el aprendiz supera la frontera de lo esencial para defenderse en una LE, la comprensión y el dominio de los MD suponen avanzar en el aprendizaje del idioma, ya que esas unidades permitirán que él adquiera conocimientos para producir y comprender mejor los diversos géneros discursivos que, en diferentes contextos, se realizan en una LE. Sin embargo, la comprensión de esas partículas supone enfrentarse a problemas que van desde la artificialidad del uso de la lengua en el aula de LE, donde muchos profesores convierten las sesiones de sus cursos en una actividad en que los alumnos aprenden una lengua alejada de la lengua meta usada más allá de los muros del aula, hasta lo que para muchos estudiosos es lo más difícil de superar: la semántica procedimental de esos elementos. Este hecho hace que tanto la enseñanza de los MD como su aprendizaje sean difíciles y, muchas veces, inaccesibles para algunos profesores y alumnos. Montolío Durán (1998: 114) sostiene que esta dificultad constituye un argumento directo que suscribe el carácter procedimental de estas unidades lingüísticas:

(...) el hecho de que las partículas discursivas no puedan caracterizarse en términos conceptuales permite entender por qué es tan difícil para un hablante no nativo manejar con soltura los conectores y, en general, los marcadores discursivos en una lengua extranjera (...) Los hablantes no tenemos acceso directo ni a las computaciones inferenciales, ni a las gramaticales que utilizamos en la comprensión. Un análisis de los marcadores discursivos en términos de significado procedimental explica nuestra falta de acceso directo a la información que codifican (Montolío Durán, 1998: 114-115).

Añádase a ello el hecho de que algunos profesores y alumnos suelen no saber interpretar este carácter procedimental de los MD, o sea, su ausencia de significado denotativo o designativo, lo que los diferencia del significado léxico estructurado de otras palabras. De ahí que muchas veces no se sabe cómo estudiarlos o enseñarlos, lo que implica su rechazo en las clases de español o aseveraciones del tipo "son partículas que sirven sólo para realzar el discurso del hablante", o aun el surgimiento de preguntas del tipo "Si, en realidad, los MD son 'denotativamente' superfluos, ¿para qué debemos estudiarlos?". Para cambiar

esta idea equivocada y “estereotipada” que gira en torno de los MD, podemos alegar diversos argumentos a favor de la legitimidad de la enseñanza de esas unidades en la clase de ELE, entre los cuales citamos algunos que, a nuestro modo de ver, se deben tener muy en cuenta:

(1) aunque los MD sean “denotativamente” superfluos, es evidente e indudable que también cumplen diversas funciones discursivas que, como otras palabras de valor referencialmente reconocido, ayudan a construir el sentido del discurso (Martín Zorraquino, 2004: 56);

(2) y si desempeñan tales funciones, constituyen parte de la competencia comunicativa de los hablantes, que, actualmente en las clases de LE, se intenta que los aprendices adquieran para aprender bien la lengua meta (*Ibid.*);

(3) los aprendices de una LE deben conocer y practicar, además de las reglas de la gramática de esa LE, otras importantes reglas responsables de la construcción de diferentes géneros discursivos; y si, de hecho, quieren obtener una competencia comunicativa plena, también deberán dominar las reglas que regularizan la interacción entre interlocutores y contexto, para todo lo cual el dominio del uso adecuado de los MD es imprescindible (*Ibid.*);

(4) en vista de que los MD pertenecen a un grupo de elementos que, con diversas acepciones o matices, son muy frecuentes en los distintos géneros discursivos, es necesario que el aprendiz conozca bien sus propiedades distribucionales, semánticas y pragmáticas para que pueda, con mayor facilidad y éxito, producir y entender los diferentes discursos (*Ibid.*);

(5) el conocer bien esas propiedades implicará, por consiguiente, el conocimiento de las características de un considerable conjunto de partículas necesarias para la construcción del discurso, así como la expresión de la subjetividad del hablante y, entre otras cosas, diversos y sutiles matices de expresividad de la lengua meta (*Ibid.*);

(6) el uso intencional de los MD por el aprendiz de una LE significa que éste desea incrementar el acceso al contexto y la relevancia de su discurso, así como que su oyente obtenga las inferencias pertinentes de los enunciados que profiere aquél;

(7) el dominio de los MD favorece la articulación del discurso de los aprendices, pues con estas piezas ellos dan a entender con mayor agilidad y elegancia sus ideas, pensamientos o representaciones del mundo;

(8) por último, ha de tenerse presente que el uso marginal de los MD, tanto en textos escritos como en orales, es responsable de guiar erróneamente las interpretaciones de ciertos contenidos informativos y, por ende, de conducir al interlocutor inexperto (lector u oyente) a una comprensión equivocada (Lahuerta Martínez y Palayo, 2003: 67).

Efectivamente, este último argumento merece una atención más detallada, puesto que los errores que cometen los aprendices de una LE en el uso de los MD no son raros. Aunque el aprendiz conozca una serie de estas unidades, si no sabe cómo, cuándo y dónde usarlas correctamente, no le servirá para nada. Así que los errores en el empleo de tales partículas podrían traicionar al interlocutor y revelar su falta de destreza en la LE que desea dominar como un nativo (Martín Zorraquino, 1999). El empleo de *pero* y *con todo* indistintamente y en cualquier contexto, por ejemplo, es muy común en los discursos de aprendices de español como LE. Este error podría evitarse si se explicara a los aprendices que, aunque sean estos marcadores conmutables en algunos contextos por tener el mismo valor y pertenecer a la misma clase de marcadores, los conectores contrargumentativos, en otros contextos, deben ser usados indiferentemente, puesto que con todo no sólo muestra el miembro discursivo en el que se encuentra como un argumento antiorientado con el anterior, sino que también presenta aquel primer miembro como el argumento más fuerte para conducir a una determinada inferencia (Portolés, 1998: 92). Lo mismo puede pasar con otros pares de marcadores como *además* y *encima*, *al contrario* y *por el contrario*, *por tanto* y *en consecuencia* (*Ibíd.* 80-83).

La aplicación del uso de los MD en el campo de la enseñanza del ELE, como puede apreciarse, es obvia y necesaria, pues si el aprendiz consigue un dominio aceptable de esas unidades, así como comprenderlas y usarlas bien, no sólo conseguirá que su escrita y lectura en lengua española mejoren sensiblemente, sino que también ganará, sobre todo, fluidez en los discursos orales que producirá. No obstante, será necesario que el profesor de ELE lleve a cabo la enseñanza de los marcadores siempre en el ámbito del discurso, y para eso habrá de usar en sus clases materiales auténticos en los que el aprendiz pueda ver, aprender y analizar el funcionamiento de esas unidades. De este modo, le resultará provechoso al profesor del ELE el trabajo en el aula con los MD en relación con los géneros y secuencias textuales. La puesta en marcha de este tipo de trabajo en aula así como, por ejemplo, de estudios contrastivos de los MD de lenguas próximas, en particular el portugués y el español, sería sumamente útil y didácticamente necesaria para evitar que muchos profesores de español en Brasil, por ejemplo, eliminen completamente de sus clases esas partículas con la excusa de que en niveles básicos (A1 y A2) será difícil para los aprendices brasileños procesar su significado. Efectivamente, será difícil para un aprendiz de estos niveles procesar el significado de marcadores españoles como *en efecto*, *en cambio*, *por ende*, *por añadidura*, etc. Con todo, sin duda, no le sería complicado procesar significados de marcadores más sencillos y frecuentes como *vale*, *mira*, *pero*, etc. Ahora bien, ¿qué excusa se puede poner al hecho de que muchos profesores también eliminan dichas unidades de sus clases de niveles avanzado (B2) y superior (C1 y C2)? Por supuesto que ninguna, visto que, en tales niveles, es necesario que los aprendices posean unos conocimientos semánticos y pragmáticos de esos elementos que les permitan manejarlos con fluidez en los diversos discursos que, supuestamente, están aptos para producirlos. Además, como señala Calvi (1995), es en estos niveles donde vuelven a aflorar los problemas relacionados con el *transfer*, y dan lugar a interferencias entre la L1 y la

lengua meta. De ahí, la incuestionable necesidad de introducir también en esos niveles tareas que enfoquen el aspecto contrastivo entre los MD del portugués y del español, de manera que se ofrezcan soluciones prácticas a los problemas de contraste relacionados con dichas unidades entre esas dos lenguas.

3. GRUPOS DE LOS MD INTRODUCIDOS EN LOS MANUALES

Los manuales que analizamos aquí presentan tanto a profesores como a aprendices muy diferentes clasificaciones respecto de los MD, ora basándose en cuestiones *didácticas* como, por ejemplo, actividades o ejercicios, ora en una *perspectiva teórica* siempre centrándose en un *enfoque comunicativo* o *comunicativo moderado*, o aun en un *enfoque por tareas*. Por lo común, hemos observado que estos manuales suelen presentar la clase de los MD junto con otras formas que, pragmáticamente, no se comportan como marcadores. Es decir, muchos MD suelen aparecer dentro de clasificaciones donde algunos conectores sintáctico-proposicionales (Cfr. Briz, 2001: 170) comparten con los verdaderos marcadores pragmáticos funciones que no les corresponden.

En realidad, en su mayoría, las clasificaciones propuestas para los MD en los manuales, bien presentan estas unidades como *mecanismos de conexión gramatical* que, operando dentro del *ámbito textual*, sirven para poner en *relación lógico-semántica* segmentos textuales, sean enunciados o conjuntos de enunciados –en este caso, dicha clasificación se acerca a las que proponen Casado Velarde (1993) y Calsamiglia y Tusón (2007)–, o bien las presentan como unidades que operan en el *ámbito más allá de la sintaxis oracional*, o sea, *dentro del discurso*: en este caso, la descripción está en consonancia con algunas de las características que habitualmente se otorgan a estas unidades, lo que sitúa su valor dentro de los supuestos teóricos comunicativos que, en este estudio, tenemos en cuenta. A continuación, presentaremos qué clases de MD han sido observadas en los manuales analizados; para eso, seguiremos la clasificación de Martín Zorraquino y Portolés (1999: § 63.2 - § 63.6), por ser ésta, a nuestro modo de ver, una de las más completas y detalladas en español, además de gozar de gran difusión. Según estos autores, los MD se clasifican en cinco grupos, cada uno con sus subgrupos, a saber:

(1) ESTRUCTURADORES DE LA INFORMACIÓN: comentadores (*bien, pues bien, etc.*), ordenadores (*por un lado, por otro lado, en primer lugar, finalmente, etc.*) y digresores (*por cierto, a propósito, etc.*);

(2) CONECTORES: aditivos (*además, es más, aparte, etc.*), contraargumentativos (*sin embargo, pero, ahora bien, etc.*) y consecutivos (*por tanto, por ende, de ahí, así pues, etc.*);

(3) REFORMULADORES: explicativos (*es decir, o sea, esto es, etc.*), rectificativos (*mejor dicho, más bien, etc.*), de distanciamiento (*en cualquier caso, en todo caso, de todos modos, etc.*) y recapitulativos (*en suma, en resumen, en definitiva, etc.*);

(4) OPERADORES ARGUMENTATIVOS: operadores de refuerzo argumentativo (*en el fondo, de hecho, la verdad, etc.*) y de concreción (*por ejemplo, en concreto, etc.*);

(5) MARCADORES CONVERSACIONALES: de modalidad epistémica (*claro, desde luego, por lo visto, al parecer, etc.*), de modalidad deóntica (*bueno, bien, vale, etc.*), enfocadores de la alteridad (*mira, oye, ¿sabes?, ¿no?, hombre, etc.*) y metadiscursivos conversacionales (*ya, sí, este, etc.*).

Ha de tenerse en cuenta que, como criterio de análisis para la descripción de los MD en los manuales, optamos por considerar sólo los marcadores que o bien son presentados como recursos con vistas a la práctica de alguna actividad o ejercicio, aunque sin ninguna explicación previa sobre su uso, o bien son definidos en algún apartado del manual y, luego ya, son introducidos en actividades y ejercicios que cobran la comprensión de su uso. En otras palabras, sólo hemos tenido en cuenta los MD cuyo propósito de su introducción en los manuales ha sido el de ofrecer al aprendiz de ELE medios para aprender a usarlos tanto en español escrito como en el hablado. Así pues, no hemos considerado los MD que simplemente aparecen en los textos como mecanismos propios de su construcción, sobre los que no se plantean definiciones respecto de su uso, así como tampoco se los introducen a partir de actividades y ejercicios.

3.1. CLASE DE LOS ESTRUCTURADORES DE LA INFORMACIÓN

Como ya hemos visto, el grupo de los MD denominados estructuradores de la información, cuyo cometido es promover el desarrollo de las informaciones contenidas en el discurso, se constituye de tres clases de marcadores: los *comentadores*, los *ordenadores* (*apertura, continuidad y cierre*) y los *digresores*.

Ha de señalarse que la nomenclatura utilizada para los MD *estructuradores de la información* (*comentadores, ordenadores y digresores*) en los manuales que analizamos, así como para las otras clases de marcadores, salvo los conectores, no coincide, en gran medida, con la que aquí tenemos en cuenta, o sea, la que nos proponen Martín Zorraquino y Portolés (1999: § 63.2 - § 63.6). De todos modos, los MD pertenecientes a este grupo han sido encontrados en los manuales, aunque bajo otras etiquetas (*ordenadores del discurso, organizadores del discurso, recursos, expresiones, conectores, fórmulas, nexos, etc.*), o directamente introducidos, a partir de su función semántico-pragmática, en actividades o ejercicios propuestos.

a) COMENTADORES: los MD de este tipo no han sido encontrados en ningún manual analizado.

b) ORDENADORES

Los marcadores de este tipo, entre los tres que constituyen el grupo de los estructuradores, han sido los que más aparecen en los manuales. Es más, han sido observados los tres tipos de ordenadores: *apertura* (*por una parte, en primer*

lugar, por un lado, primeramente), continuidad (por otra parte, en segundo lugar, por otro lado, asimismo) y cierre (finalmente, por fin, por último); y sus descripciones, en general, están conforme su valor pragmático, es decir, sirven para reunir varios miembros del discurso como partes de un sólo comentario o para ordenar, enumerar y distribuir la información en el texto.

C) DIGRESORES

Apenas han sido observados, en los manuales, marcadores pertenecientes a este tipo. Los pocos casos que aparecen suelen referirse a los marcadores *por cierto* y *a propósito*, que, por lo común, son descriptos según su papel en el discurso: *introducen un nuevo tema o sirven para cambiar de tema.*

En los métodos que hemos analizado, las clasificaciones para el grupo de los estructuradores de la información son bastante confusas, pues, por lo común, dichos manuales o bien se los presentan bajo denominaciones o funciones que no reflejan el verdadero valor de estas unidades, o bien se los introducen junto con otras formas no gramaticalizadas. Esta confusa clasificación de los estructuradores de la información en los manuales de ELE para el nivel B2 afecta, considerablemente, a la adecuada enseñanza de estas unidades en dichos métodos y a los aprendices de este nivel. En otros términos, el hecho de que los aprendices encuentren en los manuales un tratamiento donde estos marcadores son presentados juntamente con otros marcadores cuyas funciones se diferencian de las suyas –lo que los aleja de su principal papel en los textos: desarrollar, estructurar la información contenida en el discurso– influye de manera equívoca en su aprendizaje, lo que inducirá a su incorrecta utilización en los textos orales y escritos que, supuestamente, tendrán que comprender y producir los estudiantes que se encuentran en este nivel.

Téngase presente que, entre los tres tipos de estructuradores de la información, el que más interesa al aprendiz de ELE en el nivel B2 es el de los *marcadores ordenadores*, por la importancia y frecuencia de su uso en la producción de los discursos argumentativos tanto de carácter oral como escrito que tal estudiante debe llevar a cabo en este nivel; hecho que se puede lograr a través del uso adecuado de los marcadores ordenadores que organizan argumentos, informaciones, ideas, comentarios; enumeran argumentos y hechos razonables; y construyen una serie de argumentos que apoyen o refuten un punto de vista, etc. (MCER, § 3.6).

3.2. CLASE DE LOS CONECTORES

Entre todas las clases de marcadores, el grupo de los conectores es el que más que se ha observado en los manuales analizados, aunque aparecen con denominaciones diversas (*conectores del discurso* o sólo *conectores, nexos, recursos, organizadores discursivos, marcadores del discurso, expresiones, etc.*) y con funciones generalizadas que, por lo general, se adecuan a la propuesta para este grupo: *vincular semántica-pragmáticamente un miembro discursivo con otro anterior.*

a) ADITIVOS

Se han observado conectores aditivos del tipo *además, (y) encima, es más, más aún e incluso*; los cuales son descritos con distintas funciones, como: *reforzar informaciones, añadir algo negativo, añadir ideas, añadidura, añadir o enumerar argumentos, continuar con el mismo argumento, añadir un argumento que va en la misma línea que otro anterior, añadir información para reforzar la argumentación*, etc.

b) CONSECUTIVOS

Hemos observado conectores del tipo: *por (lo) tanto, consecuentemente, así que, por eso, por consiguiente, conque, de tal modo (manera) que, de ahí (que), por ello, entonces, por lo que y así pues*. En general, los conectores consecutivos observados en los manuales son descritos con funciones como *expresar, introducir o sacar consecuencias*.

c) CONTRAARGUMENTATIVOS

Entre los tres tipos de conectores, el tipo contraargumentativo es el que más se presenta en los manuales que hemos investigado. En estos métodos nos encontramos los conectores de este tipo junto con otros marcadores de distintas funciones semánticas que son las que permiten agruparlas dentro de una clasificación que suele ser, especialmente, denominada *expresión de la concesión, nexos adversativos, conjunciones*, etc.; además, aparecen juntamente con conjunciones (*sino, pero*) o locuciones conjuntivas concesivas (*si bien, a pesar de, por más que*); y son descritos según diferentes funciones: *oponer, contrastar información o ideas, distinguir y oponer dos o más argumentos, expresar la relación concesiva o de contraste entre las oraciones, contradicción, oposición*, etc. Los conectores contraargumentativos que más han sido observados son *pero, aunque, al contrario, no obstante, por el contrario, sin embargo, ahora bien, mientras que y en cambio*.

Al realizar el análisis de los manuales, observamos que muchos de ellos no explican de forma detallada los conectores. Sin embargo, la gran mayoría consigue presentar los tres tipos de conectores: *aditivos, contraargumentativos y consecutivos*, aunque, en dichos métodos, no se tiene muy clara la relación entre estos tipos así como tampoco se especifica el grupo al que éstos pertenecen, pues, por lo general, se presentan conectores *aditivos* junto con *digresores y ordenadores*, y se presentan conectores *consecutivos* junto con *reformuladores y operadores de concreción*, etc. Esta forma de presentación resulta errónea, desde el punto de vista metodológico-didáctico, pues las funciones correspondientes a los tres tipos de conectores se diferencian de las que presentan otros marcadores de naturaleza diferente, como es el caso de los *digresores, operadores de concreción, ordenadores*, etc. De ahí, el hecho de muchos aprendices de ELE no consiguen comprender de forma clara el uso de estas unidades, una vez que, en estos métodos, la clasificación y las explicaciones que se ofrecen se prestan a la confusión y, por ende, al error en el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto para el docente como para el aprendiz de ELE.

De los tres tipos de conectores que los métodos suelen presentar, el que más ofrece problemas respecto a su introducción es la clase de los conectores contraargumentativos, ya que la mayoría de estos manuales sigue presentándolos como nexos en las frases concesivas y adversativas, lo que, a lo mejor, ocurra por el hecho de que dichos métodos aún no han logrado interpretar de manera clara la función que se atribuye a este tipo de conectores, la cual consiste en oponer y contrastar ideas; si bien es cierto que en algunos manuales se subraya esta función e, incluso, de manera explícita, pero casi siempre en el marco de la cohesión del texto. En definitiva, los estudiantes de ELE (ciertamente no se trata aquí de los de Filología Hispánica) no necesitan saber con profundidad que existen las frases adversativas, concesivas, etc.; pero lo que sí les interesa saber es cómo contrastar y oponer dos ideas o argumentos en los discursos tanto oral como escrito que tendrán que producir en español.

Ahora bien, para que el aprendiz domine con más seguridad el uso de los contraargumentativos tendrá que estudiar las diferencias en el empleo de los diversos conectores que constituyen este grupo, según su contexto de uso. En otro caso, usarán siempre el conector más fácil: *pero*, ya que este tipo de conector contraargumentativo, según lo describe la gramática tradicional, aparte de ser, entre todos de su grupo, el más frecuente en el discurso hispánico, es el que, prototípicamente, forma frases adversativas. Además, su uso parece ser más fácil que el uso de sus congénitos *sin embargo*, *no obstante*, *ahora bien*, *con todo*, etc., pertenecientes a su mismo grupo, o más fácil también que el uso de formas concesivas, formadas prototípicamente por *aunque*. En este sentido, es comprensible entonces el porqué de los aprendices, a menudo, recurren al conector *pero*, a pesar de que en algunos contextos sea más apropiado el uso de otro conector de su mismo grupo o el empleo de un conector oracional de carácter concesivo como *aunque*, por ejemplo. Es conveniente y necesaria que dicha preeminencia por el conector *pero* se haga evidente en el discurso de aprendices de los niveles inferiores al B2⁷, pero será un problema si dichos aprendices siguen con esta preferencia en los niveles más altos (B2, C1 y C2) cuando ellos ya deberían entender la diferencia entre el uso de los conectores contraargumentativos así como entre el uso de éstos y el empleo de conectores oracionales concesivos.

Otro problema respecto de la introducción de los conectores contraargumentativos se refiere al hecho de que junto con éstos se presentan, en algunos manuales, bajo la misma clasificación –y, en algunas ocasiones, bajo la misma función– los conectores oracionales “aunque”, “a pesar de”, “si bien” y “mientras que”, etc. Al parecer, los manuales aún no saben cómo tratarlos separadamente, de la forma más conveniente, ya que, en nuestra opinión, éstos últimos son de naturaleza oracional, mientras que aquéllos son de naturaleza semántico-pragmática. Ahora bien, en ciertos contextos sólo y exclusivamente el

⁷ Según MCER, ya en el nivel A2, se debe dar atención a la enseñanza del conector *pero*, ya que en este nivel el aprendiz deberá ser “(...) capaz de enlazar grupos de palabras con conectores sencillos tales como ‘y’, ‘pero’ y ‘porque’” (§ 3.4).

caso de *mientras que*⁸ puede funcionar como conector discursivo (Montolío Durán, 2001). De ahí, el hecho de que encontramos en muchos manuales, que presentan los conectores contraargumentativos, casos en que dicho conector se incluye dentro de este grupo, pero sin plantear cualquier distinción entre su valor oracional y su valor discursivo; hecho que ocurre porque este conector también expresa un valor de oposición o disconformidad. Sin embargo, es un valor muy general ya que cada conector con valor contraargumentador presenta matices y diferencias bien de tipo sintáctico como en el caso de los oracionales, bien de tipo pragmático-semántico como en el caso de los conectores discursivos.

Ahora bien, se pueden encontrar autores cuya bibliografía relacionada con este tipo de marcadores, como, por ejemplo, José Portolés (1998: 59-60), trata de demostrar el caso opuesto; esto es, casos de marcadores como *no obstante* que todavía siguen presentando la función sintáctica por ser en ciertos casos no un conector discursivo sino un conector oracional. Se trata de casos en los que los conectores discursivos equivalen a los oracionales y viceversa. Si bien es cierto que esta forma de tratamiento entre los tipos de conectores en el sentido de que se equivalen, probablemente, por su valor y por lo que expresan, pero no por su función, puede implicar un mal uso de estos elementos por parte de los aprendices si no se les aclaran muy bien los diferentes contextos donde esta equivalencia puede o no ocurrir.

Así pues, la mejor manera de aplicarlos es de forma aislada, por lo menos, en la enseñanza del ELE para nivel B2 de que nos ocupamos aquí. Téngase en cuenta que, en este nivel, no necesariamente el aprendiz presenta o muestra la capacidad de diferenciar este tipo de marcadores entre oracionales y discursivos. Por lo tanto, los profesores deben tratar de aclararles las cosas y no confundirlos. En otros términos, si el docente, en las clases de ELE, se enfrenta a los marcadores contraargumentativos podría incluir en éstas los casos de "aunque", "a pesar de", "si bien" y "mientras que", pero de forma aislada, como conectores oracionales en oraciones subordinadas concesivas, para que el aprendiz no los confundieran con los conectores contraargumentativos de carácter semántico-pragmático. Y por otro lado presentar a casos como *no obstante*, *sin embargo*, *ahora bien*, *en cambio*, *por el contrario*, *eso sí*, *pero*, *con todo*, como marcadores o conectores discursivos que unen el discurso, si bien ambos grupos poseen un valor compartido genérico, existen diferencias que hemos observado y analizado en ciertos manuales que los presentan juntos y de forma confusa y poco clara que lleva al aprendiz de ELE a un error seguro respecto al uso de este tipo de adverbios.⁹

⁸ Según Deza Blanco (2006: 293-299), en ciertos contextos, los usos del conector *mientras que* permiten intercambiarlo por el contraargumentativo *en cambio* (relación de contraste) o a veces por el conector *por contra* (relación de contrariedad).

⁹ Aprovecho aquí para agradecer sinceramente las brillantes y enriquecedoras aportaciones de la profesora Pilar Marchante Chueca, de la Universidad de Zaragoza, al incremento de no sólo este apartado que trata de los conectores contraargumentativos, sino también de todo este trabajo de investigación. Sin sus aportaciones me hubieran pasado desapercibidos aspectos muy importantes respecto del tema que planteamos en esta investigación, sin los cuales este estudio no sería lo mismo.

3.3. CLASE DE LOS REFORMULADORES

El grupo de los reformuladores (explicativos, rectificativos, de distanciamiento y recapitulativos), por lo común, se presenta en los manuales bajo denominaciones como: *conectores del discurso* o simplemente *conectores*, *nexos*, *marcadores del discurso*, *recursos para organizar el discurso*, *marcadores de reformulación*, *palabras y expresiones para reforzar ideas*, *argumentación*. La aparición de los marcadores de este grupo se restringe a una pequeña parcela de los manuales analizados. Por otra parte, entre los cuatro tipos de marcadores que forman esta clase, han sido observados casi predominantemente los tipos *explicativos* y *recapitulativos*. Además, en gran parte de las descripciones utilizadas para este grupo de marcadores, sus funciones están conforme a la que se les propone: *presentan el miembro discursivo en que se encuentran como una nueva reformulación del miembro que anteceden*.

a) EXPLICATIVOS

Los marcadores utilizados en los manuales del tipo explicativo son *es decir*, *o sea*, *esto es*, *en otras palabras*, *quiero decir* y *dicho de otro modo*. En general, son descritos con funciones como *reformular*, *aclarar*, *decir con otras palabras*, *destacar algo para persuadir el interlocutor*, etc.

b) RECTIFICATIVOS

Los reformuladores rectificativos han sido muy poco observados en los manuales, y sus pocas apariciones se restringen al marcador *mejor dicho* que, generalmente, es descrito con funciones del tipo *aclarar* o *reformular*.

c) DE DISTANCIAMIENTO

Los casos de aparición de los marcadores de distanciamiento también han sido raros, pues los pocos casos que han sido observados son: *de todas las formas / manera*, *de todos modos* y *de cualquier modo*; y, en general, se presentan con las siguientes funciones: *relativizar informaciones anteriores*, *reforzar la idea siguiente quitando importancia a la anterior*, *matizar una argumentación*, etc.

d) RECAPITULATIVOS

De los cuatro tipos de reformuladores, los recapitulativos son los que más aparecen en los manuales analizados y los que mayor diversidad de ejemplos presentan: *a fin de cuentas*, *total*, *en resumen*, *en fin*, *en suma*, *en definitiva*, *en conclusión*, *vamos que...* y *en resumidas cuentas*. Además, dichos marcadores han sido observados según funciones como: *para resumir o concluir*, *resaltar lo esencial*, *extraer una información relevante para hacer resumen*, *expresiones para reconducir una conversación*, etc.

Los manuales que analizamos no presentan en sus unidades didácticas explicaciones claras para el grupo de los marcadores reformuladores, es decir, no

les da la importancia que merece su enseñanza cuando se trata del nivel B2.¹⁰ Sus pocas apariciones se circunscriben a una pequeña parte de los métodos de ELE para este nivel y, por lo general, son introducidos bajo una confusa y ambigua nomenclatura (nexos, conectores, etc.) que lleva al aprendiz a una mala comprensión de su uso.

Esta forma de introducir los reformuladores les quita a los aprendices de este nivel la oportunidad de aprender a usar unos mecanismos fundamentales de estrategia discursiva e interactiva para resolver algunas dificultades discursivas que pueden surgir durante la construcción de sus textos, ya que con el uso de marcadores de reformulación el aprendiz puede explicar mejor algunos de los enunciados que, en su discurso, pudieran ser mal entendidos, así como también rectificarlos, etc., con lo que lograría construir enunciados mejor adecuados a su intención comunicativa. Es en este punto donde el uso de los MD de reformulación adquiere mayor relevancia, pues estas unidades tienen en el discurso el cometido de guiar las inferencias que se pueden realizar en la comunicación de acuerdo con sus propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas (Portolés y Martín Zorraquino 1999; Portolés 1998).

Así pues, la enseñanza de los marcadores de reformulación es de gran utilidad para el aprendizaje del ELE, ya que estas unidades, aparte de contribuir para el desarrollo de la *competencia discursiva* de los aprendices, también mejoran su grado de *competencia estratégica*, bien la incluida dentro de la *competencia comunicativa* (M. Canale y Swain, 1983) o bien la que se inserta en el MCER (§ 7.2.3.). Al profesor le atañe la responsabilidad de llevar a la clase de ELE los marcadores de reformulación como una oportunidad más para ensayar estrategias discursivas que permitan al estudiante de este idioma “negociar” el significado en cada una de sus intervenciones lingüísticas con vistas a que él tenga éxito en las interacciones de las participa (Fernández Barjola, 2008). En este sentido, el MCER propugna lo siguiente:

Al llevar a cabo una tarea de comunicación, el individuo selecciona, sopesa, activa y coordina los componentes de las competencias necesarias que le resulten apropiados para la planificación, la ejecución, el seguimiento o la evaluación y (cuando sea necesario) la corrección de la tarea con el fin de conseguir, de un modo eficaz, el objetivo comunicativo deseado. Las estrategias (generales y comunicativas) proporcionan un enlace fundamental entre las distintas competencias (innatas o adquiridas) que posee el alumno y el éxito en la realización de la tarea (MCER, § 7.2.3.).

En suma, tanto los manuales de ELE como los profesores de ELE deberían tener en cuenta que los marcadores de reformulación se constituyen en una importante

¹⁰ El profesor de ELE podría plantearse la posibilidad de, en determinadas ocasiones del aula, introducir, ya en niveles inferiores al B2, la enseñanza de algunos marcadores más fáciles y prototípicos de este grupo, como, por ejemplo, *o sea*, *mejor dicho*, *total*, etc., puesto que, según el MCER (§ 3.4), ya en el nivel A1, el aprendiz deberá demostrar capacidad de participar “(...) en una conversación de forma sencilla (...)”, basándose “(..) totalmente en la repetición, reformulación y corrección de frases”, lo que nos lleva a concluir que, en dicha conversación, el aprendiz debería necesitar algunos MD reformuladores que le posibilitasen llevar a cabo estrategias discursivas como reformular y corregir frases.

estrategia discursiva que enriquecería sobremanera las intervenciones de los aprendices en los discursos que deberán desarrollar en el nivel B2 y, sobre todo, en los niveles posteriores: C1 y C2. Además, los marcadores de reformulación resultan de procesos discursivos por los que el aprendiz puede tanto *auto-* como *hetero* reformular¹¹ los enunciados que le parecen deficientes para la consecución del discurso, por lo que dichos elementos son significativamente importantes en el aprendizaje del ELE, ya que permiten que el aprendiz no sólo logre corregir deficiencias en la información contenida en los enunciados que produce durante una interacción así como explique con mayor exactitud lo dicho por él, sino que también le permite solventar problemas de descortesía resultado de un mal uso de la lengua, en el que suelen incurrir muchos aprendices de los niveles básicos, avanzados e, incluso, superiores de una LE. Por lo tanto, a tenor de lo expuesto, queda suficientemente justificado que los marcadores de reformulación se constituyen en una estrategia discursiva de gran utilidad con la que el aprendiz podrá entender y entenderse mejor en las interacciones de las que participa, pues dicha estrategia le permitirá no sólo mejorar la calidad de sus textos, sino también su desenvolvimiento en las interacciones de las que participa en LE.

3.4. CLASES DE LOS OPERADORES ARGUMENTATIVOS

La clase de los operadores argumentativos ha sido muy poco observada en la mayoría de los manuales que hemos analizado. Por lo común, los marcadores de este grupo son descritos como: conectores, expresiones, marcadores del discurso, organizadores de la argumentación, organizadores discursivos, etc.; y, además, se reúnen bajo las funciones: organizar la argumentación y para reforzar ideas.

a) OPERADORES DE REFUERZO ARGUMENTATIVO

Han sido raros los casos de aparición de los marcadores que pertenecen a este tipo de operadores, los casos más frecuentes son: *de hecho, en realidad, la verdad, desde luego, claro, por supuesto y en el fondo*. En los manuales elegidos para nuestro análisis, dichos marcadores, generalmente, son descritos con las siguientes funciones: *reforzar la idea que se va decir, relativizar informaciones anteriores, resaltar lo esencial y matizar una información*.

b) OPERADORES DE CONCRECIÓN

También se han observado muy pocos casos de operadores de concreción en los manuales, los más frecuentes son: *por ejemplo, a modo de ejemplo, pongamos por caso, en concreto y en particular*, y, de manera general, aparecen descritos con funciones del tipo: *organizar la argumentación, ejemplificar y concretar*. Ahora bien, de los dos tipos de operadores argumentativos, los operadores de concreción, en especial, han sido los que mejor se encuentran descritos según su

¹¹ Gülich y Kotschi (1983) distinguen las reformulaciones *autoiniciadas* de las *heteroiniciadas*; además, diferencian entre *autorreformulaciones* (en las que el hablante reformula lo dicho) y *heterorreformulaciones* (en las que es el interlocutor quien reformula lo dicho por el hablante).

función semántico-pragmática, o sea, marcadores que *introducen el miembro en el que se incluyen como un ejemplo de una expresión más general*.

Las pocas clasificaciones que hemos encontrado para el grupo de los marcadores operadores suelen ser confusas y ambiguas, pues la mayor parte de los casos presentados en los métodos, aparte de aparecer bajo denominaciones que no aclaran bien su función, como, por ejemplo, *conectores* y *expresiones*, bien se presentan entremezclados con otros tipos de marcadores como *asimismo*, *es más*, *es decir*, *finalmente*, etc., cuyas funciones se distinguen de las de aquéllos, bien con formas no gramaticalizadas como *para empezar*, *para terminar*, *sirva de ejemplo*, etc. que sólo dificultan aún más su aprendizaje.

Pues bien, la forma como dichos métodos introducen los operadores argumentativos no facilita su aprendizaje para un aprendiz del nivel B2, todo lo contrario, lo dificulta sobremanera. El hecho de que los marcadores de esta naturaleza se constituyan en importantes piezas para la exposición y desarrollo de aspectos argumentativos del discurso tanto oral como escrito de los interlocutores, convierte su enseñanza-aprendizaje en una necesidad para los aprendices del nivel B2, puesto que por lo que respecta a los contenidos lingüísticos necesarios para el desarrollo de la coherencia en los diversos tipos de discursos propugnados por el MCER es, en este nivel, donde las tareas comunicativas se deben centrar mucho más “en la argumentación, en el discurso de carácter social y en la consciencia de la lengua” (§ 3.6.).

A tenor de lo expuesto anteriormente, queda claro, por ejemplo, que la enseñanza-aprendizaje de los *operadores de refuerzo argumentativo* (*en realidad*, *en el fondo*, *de hecho*, etc.), los cuales presentan y refuerzan los argumentos que introducen como una realidad, un hecho seguro, con mayor fuerza argumentativa, contribuiría para que los aprendices del nivel B2 lograsen producir discursos argumentativamente más seguros y claros, ya que, según el MCER (§ 3.6), para la construcción de estos tipos de discursos, los estudiantes deben demostrar la capacidad para explicar “(...) su punto de vista sobre un asunto de actualidad exponiendo las ventajas y las desventajas de varias opciones”; así como saber “(...) como construir una cadena de argumentos razonados”; y también desarrollar “(...) un argumento ofreciendo razonamientos que apoyen o refuten un punto de vista concreto”. En este sentido, el aprendizaje de esta clase de operadores sería útil para que estas competencias discursivas pudieran ser alcanzadas por los aprendices del nivel de que nos ocupamos aquí.

Por otro lado, la enseñanza de los *operadores de concreción* (*por ejemplo*, *en concreto*, *en particular*, etc.) para los aprendices de este nivel aportaría de manera significativa para que éstos lograsen su capacidad para desarrollar “(...) argumentos con claridad, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias y ejemplos adecuados” (MCER, § 4.4.1.1), puesto que la función más amplia de este tipo de operadores es la de introducir enunciados cuyos argumentos se muestran o bien como una concreción, precisión, síntesis de lo esencial del tema sobre el que se habla o se

escribe, o bien como un ejemplo de algo más general que se usa en los textos para ilustrar, comprobar, corroborar los argumentos, etc.

3.5. CLASE DE LOS MARCADORES CONVERSACIONALES

Los marcadores conversacionales han sido pobremente descritos en los manuales analizados. Sin embargo, en la mayoría de las explicaciones sobre esas unidades, así como en las actividades y ejercicios en que aparecen, su función pragmática no presenta problemas serios de descripción, es decir, dichos marcadores suelen aparecer como partículas discursivas distintas a las que se usan en la escrita, puesto que a su valor informativo suman otro valor interactivo orientado hacia el interlocutor. En general, los marcadores de este grupo, en los manuales estudiados, reciben denominaciones del tipo: *recursos, palabras, expresiones, conectores, marcadores*, y son descritos con las siguientes funciones: *manifestar la relación entre los participantes en un diálogo, sirven para animar o para comprobar el mantenimiento de contacto con el interlocutor, relacionar o cohesionar nuestras palabras con las del interlocutor, para confirmar el contacto y demostrar interés por la conversación y para reforzar ideas*.

a) DE MODALIDAD EPISTÉMICA

a. 1) MARCADORES DE EVIDENCIA

Los marcadores de evidencia que más aparecen en los manuales son: *sin duda, por supuesto, pues sí, pues no, claro, efectivamente, evidentemente, ciertamente, obviamente, naturalmente, eso es, sin duda alguna, sin lugar a dudas y lógico*. En algunos manuales, estos marcadores son descritos como *adverbios de afirmación* o *expresiones de seguridad*, y con funciones como *manifestar acuerdo fuerte o reforzado y expresar acuerdo*.

a. 2) MARCADORES ORIENTATIVOS SOBRE LA FUENTE DEL MENSAJE

Ningún marcador de este tipo ha sido observado en los manuales analizados.

b) DE MODALIDAD DEÓNTICA

Se han observado los siguientes marcadores que expresan la modalidad deóntica: *bueno, cierto, de acuerdo, conforme y vale*; con funciones del tipo: *manifestar acuerdo débil o atenuado e introducir una opinión*.

c) ENFOCADORES DE ALTERIDAD

Los marcadores de este tipo que suelen ser descritos en los manuales son: *por favor, oye, ¿sabes?, ¿no?, ¿entiendes?, fíjate, ¿verdad?, mira, ¿eh?* y *¿no?* Por lo general, tales marcadores aparecen con funciones como: *servir para asegurarse de que se mantiene la comunicación, para llamar la atención sobre un dato, para que el interlocutor confirme una opinión del hablante* y también como *llamadas de atención para mantener o para comprobar el contacto*.

d) METADISCURSIVOS CONVERSACIONALES

Los metadiscursivos han sido muy poco observados, las raras formas que aparecen son: *ya, bueno, pues y bueno... pues*; además, son generalmente descriptos como recursos *para darse tiempo a pensar en la respuesta*.

Actualmente, los MD conversacionales son el centro de las investigaciones de muchos profesores y expertos de la conversación, puesto que el análisis de estas unidades implica el entendimiento de que la conversación focaliza en sí diversas nociones de cooperación y, por ende, de interacción, lo que justifica la propia naturaleza de este acto conversacional. Así pues, el análisis de los MD conversacionales nos permite observar de qué manera los interlocutores “negocian” significados en el juego de la interacción, así como qué intenciones presentan durante el acto comunicativo, o de qué modo protegen sus imágenes o elaboran sus ideas, o de qué manera reaccionan ante lo que oyen. En suma, el estudio de los marcadores del discurso dentro del dominio conversacional cobra, a lo largo de los años, gran importancia en el sentido de se buscar comprender y explicar cada vez más y mejor qué papel juegan estas unidades en los procesos de “negociación” de significado entre los interlocutores de un acto interaccional.

Pese a todo lo expuesto anteriormente, en el área de la enseñanza-aprendizaje de idiomas, en especial del ELE, los marcadores conversacionales todavía no han recibido la debida atención, ya que apenas hay estudios de carácter teórico y didáctico respecto de la aplicación de estas unidades en las clases del ELE. Esta ausencia de atención a los MD conversacionales también se refleja en los métodos que constituyen el *corpus* de nuestra investigación, aunque dichos manuales son lo que de más actual se usa para la enseñanza de ELE no sólo en Brasil sino también en muchos otros países. Ahora bien, en algunos de estos métodos este grupo de marcadores, entre otras clases que aparecen, ha sido lo que mejor aparece descripto, dado que sus definiciones, formas y funciones suelen estar de acuerdo con lo que se establece actualmente como criterio para su reconocimiento. En este sentido, se destacan los manuales *Sueña 3* y *Gente 3*, cuya presentación de estos marcadores se adecua a lo que se les suele otorgar con respecto a sus funciones en el discurso oral. *Sueña 3* (p.159), por ejemplo, los describe como “Fórmulas que utilizan los hablantes para iniciar o concluir una conversación, cambiar de tema e interrumpir”; además, plantea la siguiente clasificación para los elementos de este grupo: marcadores para iniciar una conversación (*bueno..., vamos a ver..., pues...*); para concluir una conversación (*bueno, pues nada, en fin*); para cambiar de tema (*por cierto, hablando de*) y para interrumpir (*perdona, pero, bueno*). De igual manera, lo hace el manual *Gente 3: libro de trabajo* (p. 12, 36, 54 y 62), que dedica una sección titulada “Así puedes aprender mejor” para tratar, específicamente, de los mecanismos que, como articuladores y, a la vez, como transiciones de las unidades de habla, operan en el plano local y en el plano global de la conversación. Entre estos mecanismos, los marcadores conversacionales reciben una atención especial, según se puede comprobar en:

Algunos marcadores tienen una función de control de contacto con el interlocutor. A veces son fórmulas que refuerzan o que justifican los razonamientos de los hablantes: la verdad. Otras son llamadas de atención, para mantener o para comprobar el contacto: ¿sabes?,

¿no?, ¿entiendes?, fíjate, ¿verdad?, etc. Y otras, son fórmulas que pretenden implicar activamente al interlocutor en la conversación: ¿tú qué habrías hecho? y que requieren una reacción por parte del interlocutor, verbal: no sé..., o no verbal: un asentimiento con la cabeza, etc. (*Gente 3: libro de trabajo*, p. 12).

A tenor de lo expuesto anteriormente y considerando el hecho de que los MD conversacionales son formas muy frecuentes en las conversaciones entre nativos hispanohablantes, proponemos que dicha clase de marcadores sea la primera que debemos introducir a nuestros aprendices de los niveles inferiores al B2. Téngase en cuenta que para un aprendiz del nivel A1 o A2 del ELE, por ejemplo, lo que primero le será útil es el desarrollo de su comprensión y expresión oral en lengua española. Sabemos a ciencia cierta que empezar la enseñanza de una LE a través de contenidos cuyo primero objetivo sea el desarrollo de la comprensión y expresión escrita de esta lengua constituye un error irrefutable. Además, como profesores de E/LE, en nuestras clases, solemos utilizar a menudo una serie de marcadores conversacionales con vistas a mantener o comprobar el contacto con nuestro alumno, el grado de su atención así como también nos valemos de partículas exhortativas y apelativas que les implican activamente. Esta manera de proceder es muy peculiar a casi todos los profesores de una LE, lo que muchas veces influye o induce nuestros alumnos que, al ver nuestra manera de hablar, perciben e interpretan nuestras estrategias y muchas veces las imitan y adquieren.

4. CONSIDERACIONES FINALES

Según hemos visto, los métodos elegidos para nuestro análisis presentan diferentes clasificaciones para los MD. Si bien es cierto que la mayoría se basa en cuestiones didácticas, como, por ejemplo, actividades y ejercicios casi siempre teniendo en cuenta el *enfoque comunicativo*, también es cierto que pocos son los que se fundamentan en una perspectiva teórica del tema. Como se puede apreciar, el carácter metodológico con el que los MD son introducidos en gran parte de los manuales de ELE para el nivel B2 usados en Brasil, se ajusta, por lo común, a la perspectiva didáctica que hoy día se recomienda para la enseñanza de estas unidades y, por consiguiente, a la naturaleza discursiva de estas partículas, puesto que éstas se basan en cuestiones fundamentalmente pragmáticas y este campo de la lingüística tiene como base la teoría de la comunicación.

Ahora bien, el hecho de que sólo algunos de estos manuales tratan de ofrecer explicaciones sobre los MD, de forma muy por encima y, además, ocupando una parte muy pequeña dentro de una unidad, constituye, según parece, un problema para el aprendizaje de estas unidades, ya que, en diversas unidades de los manuales analizados, suelen aparecer algunos marcadores que, por su polifuncionalidad y carácter distribucional, por ejemplo, ofrecen dificultades para su comprensión, por lo que tanto el docente como el discente se ven ante situaciones donde no saben muy bien cuándo, cómo y qué formas usar en determinados contextos.

Los pocos manuales que ofrecen alguna explicación sobre el uso de los MD suelen presentar pequeñas notaciones al lado de los ejercicios y actividades que son destinados, exclusivamente, a la práctica escrita de estas partículas; lo que, por un lado, contribuye para que el aprendiz tenga un mejor dominio del uso de los marcadores en el ámbito de la escritura, pero, por otro, perjudica el aprendizaje de estos elementos en el ámbito del discurso oral, ya que en ningún manual hemos observado ejercicios y actividades relacionados con la práctica oral de los marcadores conversacionales. Asimismo, tanto los ejercicios y actividades como las pocas explicaciones que se plantean en los manuales respecto de los MD son muy generales, lo que, posiblemente, se debe a lo complejo que es el explicar y utilizar estas unidades. La verdad es que tales métodos no contienen suficientes ejercicios, actividades y explicaciones como para que el aprendiz de ELE pueda llegar a comprender perfectamente el funcionamiento de los marcadores y, consiguientemente, aprenda a usarlos con suficiente destreza.

Por todo esto, está más que evidente y justificado que, por lo común, muchos profesores de ELE consideran compleja la tarea de explicar dichas unidades en sus clases. Tarea que, por lo visto, se convierte mucho más intrincada para los profesores de ELE no nativos que enseñan esta lengua en su país, puesto que, también como sus alumnos, aprendieron español dentro del contexto del aula, por lo que ellos poseen poca práctica en el uso de los marcadores, ya que, por no estar constantemente inmersos en el contexto donde se habla la LE que enseñan, en general, sólo la practican cuando están en el aula; fuera de ésta utilizan, predominantemente, su lengua materna.

Un problema mayor respecto del carácter didáctico que los manuales adoptan para hacer comprender los MD a un aprendiz de español está relacionado con la manera como, por lo general, dichos métodos plantean su enseñanza, es decir, suelen introducir estas unidades sin hacer cualquier distinción entre sus categorías funcionales; por ejemplo, mezclan en una misma unidad *marcadores estructuradores de la información con conectores y/o con reformuladores* de diversos tipos, etc. Esta forma resulta, desde la perspectiva lingüística, compleja, pues cada grupo de marcadores abarca numerosas diferencias que deberían ser tratadas en los manuales como compartimentos estancos, esto es, aislados por tipología y clasificación homogénea sin entremezclarlos, puesto que esto suele llevar al aprendiz a una evidente confusión y, a lo que parece, el método de este modo fracasa, por lo general (Cfr. Marchante Chueca, 2005).

Así pues, resultaría mucho más fructuoso una presentación de los MD por grupos que los acogieran según su aspecto funcional dentro de los diferentes discursos, sea oral sea escrito: por ejemplo, una clasificación que tuviera en cuenta los cinco tipos (*estructuradores de la información, conectores, reformuladores, operadores argumentativos y marcadores conversacionales*), o bien una clasificación más específica como *marcadores ordenadores, marcadores digresores, conectores aditivos, conectores contraargumentativos, conectores consecutivos, reformuladores explicativos*, etc. Pero nunca una clasificación del tipo que abarca en una misma tipología *marcadores ordenadores, conectores contraargumentativos y reformuladores*, etc., ya que este tipo de clasificación

suele confundir el aprendiz respecto del uso de estas unidades, convirtiendo, así, más ardua su aprendizaje.

La aplicación de esta perspectiva individualizadora soslayaría al aprendiz una dificultad que le podría surgir siempre y cuando que se le presenten todos los MD del español en una sola clasificación o por grupos que los generalizan, problema que se centra “en el hecho de poder entremezclar la gran cantidad de información recibida con el fin de utilizarlos, pudiendo provocar en él un no correcto uso de los mismos y, por ende, un equívoco aprendizaje” (Marchante Chueca, 2005). Además, cuando se mezclan todos los MD bajo una única categoría, los aprendices terminan por confundir el concepto y el uso de estos elementos.

Así, teniendo en cuenta el hecho de que la enseñanza de una LE no puede quedarse al margen de las nuevas corrientes lingüísticas así como de los resultados de investigaciones de carácter pragmático que recientemente se están realizando respecto de los MD, todo ello nos parece un logro muy importante para la enseñanza-aprendizaje de estas unidades. Sin embargo, cuando describimos aquí los problemas más reseñables relacionados con la clase de los MD introducidos en los manuales de ELE del nivel B2, lo que pretendemos con estas reflexiones es, únicamente, dejar patente lo engorroso que entraña la enseñanza-aprendizaje de todo lo relativo a estas unidades del discurso; lo que se debe al hecho de que todavía no disponemos de una sistematización –debido a la heterogeneidad en las clasificaciones, definiciones y delimitación de unidades y funciones– del estudio de estas partículas que facilite al profesor enfrentarse a todas aquellas cuestiones que actualmente dificultan su enseñanza-aprendizaje, pero que son fundamentales si lo que deseamos es que nuestros alumnos adquieran una adecuada competencia comunicativa en español.

Asimismo, ha de tenerse en cuenta que la noción de los MD no siempre es clara para todos los profesores. Por ello, la necesidad de poseer un manual del ELE moderno con una clara explicación de este fenómeno es comprensible y, sobre todo, extremadamente necesaria. Si bien es cierto que actualmente hacen falta publicaciones de gramáticas y manuales didácticos que pretendan dar cuenta del funcionamiento real de la lengua española ideado como herramienta de comunicación y que permita al aprendiz alcanzar el dominio de los usos reales de la lengua en contextos naturales, también es cierta la existencia de un manual publicado recientemente en el que profesores y estudiantes no sólo de ELE sino también de ELM pueden ampararse para aprender a usar de manera más eficiente los MD del español. Se trata, pues, del manual¹² titulado “Marcadores del discurso”, de Marchante Chueca (2008), que presenta diez unidades en las que los MD son introducidos siempre en torno a temas de carácter sociocultural así como bajo diferentes reglas de uso de estas unidades que, por medio de

¹² El manual está destinado a los aprendices del nivel C1 (superior), pero creemos que eso no excluye su uso para los estudiantes del nivel B2, siempre que el profesor considere el desempeño del grupo con el que trabaja.

numerosos y variados ejemplos contextualizados y de diversas actividades, explica de manera más accesible el uso de estas unidades.

En suma, el análisis que llevamos a cabo aquí no sólo ha pretendido deslindar la manera como los manuales de ELE del nivel B2 introducen los MD en sus unidades didácticas sino también ofrecer a los profesores, aprendices y autores pautas más precisas que aporten a modos de mejorar y profundizar la enseñanza de estas unidades discursivas tanto en el aula de ELE como en la elaboración de materiales didácticos teniendo en cuenta sus valores semántico-pragmáticos. Con ello, queremos hacer hincapié en la importancia de acercar, sobre todo, a autores de manuales, profesores y aprendices a la importancia del uso de los marcadores del español para la adquisición de la competencia comunicativa en este idioma, pues el uso adecuado de estas partículas acerca el discurso tanto oral como escrito del aprendiz a la realidad y originalidad de los discursos producidos por nativos de esta lengua.

BIBLIOGRAFÍA

BARLIBREA CÁRCELES, A. (2003), "La enseñanza de los marcadores del discurso oral a través de textos publicitarios audiovisuales en la clase de E/LE", en Hermógenes Perdigüero Villarreal & Antonio A. Álvarez (coords.), *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*, Burgos, págs. 847-858

Disponible en la web [consulta: 5 de febrero de 2009]:

www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/

BOROBIO, V. & PALENCIA, R. (2003), *Nuevo Ele Avanzado* (Libro del Alumno), Madrid: SMEE.

BORREGO, J. et al. (2005), *EsEspañol 3* (Cuaderno de Recursos y Ejercicios), Madrid: Espasa-Calpe.

BORREGO, J. et al. (2005): *EsEspañol 3* (Libro del Alumno), Madrid: Espasa-Calpe.

BRIZ, A. (2001), *El español coloquial en la conversación: esbozo de pragmatología*, Barcelona: Ariel.

CALVI, M. V. (1995), *Didattica delle lingue affini: spagnolo e italiano*, Milano: Guerini Scientifica.

CANALE M. & SWAIN, M. (1980), "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics*, 1, págs. 1-47.

CANDÓN SÁNCHEZ, M. T. (1999), "Los conectores pragmáticos en la conversación coloquial: aplicación a la enseñanza del español como segunda lengua", *Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, págs. 149-156.

Disponible en la web [consulta: 4 marzo de 2009].:
www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/

CANTOS, P. et al. (1996), *Cumbre – Superior* (Libro del Alumno), Madrid: SGEL.

CASADO VELARDE, M. (1993), *Introducción a la gramática del texto en español*, Madrid: Arco/Libros.

CASLAMIGLIA, H. & TUSÓN A. (2007), *Las cosas del decir: manual de Análisis del Discurso*, Barcelona, Barcelona: Ariel.

CASTRO VIÚDEZ, F. et al. (2007), *Español En Marcha 4* (Libro del Alumno), Madrid: SGEL.

CASTRO VIÚDEZ, F. et al. (2007): *Español En Marcha 4* (Cuaderno de Ejercicios), Madrid: SGEL.

CORONADO GONZÁLEZ, M. L. et al. (2003), *A Fondo* (Libro del Alumno), Madrid: SGEL.

CORPAS, J., et al. (2007), *Aula 4* (Libro del Alumno), Barcelona: Difusión.

CVC (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, (MCER): Instituto Cervantes.

Disponible en la web [consulta: 13 de enero de 2009]:

<http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco/>

DEZA BLANCO, P. (2006), "Conectores contraargumentativos en las noticias de sucesos de periodistas españoles y estudiantes taiwaneses de ELE. Algunas aportaciones desde la Retórica Contrastiva", en Claus-Peter Neumann et al. (coords.), *Actas de V Congreso Internacional AELFE*, págs. 293-299.

Disponible en la web [consulta: 22 de marzo de 2009]:

www.unizar.es/aelfe2006/ALEFE06/2.%20didactics/41.pdf

FERNÁNDEZ BARJOLA, M.I. (2008), "La enseñanza de los marcadores de reformulación en ELE", en Olza Moreno, I. et al. (coords.), *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*, Departamento de Lingüística Hispánica y Lenguas Modernas. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, págs. 155-167.

Disponible en la web [consulta: 15 de febrero de 2009]:

www.unav.es/linguis/simposiosel/actas/

GARRIDO RODRÍGUEZ, M. C. (2000), "Los conectores pragmáticos en la enseñanza de ELE: argumentación y relevancia", en Franco Figueroa M. et al. (coords.), *Actas del X Congreso Internacional de ASELE: Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Cádiz, págs. 323-330.

Disponible en la web [consulta: 26 de abril de 2009]:

www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/

GONZÁLEZ HERMOSO, A. & ROMERO DUEÑAS, C. (1998), *Puesta a Punto* (Libro del Alumno), Madrid: EDELSA.

GÜLICH, E. & KOTSCHI, T. (1983), "Les marqueurs de la réformulation paraphrastique", en *Cahiers de Linguistique Française*, 5, págs. 305-351.

LAHUERTA MARTÍNEZ, A. C. & PELAYO, M. F. (2003), "Usos marginales de los marcadores del discurso. Su efecto en la comprensión lectora en español como lengua extranjera", en *Ibéricas* 5, Universidad de Oviedo, págs. 49-68.

Disponible en la web [consulta: 25 de marzo de 2009]:

<http://www.aelfe.org/?s=revista&veure=5>

LOPEZ SANTAMARIA, G. et al. (1997), "Marcadores del discurso. Propuesta comunicativa de enseñanza", en Ecerra Hiraldo, J. M. et al. (coords.), *Enseñanza de lenguas extranjeras*, Granada: Universidad de Granada, págs. 133-148.

LLAMAS SAÍZ, C. (2003), "La enseñanza de los marcadores del discurso en la clase de ELE: explotación de los textos periodísticos de opinión", en Villarreal, H. P. & Alvarez, A. A. (coords.), *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*, Burgos, págs. 694-707.

Disponible en la web [consulta: 22 de febrero de 2009]:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/

MARCHANTE CHUECA, M.P. (2005), "El tratamiento de los marcadores contraargumentativos en los manuales de ELE", en *Actas FIAPE, I Congreso Internacional: El español, lengua del futuro*, Toledo

Disponible en la web [consulta: 3 de enero de 2009]:

<http://www.educacion.es/redele/biblioteca2005/fiape/marchante.pdf>

MARCHANTE CHUECA, M.P. (2008), *Practica tu español. Marcadores del discurso*, Madrid: SGEL.

MARÍN, F. et al. (2007), *Nuevo Ven 3* (Libro del Alumno), Madrid: EDELSA.

MARTÍN ZORRAQUINO, M.A. (1998), "Los marcadores del discurso en la enseñanza del español como lengua extranjera (aspectos gramaticales y cuestiones pragmáticas)", en *VII Jornadas sobre aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras*, (Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada, G.I.L.A.), Universidad de Granada, págs. 51-79.

MARTÍN ZORRAQUINO, M.A. y J. PORTOLÉS LÁZARO (1999), "Los marcadores del discurso", en Bosque, I. & Demonte, V. (coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe, 3, págs. 4051-4213.

MARTÍN ZORRAQUINO, M.A. (2004), "El tratamiento lexicográfico de los marcadores del discurso y la enseñanza de ELE", en *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Sevilla, págs. 53-70.

Disponible en la web [consulta: 23 de marzo de 2009]:
www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/

MONTOLÍO DURÁN, E. (1998), "La Teoría de la Relevancia y el estudio de los marcadores discursivos", en Martín Zorraquino, M.A. & Montolío Durán, E. (coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, págs. 93-119.

MONTOLÍO DURÁN, E. (2001), *Conectores de la lengua escrita*, Barcelona: Ariel.

MORENO, C. et al. (2007), *Avance* (Libro del Alumno), Madrid: SGEL.

PORTOLÉS LÁZARO, J. (1998), *Marcadores del discurso*, Barcelona: Ariel.

PORTOLÉS LÁZARO, J. (1999), "Algunos comentarios sobre la enseñanza de los marcadores del discurso escrito a estudiantes de E/LE", en *Carabela*, 46, págs. 63-74.

PRIETO, F. G. I. & AMÉRICO REGIS, L. (2004), *¡Hable! (nivel competente)*, Belém: Editora Castilla.

ROMERO DUEÑAS, C. & GONZÁLEZ HERMOSO, A. (2006), *Eco 3* (Libro del Alumno), Madrid: EDELSA .

SALIDO GARCÍA, N. (2004), *Chicos Chicas 4* (Libro del Alumno), Madrid: EDELSA.

SÁNCHEZ LOBATO, J., et al. (2005), *Nuevo Español Sin Fronteras 3* (Libro del Alumno), Madrid: SGEL.

SAINZ, E. (2003), "Marcador discursivo e interferencia en la enseñanza de E/LE", en *Rassegna Iberistica*, 78, Roma: Bulzoni, págs. 91-96.

SANS BAULENAS, NEUS et al. (2005), *Gente 3* (Libro del Alumno), Barcelona: Difusión.

SANS BAULENAS, NEUS et al. (2005), *Gente 3* (Libro de Trabajo), Barcelona: Difusión.

VV.AA. (2000), *Avanzar - 2* (Libro del estudiante), São Paulo: SKILL.

VV.AA. (2000), *Avanzar - 2* (Libro del ejercicios), São Paulo: SKILL.

VV.AA. (1998), *Español Avanzado*, São Paulo, FISK.

VV.AA. (1998), *Español Superior*, São Paulo, FISK.

VV.AA. (1992), *Español 4*, São Paulo: Wizard Idiomas.

VV.AA. (1992), *Español 5*, São Paulo: Wizard Idiomas.

VV.AA. (1996), *¡Adelante! Más práctico* (Libro de textos 8), Rio de Janeiro: CCLS PUBLISHING HOUSE.

VV.AA. (2007), *Español Lengua Viva 3* (Libro del Alumno), Madrid: Santillana.

VV.AA. (2007), *Español Lengua Viva 3* (Cuaderno de Actividades), Madrid: Santillana.

VV.AA. (2008), *Destino Erasmus 2* (Libro del Alumno), Madrid: SGEL.

VV.AA. (2007), *Sueña 3* (Libro del Alumno), Madrid: Grupo Anaya, S.A.

VV.AA. (2007), *Sueña 3* (Cuadernos de Ejercicios), Madrid: Grupo Anaya, S.A.

VV.AA. (2007), *Prisma Avanza* (Libro del Alumno), Madrid: Edinumen.

FECHA DE ENVÍO: 17/12/2009