

V ENCUENTRO BRASILEÑO DE PROFESORES DE ESPAÑOL

instituto cervantes

belo horizonte



ALGUNAS PROPUESTAS PARA LLEVAR LOS MARCADORES DISCURSIVOS AL AULA DE ELE

CRISTINA CORRAL ESTEVE
INSTITUTO CERVANTES DE PORTO ALEGRE

CRISTINA CORRAL ESTEVE

Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Salamanca y D.E.A. en Lingüística por la Universidad de León. Ha trabajado como profesora de E/LE en diferentes universidades y, actualmente, desarrolla esta labor en el Instituto Cervantes de Porto Alegre. Su área de interés es la pragmática y los marcadores del discurso.

RESUMEN

En este minicurso vamos a presentar nuestras propuestas en relación a la enseñanza-aprendizaje de los marcadores discursivos en el aula de E/LE. Tras una brevísima introducción teórica, nos centraremos en la clasificación y selección de las unidades realizada por Martín Zorraquino y Portolés (1999) así como en la propuesta de planificación en las diferentes etapas presente en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. A partir de esto, propondremos algunos modelos de actividades siguiendo diferentes fases. El objetivo del minicurso es básicamente práctico por lo que los propios asistentes irán definiendo muchos de los contenidos del mismo.

PALABRAS CLAVE: marcadores, pragmática, relevancia, español, enseñanza.

SOME PROPOSALS TO TAKE THE DISCURSIVE MARKERS TO THE SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

In this short course, we are going to present our proposals concerning the teaching-learning of the discursive markers in the Spanish as a foreign language classroom. After a very brief theoretical introduction, we will focus on the classification and selection of the units developed by Martín Zorraquino and Portolés (1999) and on the proposal of planification of the different stages of the current *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Taking it from here, we will suggest some models of activities following different stages. The aim of this short course is basically practical and, therefore, the attendants themselves will define many of its contents.

key words: markers, pragmatics, relevance, Spanish, teaching.

1. FASE DE SENSIBILIZACIÓN

En este trabajo vamos a intentar trasladar las propuestas presentadas en nuestro minicurso cuyo objetivo es reflexionar sobre qué son los marcadores, cuáles son los problemas de su enseñanza en el aula de español y qué soluciones, aunque no milagrosas, podemos encontrar para favorecer su adquisición por parte de los alumnos. Para ello, haremos un rápido acercamiento a la teoría para centrarnos después, fundamentalmente, en la práctica.

En primer lugar, nos parece interesante reflexionar sobre las causas de la dificultad que nos supone a nosotros, como profesores, llevar al aula estos contenidos, así como a los alumnos utilizarlos de manera adecuada. Creemos que hay varias razones que pueden explicar este hecho, algunas ya apuntadas por Portolés (1999); unas relacionadas con nosotros y otras con los manuales que usamos en el aula. En cuanto a los profesores, nos encontramos, entre otros, los siguientes problemas:

- a) Dificultad para explicar estos términos, ya que no presentan un significado conceptual¹ semejante a sustantivos, adjetivos o verbos.
- b) Lagunas en relación a las características sintácticas, semánticas y pragmáticas de estos elementos y de las diferencias entre los miembros de un mismo grupo.
- c) Prejuicios al considerar que solo pueden ser aprendidos en un contexto de inmersión.
- d) Dificultad a la hora de corregir a los alumnos, ya que los errores relacionados con estas unidades normalmente tienen que ver con cuestiones pragmáticas y no gramaticales.
- e) Dudas en cuanto hasta qué punto hay que enseñar elementos teóricos al alumno, ya que no es un especialista en Lingüística.
- f) Simplificación excesiva de las explicaciones.
- g) Idea de que los conectores sirven solo para construir un texto olvidándonos de que nos sirven, fundamentalmente, para entenderlo.

En relación a los manuales, aparece en muchos de ellos:

¹ Cuando intentamos explicar qué significa, por ejemplo, *sin embargo* no podemos recurrir a los mismos recursos que si alguien nos pregunta qué significa *perro*, es decir, recursos como descripción de sus características, dibujos, lenguaje no verbal, etc.

- a) Falta de atención adecuada en relación al tiempo y espacio que se les dedica.
- b) Ejercicios de los que parece deducirse claramente que el alumno o el profesor van a recurrir a la traducción, por lo que la idea de autorreflexión suele ser algo más aparente que real.
- c) Carencia de terminología clara y de la nómina de las unidades que se consideran marcadores.
- d) Caracterización únicamente léxica y gramatical y de forma superficial.
- e) Mínima contextualización.

En primer lugar, debemos preguntarnos qué entendemos por marcador del discurso, ya que, sin duda, la denominación así como la delimitación de estas unidades ha sido uno de los grandes problemas a la hora de abordar su estudio². El término *marcador del discurso* como nos explica Pons Bordería (1998:22) es un término que se popularizó con la obra de Schrifin (1987) en EEUU mientras que en Europa el preferido era el de *conector*. Hay que tener en cuenta que en EEUU el término es más genérico (Schrifin habla de elementos tanto verbales como no verbales) y no recibe ulteriores clasificaciones.

En cuanto a la relación entre ambos términos, en la actualidad, existen dos tendencias principales, por un lado, la idea de marcador como sinónimo de conector (en España, Montolío ([2001] 2008) o Fuentes Rodríguez (2001)) y, por otro, como hiperónimo (en España, Pons Borderías 2000, Portolés ([1998]-2007) o Martín Zorraquino y Portolés 1999) que es en el sentido en que nosotros vamos a utilizarla.

2. FASE DE RECONOCIMIENTO

Las obras de referencia que vamos a utilizar son dos: en primer lugar, el capítulo de Martín Zorraquino y Portolés en la *Gramática descriptiva de la lengua española* (en adelante, GBLE) (1999), uno de los textos pioneros en ofrecer una visión global de estas unidades; y, en segundo lugar, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (en adelante, PCIC), texto de

² Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999:4057) presentan catorce términos diferentes: *conectores, conectores extraoracionales, conectores argumentativos, conectores discursivos, conectores pragmáticos, conectores enunciativos, conectivos, partículas discursivas, enlaces textuales, relacionantes supraoracionales, elementos de cohesión, operadores discursivos, ordenadores del discurso y muletillas*.

referencia para la enseñanza de E/LE ³, en concreto, la secuenciación que se presenta en el inventario de "Tácticas y estrategias pragmáticas".

Entendemos entonces los marcadores siguiendo a Martín Zorraquino y Portolés como

unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional -son, pues, elementos marginales- y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación (*op. cit.*: 4057).

3. FASE DE FOCALIZACIÓN

Por lo tanto, los marcadores se situarían en el ámbito de la pragmática al ser un camino para alcanzar inferencias. Por otro lado, esa labor de guía se llevaría a cabo desde la gramática a través de las instrucciones que cada uno de ellos posee. Estas instrucciones son, básicamente, de tres tipos: sobre la conexión, argumentativas o sobre la información. Ello no significa que haya una relación unívoca un marcador-una instrucción sino que pueden darse varias, aunque será una la que predomine. Estas instrucciones que dotan de significado a los marcadores se actualizan gracias al enriquecimiento pragmático en sentidos concretos que son a los que el hablante tiene acceso ⁴.

En la definición antes presentada se dice que las inferencias son guiadas según las propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas de los distintos marcadores. Los profesores debemos conocer estas características para estudiar su funcionamiento y las diferencias entre unos y otros, para poder así convertir toda esa información en materia transmisible y asimilable para nuestros alumnos. Ante una pregunta como *¿cuál es la diferencia entre al contrario y por el contrario?*, el profesor debe ser capaz de dar una contestación clara (aunque no simplificada, todo dependerá del nivel en el que nos encontremos) de la misma forma que la daría ante aun pregunta como por qué decimos *buen actor* y no *bueno actor*.

A nivel general, los marcadores tienen las siguientes características morfosintácticas:

- Unidades invariables.
- Sin función sintáctica aunque con diferente grado de dependencia.

³ En este sentido, no podemos dejar de recomendar encarecidamente la consulta del *Diccionario de partículas discursivas del español*, una herramienta fundamental para nuestro trabajo: <http://textodigital.com/P/DDPD>.

⁴ Estamos antes la división *significación/sentido* de Ducrot (1980)

- Con movilidad en relación a su posición.
- Incisos en la entonación, marcados o no con la puntuación.
- No se coordinan entre sí ⁵.
- Algunos pueden aparecer como autónomos en un turno de palabra (sobre todo los conversacionales).
- Pueden aparecer en miembros del discurso de diferentes categorías léxicas y sintagmáticas.

A continuación proponemos acercarnos a los diferentes grupos y subgrupos que encontramos bajo el hiperónimo de marcador para centrarnos en las características semántico-pragmáticas de algunos de sus miembros. Nuestra propuesta es presentar actividades para algunos de ellos teniendo en cuenta la división y las unidades ⁶ de la *GDLE* y la secuenciación del *PCIC*. Antes de pasar a ello, nos gustaría aclarar dos puntos.

En primer lugar, las dos obras de referencia que comentamos no presentan unanimidad en cuanto a la terminología pero, sobre todo, en cuanto a algunos de los elementos seleccionados y su ubicación. Esta divergencia puede entenderse desde los principios que marcan la elaboración de ambas obras: la primera tiene como objetivo presentar desde un marco teórico concreto una visión global de los marcadores discursivos, mientras que la segunda parte de las bases de un intento de facilitar la labor de planificación y enseñanza de profesores y otros profesionales del área del español, por lo que presenta un carácter multiteórico en favor de la didáctica (sin olvidar que está anclada en el *Marco común europeo de referencia: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en adelante, *MCER*)) ⁷. A pesar de que nuestro objetivo está más cerca, sin duda, del *PCIC*, hemos optado por tomar la clasificación y las unidades de la *GDLE* y apoyarnos en aquel a la hora de planificar las etapas de trabajo con las distintas unidades. A partir del nivel A1 el *PCIC* recoge la enseñanza de marcadores aunque es a partir de B2 cuando el *MCER* afirma que el aprendiente debe comenzar a construir textos claros y coherentes y señalar "con claridad las relaciones que existen entre las ideas" (122).

En segundo lugar, en relación a la presentación de contenidos, seguimos algunas propuestas presentadas en diferentes trabajos en las que se habla, como sucede con otros tipos de contenidos, de diferentes fases de trabajo⁸. Defendemos también que es conveniente que se aproveche su aparición en determinados

⁵ Por ejemplo **bueno* y *por tanto*.

⁶ En esta obra no aparecen conjunciones aunque creemos que deberían aparecer algunas como *pero* e *y* como los mismos autores hacen en otros de sus estudios.

⁷ Agradecemos enormemente a Antonio Vañó el habernos abierto los ojos en este punto, así como en lo referente a la relación *PCIC/MCER*.

⁸ Partimos, en concreto, de las propuestas de Martínez Sánchez ([1997] 2004) que habla de actividades de reconocimiento, de focalización y puesta en práctica; y de Fernández Barjola (2008) que distingue fase de motivación/sensibilización, de reconocimiento, de adquisición de estructuras y la práctica libre.

contextos para reflexionar sobre ellos, siendo uno más de los contenidos a considerar, inmerso en un contexto de enseñanza-aprendizaje más amplio, y no que se conviertan en el centro de unidades didácticas.

En concreto, proponemos cuatro fases, siendo la primera de carácter general, es decir, que más que llevarse a cabo cada vez que nos centremos en el estudio de un marcador, proponemos que esté siempre presente en el aula: fase de sensibilización, fase de reconocimiento, fase de focalización, fase de puesta en práctica.

4. FASE DE PUESTA EN PRÁCTICA

4.1. Un ejemplo de esa primera fase de sensibilización continuada se podría dar a partir del siguiente texto (Portolés, 2002: 148-149):

Antes de las nueve empezó a soplar el viento helado. Traté de resistir en el fondo de la balsa, pero no fue posible. El frío me penetraba hasta el fondo de los huesos. Tuve que ponerme la camisa y los zapatos y resignarme a la idea de que la lluvia me tomaría por sorpresa y no tendría en qué recoger el agua. El oleaje era más fuerte que en la tarde del 28 de febrero, día del accidente. La balsa parecía una cáscara en el mar picado y sucio. No podía dormir. Me había hundido en el agua hasta el cuello, porque el aire estaba cada vez más helado. Temblaba. Hubo un momento en que pensé que no podría resistir el frío y empecé a hacer ejercicios gimnásticos, para tratar de entrar en calor. Pero era imposible. Me sentía muy débil. Debía agarrarme fuertemente a la borda para evitar que el fuerte oleaje me arrojara al agua. Tenía la cabeza apoyada en el remo destrozado por el tiburón. Los otros estaban en el fondo de la balsa
[G. García Márquez, *Relato de un naufrago*, en *Narrativa completa*, I, Barcelona, Seix Barral, 1985, p. 146-147]

Imaginemos que vamos a trabajarlo en clase. El nivel dependerá de las actividades que vayamos a proponer pero, de nuevo, imaginemos que nos interesa trabajarlo en un B1, fundamentalmente en relación a la oposición de tiempos verbales del pasado (se podría también aprovechar la presencia de léxico relacionado con el mar, hacer un ejercicio de comprensión a través de un dibujo, hablar de historias de naufragos, etc.). El objetivo es que los alumnos escriban unas líneas explicando lo que ha sucedido antes y lo que sucederá después del momento en el que el protagonista está hablando (la dinámica puede ser variada, por ejemplo, una pareja escribe el principio y otra el final, para después ponerlo en común y contar de forma oral al resto de la clase la historia de cada uno).

¿Dónde entraría aquí el trabajo con marcadores? Nuestra propuesta aquí es reflexionar sobre los siguientes puntos sin entrar en el estudio de unidades concretas:

- a) ¿Cómo son las oraciones de este texto? ¿cortas, largas?
- b) ¿Es normal encontrar textos escritos de esta forma?
- c) ¿Por qué crees que el autor lo hace?
- d) ¿Crees que falta algo?
- e) ¿Cuáles serían las diferencias con el texto que aparece a continuación?

Antes de las nueve empezó a soplar el viento helado. Traté de resistir en el fondo de la balsa, pero no fue posible. El frío me penetraba hasta el fondo de los huesos, *POR TANTO*, tuve que ponerme la camisa y los zapatos y resignarme a la idea de que la lluvia me tomaría por sorpresa y, *ADEMÁS*, no tendría en qué recoger el agua. *POR OTRO LADO*, el oleaje era más fuerte que en la tarde del 28 de febrero, día del accidente. La balsa parecía una cáscara en el mar picado y sucio. *EN RESUMEN*, no podía dormir. Me había hundido en el agua hasta el cuello, porque el aire estaba cada vez más helado. *ENTONCES*, temblaba. Hubo un momento en que pensé que no podría resistir el frío y empecé a hacer ejercicios gimnásticos, para tratar de entrar en calor. Pero era imposible. Me sentía muy débil. *SIN EMBARGO*, debía agarrarme fuertemente a la borda para evitar que el fuerte oleaje me arrojara al agua. Tenía la cabeza apoyada en el remo destrozado por el tiburón, *EN CAMBIO*, los otros estaban en el fondo de la balsa.

El objetivo sería incidir en su importancia y en la diferencia entre que aparezcan o no a través de una actividad que no duraría más de diez minutos. Además, nos serviría para centrarnos en las características morfosintácticas generales comunes a todos ellos, como el hecho de que se presenten como incisos en la conversación.

4.2. Los estructuradores de la información señalan "la organización informativa de los discursos" (Martín Zorraquino y Portolés, 1999: 4080).

Comentadores: introducen un comentario nuevo.	<i>Pues, pues bien, así las cosas.</i>
Ordenadores: agrupan varios miembros del discurso como partes de un único comentario.	De apertura: <i>en primer lugar, primeramente, por una parte, por un lado, de una parte, de un lado.</i>
	De continuidad: <i>en segundo / tercer / ... lugar; por (otra) parte, por otro (lado), por su parte, de otra (parte), de otro (lado), asimismo, igualmente, de igual forma / modo / manera, luego, después.</i>
	De cierre: <i>por último, en último lugar, en último término, en fin, por fin, finalmente.</i>
Digresores: introducen un comentario lateral con respecto a la planificación del discurso anterior.	<i>Por cierto, a todo esto, a propósito, dicho sea de paso, dicho sea, otra cosa.</i>

Vamos a centrarnos en dos estructuradores digresores: *por cierto* y *a propósito*⁹. En el *PCIC* aparecen en el nivel B2. Como ya mencionamos, nuestro interés es trabajar fundamentalmente los marcadores en un entorno más amplio de

⁹ El *PCIC* sitúa estas unidades en el grupo de los reformuladores.

enseñanza-aprendizaje, por ello, partiremos de la lectura de un texto que nos habla de las costumbres de los españoles.

4.2.1. Fase de reconocimiento

PAUTAS SOCIALES... CON DENOMINACIÓN DE ORIGEN

Por Nuria Vaquero Ibarra¹⁰

A pesar de que el mundo en general se ve inmerso en procesos de modificación de hábitos básicos marcados por las nuevas formas de trabajo industrial y comercial, en España prevalece la costumbre de hacer un alto al mediodía, entre las 14 y las 16 horas para comer en casa con la familia; por las noches, la cena se realiza alrededor de las 22.00 horas para dar paso a una vida nocturna agitada que permite aflorar el lado bullicioso del carácter del español.

El saludo a dos besos, uno en cada mejilla, es quizá la mayor cortesía física que los hispanos ofrecen sin pudor a los visitantes; con ello revelan que la igualdad abarca a los extranjeros puesto que les saludan igual que a sus coterráneos sin ningún reparo. Sin embargo, otra clase de contactos físicos entre las personas se reserva a las parejas o a los viejos amigos y es inusual que la gente sea muy expresiva en este sentido. Entre los hombres, este contacto se reserva al apretón de manos sin mucha efusividad.

EL HABLA DE LOS ESPAÑOLES ES RÁPIDA, AUNQUE NO SE TENGA PRISA Y EL TONO SUELE SER IMPERATIVO SIN QUE ELLO INDIQUE SUPERIORIDAD, ENOJO O DISTANCIA. LOS ESPAÑOLES SON MUY DIRECTOS Y EXPRESIVOS VERBALMENTE EN SUS OPINIONES Y JUICIOS Y QUIEN NO LO HAYA ENTENDIDO PREVIAMENTE PUEDE SENTIRSE VÍCTIMA DEL ENOJO INEXISTENTE DE SU INTERLOCUTOR; POR CONTRASTE, SON REDUNDANTES EN SUS INFORMACIONES Y ES NECESARIA UNA GRAN OSIS DE PACIENCIA CUANDO SE TRATA DE ESTABLECER TÉRMINOS DE INTERCAMBIO COMERCIAL O PERSONAL O CUANDO SE SOLICITA AYUDA E INFORMACIÓN.

Un hábito español que de entrada sacude al visitante, especialmente si no comparte el gusto, es la pasión por el tabaco. Es posible que en ningún otro sitio del mundo se fume tan libre y constantemente. Aun en los sitios donde se prohíbe fumar, de acuerdo a las leyes que internacionalmente se han intentado imponer, los españoles se las ingenian para no abandonar este hábito que, si bien es personal, puede considerarse nacional; incluso en los espectáculos públicos y en algunos programas de TV, no se sorprenda si aparece alguna personalidad fumando un cigarrillo. Para su agrado, en caso de ser fumador, el tabaco quizá sea uno de los pocos productos que podrá encontrar sin reparo a cualquier hora del día ya sea en estancos (tabaquerías oficiales del estado), en los bares o en las numerosas y socorridas máquinas automáticas destinadas a ello.

La costumbre de respetar los horarios para comer, así como esa pasión y culto que los habitantes de la península imponen a su noche es la causa de que los horarios comerciales sean tan benévolos. Por las mañanas no encontrará abierta ninguna tienda, frutería, mercado o cualquier servicio antes de las 9 de la mañana e incluso quizá deba esperar hasta las 10; a mediodía la gente se retrae a comer y, obviamente las tiendas y los servicios cierran de 14 a 16 ó 17 horas; por la tarde, a las 20.00 h. comienzan a verse caer las puertas de los comercios. Los únicos sitios que permanecen abiertos de manera continua son los grandes almacenes, generalmente con tendencia de mercado extranjera, los restaurantes y bares.

(Texto adaptado de

<http://www.amadeus.net/home/destinations/es/europa/espana/gente.htm>)

4.2.2. Fase de focalización

¹⁰ Texto disponible en http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiores/marzo_03/21032003.htm.

Nuestro interés es centrarnos en el tercer párrafo del texto que hemos subrayado, donde se habla de las características de la forma de hablar de los españoles, en concreto, en lo que puede considerarse nuestro "deporte" nacional: el cotilleo. Muchos manuales en este nivel se ocupan de la forma en la que transmitimos informaciones. Todo esto nos va a dar la opción de presentar los siguientes textos (los cuales nos van a permitir trabajar diversos contenidos entre ellos, por ejemplo, la entonación haciendo una lectura teatralizada del mismo) ¹¹:

ELVIRA "LA COTILLA" (I)

- Oye, Maribel, qué bien que te veo... *A propósito*, ¿a qué no sabes quién se muda esta semana al edificio?... no te lo vas a creer... no te haces ni idea... yo casi me muero... bueno, te acuerdas de la hija de Juana la frutera que es del pueblo de Mariví, esa que tiene un hijo cada uno de un padre... *por cierto*, sobrina de Facundo el de los quesos del que hablábamos el otro día, ¿te acuerdas?, que saca plata no se sabe de dónde y que trae un coche diferente cada día...
- Ayyyyyy Elvira que me pierdo...
- Por favor hija mía qué lenta, pareces tonta, pues verás... esta chica se casa mañana y está embarazada... sí hija sí... así como te lo cuento... tal cual... preñada que nos viene al edificio y está de seis meses... si es que yo siempre lo comento con mi Pepe, estas chicas tan modernas que salen y entran todo el tiempo y que usan minifaldas que parecen cinturones grandes...es que se les ve todo... y claro no miden las consecuencias... hoy Juan, mañana Pedro, pasado Manolo,...
- Pues sí, Elvira, pues sí claro que la conozco... y muy bien... es Alicia la mamá de mi futuro nieto y es una chica estupenda y además muy religiosa...
- Ehhhhh... pues eso, lo que te digo, que qué suerte tenemos de tenerla como vecina... uf, *por cierto*, qué tarde es, me voy que tengo que preparar la comida... es que Pepe sufre del estómago y su gastritis no espera...ayyy pobre hombre... menos mal que está Lupita, la chica, que lo cuida tanto... es un cielo... siempre me dicen que no me preocupe...y, claro, yo salgo tranquila a hacer mis cosas...bueno, un beso a Alicia y al nene de mi parte...lo que te decía, qué suerte tiene tu hijo...

ELVIRA "LA COTILLA" (II)

- Ayyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyy... Maribel...no sabes lo que me pasó ayer después de que hablé contigo... cuando llegué a casa estaban los dos metiditos en el cuarto...bueno, empiezo desde el principio...cuando te dejé ayer, ah *a propósito*, ¿saludaste a Alicia de mi parte?... bueno, lo que te estaba diciendo...cuando me fui ayer, pasé por la carnicería, compré unos chuletones excelentes... bueno y anduve hasta casa, me encontré a Pili, la del quinto, charlamos un rato de la vida, hija, ya sabes,...bueno total, que llegué a casa, tuve que subir por la escalera porque Antonio no vino a arreglar el ascensor que ya lleva así tres meses porque

¹¹ Este texto forma parte de una actividad creada por Claudia Stella Risso, Hugo Jesús Correa Retamar y Cristina Corral Esteve.

los niños de Mercedes saltaron en él hasta que lo rompieron...
 - Al grano, Elvira, no te vayas por las ramas...
 - Bueno, bueno, abrí la puerta y como está estropeado el picaporte hizo un ruido que los despertó, porque se habían quedado dormidos en nuestra cama... de repente, ella salió de nuestra habitación como si fuera la dueña, sin más, casi en pelotas, intentó taparse, corrió a su habitación y allí se encerró... largué los chuletones en el sillón, que, *por cierto que* se quedó una mancha que no veas, ...compré un producto especial, de estos que salen en la tele, y no funcionó... y eso, a por él... Me lo encontré desnudito, como Dios lo trajo al mundo, y con una cara que ni te cuento... me dijo que no era lo que parecía, que como yo tardé tanto en traer la comida, él se desmayó y ella lo metió en la ducha a ver si lo despertaba...y como se mojaron, se quitaron la ropa.... pobre Pepe... y ella... con lo que pesa mi Pepito...tuvo que llevarlo sola en brazos... medio muerto que estaba...pero no quiso ir al médico... menudo cabezota... ayyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyy... y ahora parió la abuela... cómo saco la mancha...

A partir de los ejemplos propuestos se podría preguntar a los alumnos sobre lo que piensan en relación al uso de estas unidades. Nuestro objetivo es llegar a las siguientes conclusiones:

<i>Marcador: por cierto, a propósito</i>	
¿PARA QUÉ LO USAMOS GENERALMENTE?	Para introducir un comentario lateral con respecto al tema del que hablamos Ejemplo:
¿EXISTE ALGÚN USO DIFERENTE?	Para introducir un comentario que poco o nada tiene que ver con el principal. Ejemplo:
ENTONATIVAMENTE ¿TIENE ALGUNA CARACTERÍSTICA?	Sí, marca un inciso en la entonación que puede ir o no marcado ortográficamente, pero vemos que generalmente aparece entre comas .
¿EN QUÉ POSICIÓN PUEDE APARECER?	Inicial, intermedia o final
¿EN QUÉ REGISTRO CREES QUE SE UTILIZA GENERALMENTE?	<input type="checkbox"/> Estilo más formal <input type="checkbox"/> ESTILO MENOS FORMAL
¿EN QUÉ TIPO DE TEXTOS CREE QUE SE UTILIZA?	<input type="checkbox"/> Más objetivos <input type="checkbox"/> MÁS SUBJETIVOS
¿AMBAS UNIDADES SON IGUALES?	<i>A propósito</i> es menos frecuente. Puede ir acompañado por la preposición <i>de</i> . Ejemplo: <i>Por cierto</i> puede ir acompañado por <i>que</i> . Ejemplo: A veces, solo añade una afirmación de lo dicho anteriormente. Ejemplo:

4.2.3. Fase de puesta en práctica

Se pide a los alumnos que escriban en fichas alguna noticia "seria" sobre algunos famosos. Posteriormente, sus compañeros tienen que completarlas con alguna información no tan "seria".

Ejemplo:

- Ivete Sangalo ha hecho su último espectáculo antes de dar a luz.
- *Por cierto*, qué joven es el padre de su hijo, ¿no?

Por otro lado, y para practicar el uso de estos marcadores para cambiar de tema y no para introducir un comentario lateral, podríamos representar una escena de una "típica" conversación entre españoles, es decir, donde, entre otras cosas, se cambia de tema rápidamente. En grupos de tres se les pediría que imaginasen que quieren comentar tres cosas importantes sobre un asunto que les preocupa, usando, si fuese necesario, los digresores vistos (en muchos manuales también encontraremos especial atención a cómo cambiar de tema y retomar el hilo del mismo en relación a la transmisión de información, así que todo ello podría encajar perfectamente).

Has visto un traje monísimo en el escaparate pero es muy caro y, como siempre, estás sin un duro
Crees que te van a echar del trabajo.
Necesitas viajar, cambiar de aires, una aventura.

4.3. Los conectores "vinculan semántica y pragmáticamente un miembro del discurso anterior, de tal forma que el marcador guía las inferencias que se han de efectuar del conjunto de los dos miembros discursivos conectados" (*idem*: 4080)

Aditivos: unen a un miembro anterior otro con su misma orientación.	<i>Además, encima, aparte, incluso.</i>
Consecutivos: conectan un consecuente con su antecedente.	<i>Por tanto, por consiguiente, por ende, en consecuencia, de ahí, entonces, pues, así, así pues.</i>
Contraargumentativos: eliminan alguna de las conclusiones que pudieran inferirse de un miembro anterior.	<i>En cambio, por el contrario, por contra, antes bien, sin embargo, no obstante, con todo.</i>

4.3.1. Fase de reconocimiento

Partimos de la aparición en un texto cualquiera con el que estemos trabajando del contraargumentativo *con todo* (C1).

4.3.2. Fase de focalización

Relacionaremos este con otros dos elementos que nuestros alumnos ya deben conocer, *sin embargo* (visto en B1) y *no obstante* (estudiado en B2), a través de un sencillo ejercicio como el que sigue ¹²:

¿Qué tipo de persona haría estas afirmaciones? ¿Cambiaría algo si usáramos *no obstante*?
¿Y si apareciese *con todo*?

- Viste muy bien, *sin embargo*, es todo de marca.
[ALTERNATIVO/A].
- Fue un gol estupendo, *sin embargo*, fue contra el Valencia.
[VALENCIANISTA].
- Me encantan esos pantalones, *sin embargo*, nunca me los pondría, son baratos.
[PIJO/A].
- Tengo anemia, *sin embargo*, no pienso probar la carne.
[VEGETARIANO/A].
- Me vuelve loca ese chico, *sin embargo*, es muy bajito.
[ALTA].

Por otro lado, sabemos que *con todo* tiene un carácter conclusivo que no presentan las otras dos unidades lo que podríamos destacar (o introducir, dependiendo del texto presentado en el que aparecía) de nuevo con un ejercicio muy simple como el que sigue (acompañado de la foto de un/a hombre/mujer muy atractivo/a), en el que les iríamos dando de una en una las distintas informaciones:

- Es guapo/a.
- Tiene dinero.
- Tiene clase.
- Viste bien.
- Es educado.
- *Con todo*, no me interesa salir con él.

4.3.3. Fase de puesta en práctica

Se le puede pedir al alumno que piense en los posibles argumentos que llevarían a las siguientes conclusiones

- *Con todo*, no iré a la fiesta.
- *Con todo*, cree que es inocente.

¹² Hacemos notar la importancia de los elementos sociales y culturales que entran en juego a la hora de encontrar la/s solución/es, como es normal, por otro lado, en cualquier contenido que tratamos en el aula.

- *Con todo*, prefiere el cine independiente.

Un ejercicio para trabajar el uso de este contraargumentativo en un contexto en el que una párrafos, es el que presentamos a continuación, el cual, debemos advertir, presenta gran dificultad para nuestros alumnos. El objetivo es, al igual que en el anterior, que construyan el/los argumento/s que conducirían a una afirmación como la que aparece en el ejemplo siguiente¹³:

Precomentario:

*Con todo*¹⁴, yo tampoco podía renunciar a ninguna de las dos, una vez descubiertas, sin dejar de ser yo mismo
(*El ingenioso hidalgo y poeta Federico García Lorca asciende a los infiernos*, Carlos Rojas)
(CREA)

De nuevo, el objetivo sería que nuestros alumnos fueran capaces de completar una tabla como la siguiente:

<i>Marcadores: sin embargo, no obstante, con todo.</i>			
	SIN EMBARGO	NO OBSTANTE	CON TODO
¿PARA QUÉ LO USAMOS?	Presenta una conclusión contraria a otra inferible por el argumento anterior. Ej.: Puede usarse en el inicio de un turno de palabra para refutar. Ej.:	Presenta una conclusión contraria a otra inferible por el argumento anterior. Ej.:	Presenta una conclusión contraria a otra inferible por un argumento anterior muy fuerte. Ej.: Con frecuencia, no es solo un argumento el anterior sino un conjunto de ellos. Ej.:
ENTONATIVAMENTE ¿TIENE ALGUNA CARACTERÍSTICA?	Sí, marca un inciso en la entonación que puede ir o no marcado	Sí, marca un inciso en la entonación que puede ir o no	Sí, marca un inciso en la entonación que puede ir o no

¹³ Idea tomada de Portolés (1999:67).

¹⁴ En la cita original en vez del marcador *con todo* aparece *sin embargo*.

	ortográficamente, pero vemos que generalmente aparece entre comas	marcado ortográficamente, pero vemos que generalmente aparece entre comas	marcado ortográficamente, pero vemos que generalmente aparece entre comas
¿EN QUÉ POSICIÓN PUEDE APARECER?	Inicial, intermedia y raramente final.	Inicial e intermedia.	Inicial, intermedia y raramente final.
¿EN QUÉ REGISTRO CREES QUE SE UTILIZA?	<input type="checkbox"/> ESTILO MÁS FORMAL <input type="checkbox"/> ESTILO MENOS FORMAL	<input type="checkbox"/> ESTILO MÁS FORMAL <input type="checkbox"/> Estilo menos formal	<input type="checkbox"/> ESTILO MÁS FORMAL <input type="checkbox"/> Estilo menos formal
¿EN QUÉ TIPO DE TEXTOS CREE QUE SE UTILIZA?	<input type="checkbox"/> MÁS OBJETIVOS <input type="checkbox"/> MÁS SUBJETIVOS	<input type="checkbox"/> MÁS OBJETIVOS <input type="checkbox"/> MÁS SUBJETIVOS	<input type="checkbox"/> MÁS OBJETIVOS <input type="checkbox"/> MÁS SUBJETIVOS

4.4. Los reformuladores "presentan el miembro del discurso en el que se encuentran como una expresión más adecuada de lo que se pretendió decir con un miembro antecedente" (*idem*: 4080).

Explicativos: presentan el nuevo miembro del discurso como una explicación del anterior.	<i>O sea, es decir, esto es, a saber, en otras palabras, en otros términos, dicho (con/en) otros términos, con otras palabras, dicho (con/en) otras palabras, dicho de otra manera, dicho de otra forma, dicho de otro modo, de otro modo.</i>
Rectificación: corrigen un miembro discursivo anterior.	<i>Mejor dicho, mejor, mejor aún, más bien, digo.</i>
Distanciamiento: privan de pertinencia el miembro discursivo anterior.	<i>En cualquier caso, en todo caso, de todos modos, de todas formas, de todas maneras, de cualquier modo, de cualquier forma, de cualquier manera.</i>
Recapitulativos: introducen una recapitulación o conclusión de un miembro anterior o de una serie de ellos.	<i>En suma, en conclusión, en resumen, en síntesis, en resumidas cuentas, en definitiva, a fin de cuentas, en fin, total, al fin y al cabo, después de todo.</i>

Vamos a centrarnos en este punto en dos reformuladores explicativos que aparecen en el nivel B1: *o sea* y *es decir*.

4.4.1. Fase de reconocimiento

Partimos de la actividad *Don José y Doña Josefa* (I y II) ¹⁵ adaptada a un nivel B1. Nuestro objetivo, además de trabajar estos marcadores, es revisar los tiempos del pasado así como el vocabulario de la ropa y la familia y considerar la importancia de las valoraciones culturales sobre determinados estereotipos. Nos vamos a centrar, fundamentalmente, en el concepto de *pijo* (un término que se usa mucho en España para denominar a un grupo determinado) buscando conocer si su prototipo tendría las mismas connotaciones en el país de nuestros alumnos. En uno de los materiales que se ofrece aparece uno de sus rasgos definitorios en cuanto al lenguaje: el uso del marcador *o sea*.

A partir de aquí podemos comenzar una breve reflexión sobre su uso en esta situación y sobre sus otros posibles usos.

4.4.2. Fase de profundización

Proponemos que los asistentes al minicurso desarrollen ideas sobre actividades para esta fase partiendo de las indicaciones que les presentamos.

MARCADORES: <i>o sea, es decir</i>		
	<i>O SEA</i>	<i>ES DECIR</i>
¿PARA QUÉ LO USAMOS?	Para parafrasear lo dicho anteriormente. Ej.: Para reformular en forma de consecuencia lo dicho anteriormente. Ej.: Para reformular una posible formulación no proferida. Ej.:	Para parafrasear lo dicho anteriormente. Ej.: Para reformular en forma de consecuencia lo dicho anteriormente. Ej.:
ENTONATIVAMENTE ¿TIENE ALGUNA CARACTERÍSTICA?	Sí, marca un inciso en la entonación que puede ir o no marcado ortográficamente, pero vemos que generalmente aparece entre comas	Sí, marca un inciso en la entonación que puede ir o no marcado ortográficamente, pero vemos que generalmente aparece entre comas
¿EN QUÉ POSICIÓN PUEDE APARECER?	Inicial del miembro discursivo en el aparece o final.	Inicial del miembro discursivo en el aparece.
¿EN QUÉ REGISTRO CREE QUE SE UTILIZA?	<input type="checkbox"/> Estilo más formal <input type="checkbox"/> ESTILO MENOS FORMAL	<input type="checkbox"/> ESTILO MÁS FORMAL <input type="checkbox"/> Estilo menos formal

¹⁵ Disponible en http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/julio_05/04072005.htm y http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/octubre_07/08102007b.htm.

¿EN QUÉ TIPO DE TEXTOS CREE QUE SE UTILIZA?	<input type="checkbox"/> MÁS OBJETIVOS <input type="checkbox"/> MÁS SUBJETIVOS	<input type="checkbox"/> MÁS OBJETIVOS <input type="checkbox"/> MÁS SUBJETIVOS
------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------

4.4.3. Fase de puesta en práctica

Una de las actividades propuestas sería hacer fichas con diálogos para que los alumnos trabajaran en parejas, por ejemplo:

ALUMNO A	ALUMNO B
- ¿Qué te parece mi nuevo/a novio/a? - ¿Cómo?	- No está mal... - <i>O sea</i> , [que tiene posibilidades].
- ¿Vamos a la playa este fin de semana? - <i>O sea</i> , [que otro fin de semana encerrados en casa].	- Está lloviendo...

En relación a la práctica con *es decir*, podemos trabajar con algunos titulares de periódicos de actualidad. Los alumnos los leerán e intentarán, al igual que el ejercicio anterior, completarlos, bien parafraseando lo dicho bien aportando una conclusión.

<p>Ronaldinho: "Soy un hombre distinto, sobre todo porque entiendo el italiano"</p> <p>[<i>es decir</i>, su vida ha cambiado porque ya puede comunicarse con los demás] [<i>es decir</i>, que antes no sabía ni donde estaba]</p> <p>[en <i>El País.com</i>, 27/VIII/2009]</p>

4.5. Los operadores discursivos "condicionan por su significado las posibilidades argumentativas del miembro en el que se incluyen sin relacionarlo con otro anterior" (*idem*: 4081).

De refuerzo argumentativo: su significado refuerza como argumento el miembro del discurso en el que se encuentran frente a otros posibles argumentativos.	<i>En realidad, en el fondo, de hecho</i>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------

De concreción: muestran el miembro del discurso en el que se localizan como una concreción o un ejemplo de una generalización.	<i>Por ejemplo, en particular, en concreto, por caso</i>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------

Proponemos en este apartado el trabajo con dos marcadores que el *PCIC* sitúa en un nivel C1: *en realidad, en el fondo*.

MARCADORES: <i>en realidad, en el fondo</i>		
	<i>EN REALIDAD</i>	<i>EN EL FONDO</i>
¿PARA QUÉ LO USAMOS?	Para introducir como una "realidad" un argumento (que tiene más fuerza) frente a otro que se considera "apariencia". Ej.: Para, en caso de que no aparezca explícita la "apariencia" y no sea fácil de inferir por el contexto, reforzar su argumento frente a otros posibles. Ej.:	Para presentar el miembro del discurso en el que aparece con más fuerza que otro posible. Ej.:
ENTONATIVAMENTE ¿TIENE ALGUNA CARACTERÍSTICA?	Sí, marca un inciso en la entonación que puede ir o no marcado ortográficamente, pero vemos que generalmente aparece entre comas	Sí, marca un inciso en la entonación que puede ir o no marcado ortográficamente, pero vemos que generalmente aparece entre comas
¿EN QUÉ POSICIÓN PUEDE APARECER?	Inicial, intermedia y final.	Inicial, intermedia y final.
¿EN QUÉ REGISTRO CREES QUE SE UTILIZA?	<input type="checkbox"/> ESTILO MÁS FORMAL <input type="checkbox"/> ESTILO MENOS FORMAL	<input type="checkbox"/> ESTILO MÁS FORMAL <input type="checkbox"/> ESTILO MENOS FORMAL
¿EN QUÉ TIPO DE TEXTOS CREE QUE SE UTILIZA?	<input type="checkbox"/> MÁS OBJETIVOS <input type="checkbox"/> MÁS SUBJETIVOS	<input type="checkbox"/> MÁS OBJETIVOS <input type="checkbox"/> MÁS SUBJETIVOS

A partir de algunas consideraciones previas, les pedimos a los asistentes que desarrollen una posibilidad de trabajo con estas unidades en cada una de las tres fases vistas, para continuar trabajando a partir de sus ideas.

4.6. Los marcadores conversacionales "aparecen más frecuentemente en la conversación" (*ídem*: 4081).

De modalidad epistémica: señalan el grado de certeza, evidencia, etc., que el hablante concede al miembro del discurso con los que se vincula.	<i>En efecto, efectivamente, desde luego, por supuesto, naturalmente, claro, sin duda, por lo visto.</i>
De modalidad deóntica: indican diversas actitudes volitivas del hablante respecto del miembro o miembros del discurso en los que aparecen.	<i>Bueno, bien, vale, de acuerdo, perfectamente, cabalmente, definitivamente, venga.</i>
Enfocadores de la alteridad: orientan sobre la manera en que el hablante se sitúa en relación con su interlocutor en la interacción	<i>Hombre, bueno, vamos, mira, mire, oye, oiga, por favor.</i>
Metadiscursivos conversacionales: estructuran la conversación (con el objetivo de distinguir bloques informativos, alterar o mantener turnos de palabra, etc.)	<i>Bueno, eh, este, ya, sí, bien.</i>

En un nivel A2, trabajando contenidos relacionados como dar y recibir informaciones así como dirigirse a alguien, puede ser un momento perfecto para centrarnos, al mismo tiempo, en elementos relacionados con la cortesía, en concreto, en cómo dirigirnos a alguien en la calle para pedir información¹⁶.

4.6.1. Fase de reconocimiento

Preparamos fotos de seis personas diferentes (por ejemplo, un señor y una señora mayor, un hombre y una mujer de mediana edad, un chico y una chica jóvenes) que colgamos en las paredes del aula.

A continuación, les pedimos que, en parejas, decidan cuáles de estas expresiones usarían para preguntar por un lugar concreto, por ejemplo, el Museo del Prado. Una vez elegidas, pondríamos en común cuáles han sido las conclusiones

¹⁶ Agradecemos a Xemma Fernández la cesión de una de sus actividades de la cual es una adaptación la que presentamos.

alcanzadas y comentaríamos también a qué tipo de persona sería más probable que preguntasen en la calle estando en un país extranjero y por qué.

- (1) Oye, perdona, ¿podrías decirme donde está el Museo del Prado?
- (2) Oiga, perdone, ¿podría decirme donde está el Museo del Prado?
- (3) Por favor, ¿sabes dónde está el Museo del Prado?
- (4) Por favor, ¿sabe dónde está el Museo del Prado?
- (5) Oiga, perdone, una ayuda (y esperas a que te conteste sí o no)
- (6) Oye, perdona, una ayuda (y esperas a que te conteste sí o no)
- (7) ¿El Museo del Prado, por favor?
- (8) Oye, hola, ¿el Museo del Prado?
- (9) Oiga, buenos días, ¿el Museo del Prado?
- (10) Oye, perdona, es que estoy buscando el Museo del Prado.
- (11) Oiga, perdone, es que estoy buscando el Museo del Prado.
- (12) Buenos días, perdone que le moleste, solo es un minuto. ¿Sería tan amable de decirme dónde está el Museo del Prado? Es que hay una exposición que quiero ver...
- (13) Buenos días, perdona que te moleste, solo es un minuto. ¿Serías tan amable de decirme dónde está el Museo del Prado? Es que hay una exposición que quiero ver...
- (14) Oye, buenos días, perdona que te moleste, sólo es un minuto, ¿podrías decirme dónde está el Museo del Prado? Es que quiero ver una exposición que están poniendo...
- (15) Oiga, buenos días, perdone que le moleste, sólo es un minuto, ¿podría decirme dónde está el Museo del Prado? Es que quiero ver una exposición que están poniendo...

Les pedimos a los participantes que desarrollen las otras dos fases de trabajo con los marcadores *oye / oiga*, para continuar trabajando a partir de sus ideas y algunas actividades de diversos materiales específicos.

MARCADORES: <i>oye / oiga</i>		
	<i>OYE</i>	<i>OIGA</i>
¿PARA QUÉ LO USAMOS?	Para comprobar si nos escuchan en forma interrogativa: ¿ <i>oye</i> ?	Para comprobar si nos escuchan en forma interrogativa: ¿ <i>oiga</i> ?
	Para introducir una información relevante. Ej.:	Para introducir una información relevante. Ej.:
	Como estrategia de cortesía verbal. Ej.:	Como estrategia de cortesía verbal. Ej.:
	Para mostrar un tono agresivo o de desacuerdo (de enfado o sorpresa si aparece duplicado: <i>oye, oye</i>).	Para mostrar un tono agresivo o de desacuerdo (de enfado o sorpresa si aparece duplicado: <i>oiga, oiga</i>).

ENTONATIVAMENTE ¿TIENE ALGUNA CARACTERÍSTICA?	Sí, marca un inciso en la entonación que puede ir o no marcado ortográficamente, pero vemos que generalmente aparece entre comas	Sí, marca un inciso en la entonación que puede ir o no marcado ortográficamente, pero vemos que generalmente aparece entre comas
¿EN QUÉ POSICIÓN PUEDE APARECER?	Inicial y final (pierde valor apelativo).	Inicial y final (pierde valor apelativo).
¿EN QUÉ REGISTRO CREES QUE SE UTILIZA?	<input type="checkbox"/> Estilo más formal <input type="checkbox"/> ESTILO MENOS FORMAL	<input type="checkbox"/> RSTILO MÁS FORMAL <input type="checkbox"/> Estilo menos formal
¿EN QUÉ TIPO DE TEXTOS CREE QUE SE UTILIZA?	<input type="checkbox"/> Más objetivos <input type="checkbox"/> MÁS SUBJETIVOS	<input type="checkbox"/> Más objetivos <input type="checkbox"/> MÁS SUBJETIVOS

4.7. Hasta ahora hemos visto diferentes marcadores, de diversos tipos y secuenciados en diferentes niveles. ¿Implica esto que no se puede trabajar con ellos en conjunto? Ni mucho menos e, incluso, creemos que es importante hacerlo, es decir, tener una visión general de su importancia y su actuación en un texto concreto. El problema es que esto debe hacerse una vez estudiados individualmente o bien en relación a otras unidades de su mismo grupo. Si pensamos en los manuales de E/LE, ¿cuál es el tipo de actividades prototípicas que nos encontramos? Un texto con algunos elementos marcados en negrita que debemos clasificar siguiendo una tabla. Después, un ejercicio de práctica en el que completar los huecos de un texto con unos marcadores dados. Es, este sentido de trabajo conjunto, con el que no estamos de acuerdo. Los alumnos deben conocer las unidades para pedirles que las usen ¿o no es esto lo que hacemos con el resto de contenidos?

Para finalizar, proponemos realizar una actividad de conjunto (de todas las unidades o de una parte solamente) partiendo de los marcadores que el *PCIC* presenta para un nivel B2:

B2	<p>Conectores:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Consecutivos: <i>en consecuencia...</i> ○ Contraargumentativos: <ul style="list-style-type: none"> ● Introducción de un argumento contrario: <i>no obstante.</i> ● Expresión de contraste entre los miembros: <i>en cambio.</i>
----	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Estructuradores de la información:

○ Ordenadores

● De inicio: *para empezar, primeramente...*

● De continuidad: *por su parte, de otra parte, de otro lado...*

● De cierre: *para finalizar...*

○ Digresores: *por cierto, a propósito, una cosa...*¹⁷

Reformuladores

○ Explicativos: *en otras palabras...*

○ Recapitulativos: *resumiendo, para resumir, en conclusión, en fin, en definitiva, total [coloquial]...*

○ Rectificativos: *mejor dicho...*

○ De distanciamiento: *de todas maneras / formas, de todos modos, en cualquier caso...*

Operadores discursivos

○ *De concreción o especificación: concretamente...*

5. CONCLUSIONES

Para concluir, nos gustaría hacer una breve recapitulación concretando las bases de nuestra propuesta, aunque muchísimo queda por hacer en este sentido:

a) Los marcadores discursivos son fundamentales para poder expresarse en una lengua tanto a la hora de hablar como a la de escribir.

b) Su estudio presenta numerosos problemas que se transmiten, como no podía ser menos, a nuestra actividad como profesores.

c) Debemos partir de la reflexión de los alumnos en un contexto. No nos parecen adecuadas ni la traducción (por los múltiples problemas que presenta) ni las listas.

d) Frente a presentar unidades didácticas completas, el tener una carpeta de actividades, breves e interesantes, que podamos usar cuando aparezca un

¹⁷ Siguiendo a Martín Zorraquino y Portolés (1999) situamos entre los estructuradores de la información los digresores aunque el *PCIC* lo hace dentro de los reformuladores como vimos. En este sentido, el *PCIC* sitúa los marcadores *desde luego* y *por supuesto* entre los operadores discursivos de refuerzo argumentativo mientras que en la *GDLE* los encontramos entre los marcadores conversacionales de modalidad epistémica.

marcador concreto en el que queramos centrar nuestra atención, nos parece un camino más adecuado.

e) La secuenciación en fases de estas actividades favorecerá su asimilación por parte del alumno.

f) Una vez conocidas las unidades podrán ya integrarse en actividades de conjunto.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Consejo de Europa (2002), *Marco Común Europeo de Referencia de la lengua: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC.

Ducrot, O. & Bourcier, D. (1980), *Les mots du discours*. Paris: Minuit.

Fernández Barjola, M^a I. (2008), "La enseñanza de los marcadores de reformulación en E/LE". En Olza Moreno, O., Casado Velarde, M. & M. y González Ruiz, R. (coords.) *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*. Pamplona. Universidad de Navarra, págs. 155-167.

Fuentes Rodríguez, C. (2001), "Los "marcadores del discurso": ¿una categoría gramatical?". En Méndez, E. y J. Mendoza, Y. Congosto (coords.) (2001): *Indagaciones sobre la lengua. Estudios de Filología y Lingüísticas españolas en memoria de Emilio Alarcos*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Instituto Cervantes (2007), *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Martínez Sánchez, R. (2004), *Conectando texto. Guía para el uso efectivo de elementos conectores en castellano*. Barcelona: Octaedro, 1997.

Martín Zorraquino, M^a. A. & Portolés, P. (1999), "Los marcadores del discurso". En Bosque, I. Bosque y V. Demonte (coords.) (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española, vol. 3*, Madrid: Espasa-Calpe.

Montolío Durán, E. (2001), *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona: Ariel, 2^a edición, 2008.

Pons Bordería, S. (1998), *Conexión y conectores. Estudio de su relación en el registro informal de la lengua. Cuadernos de Filología, Anejo XXVI*. Valencia: Universitat de València.

Pons Bordería, S. (2000), "Los conectores". En Briz, A. y Grupo *Val. Es. Co* (2000): *¿Cómo se comenta un texto coloquial?*. Barcelona: Ariel.

Portolés Lázaro, J. (1998), *Los marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel, 4ª edición, 2007.

Portolés Lázaro, J. (1999), "Algunos comentarios sobre la enseñanza de los marcadores del discurso escrito a estudiantes de ELE", *Carabela* 46, pp. 63-74.

Portolés Lázaro, J. (2002), "Marcadores del discurso y traducción". En Fuentes Morán, T. y J. García Palacios (coords.) (2002): *Texto, terminología y traducción*. Salamanca: Almar.

Schiffrin, D. (1987), *Discourse markers*, Cambridge University Press, Cambridge.

DICCIONARIOS Y OTROS

Diccionario de partículas discursivas del español [en línea].
<http://textodigital.com/P/DDPD> [14 de septiembre de 2009].

Real Academia Española: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. <http://www.rae.es> [14 de septiembre de 2009].