

ARGUMENTAR, CONTRAARGUMENTAR, CONCLUIR: LOS CONECTORES

NOEMÍ DOMÍNGUEZ GARCÍA

El objetivo de este trabajo abarca la definición, clasificación y aplicación de su análisis al campo de la enseñanza-aprendizaje de ELE de uno de los procedimientos lingüísticos de cohesión de que dispone la lengua para reforzar la coherencia de un texto: el refuerzo de la relación argumentativa entre enunciados mediante los *conectores*. Estos conectores constituyen un grupo particular de la clase funcional-discursiva de los marcadores del discurso, y se definen como aquellos marcadores que señalan y, sobre todo, refuerzan, el valor argumentativo presente en las relaciones de enunciados.

Nótese que me refiero a *refuerzo* de la coherencia, a *refuerzo* de la argumentación, y no a *garantía* o *establecimiento* de éstas, pues debemos tener en cuenta que la coherencia es una capacidad mental e interpretativa que va más allá de la propia organización del texto, nivel éste en el que operan los procedimientos, siempre lingüísticos, de cohesión. Con esto quiero decir que la argumentación de un texto existe aunque no aparezcan conectores en él y, es más, que la presencia de marcas cohesivas no significa necesariamente que estemos ante un texto coherente.

Así, es ya clásico el ejemplo de “incoherencia textual” a pesar de la presencia del procedimiento de cohesión de la *recurrencia léxica* que proponen Brown y Yule (1983):

“I bought a FORD. A CAR in which President Wilson rode down the Champs Elysées was BLACK. BLACK English has been widely DISCUSSED. The DISCUSSIONS between the presidents ended last WEEK. A WEEK has seven days ...”.

Por otro lado, es posible encontrar un texto argumentativo coherente sin conectores, como éste en el que se entiende que el texto argumenta a favor de una líder política noruega y, sin embargo, no aparece ningún conector que marque esta relación argumentativa.

“En referencia a la nota editorial aparecida en el diario del viernes 25 de octubre de 1996, bajo el título de Gro, quiero felicitarles porque me parecen muy merecidos los elogios a la señora Bruntland. Lo único que no entiendo es por qué debe contársele como un fracaso el “no haber conseguido que Noruega entrara en la Unión Europea”. Creo

sinceramente que seguir una decisión popular mayoritaria no es nunca un fracaso político para un auténtico líder como ha probado ser la señora Bruntland ("Cartas al Director", *El País*, noviembre 1996)¹⁰

A la vista de estos ejemplos, los conectores, como grupo específico de marcadores del discurso deben definirse como *aquella clase de palabras que actúa relacionando argumentativamente enunciados entre sí, con lo que contribuye a la cohesión del discurso*.

Si centramos, entonces, el interés en el estudio de las relaciones *entre enunciados*, en el estudio de los marcadores *del discurso* y en las formas de cohesión *textual*, el marco teórico en el que deben inscribirse las investigaciones sobre conectores es el del Análisis del Discurso. En este sentido, la *oración*, objeto de estudio de la Sintaxis, ya no puede ser la unidad mínima que tomemos como base para el análisis, pues se trata de una unidad abstracta, teórica y, por lo tanto, situada en un plano de análisis distinto al discurso; debemos centrarnos, pues, en una unidad de estudio que pertenezca a la realidad comunicativa y al texto, que se emita en un contexto real, esto es, que sea emitida por un locutor y entendida por un receptor: esta unidad es el *enunciado*:

"A: ¿Tú sabes qué hora es?"

B: Nos vamos cuando quieras" (Reyes 1990:28)

Este intercambio sólo es posible desde la realidad comunicativa: en una fiesta, por ejemplo, puede darse este intercambio entre una pareja. B interpreta la pregunta de A como una sugerencia para marcharse, de ahí su respuesta. Se ha producido una *implicatura* contextual, de ahí la importancia de la realidad comunicativa y de la interpretación pragmática del enunciado. Desde el punto de vista de la Sintaxis tendríamos solamente una oración interrogativa.

Por otra parte, en la realidad comunicativa hallamos muchas veces enunciados no oracionales:

A: Bueno, chicos, hasta la próxima.

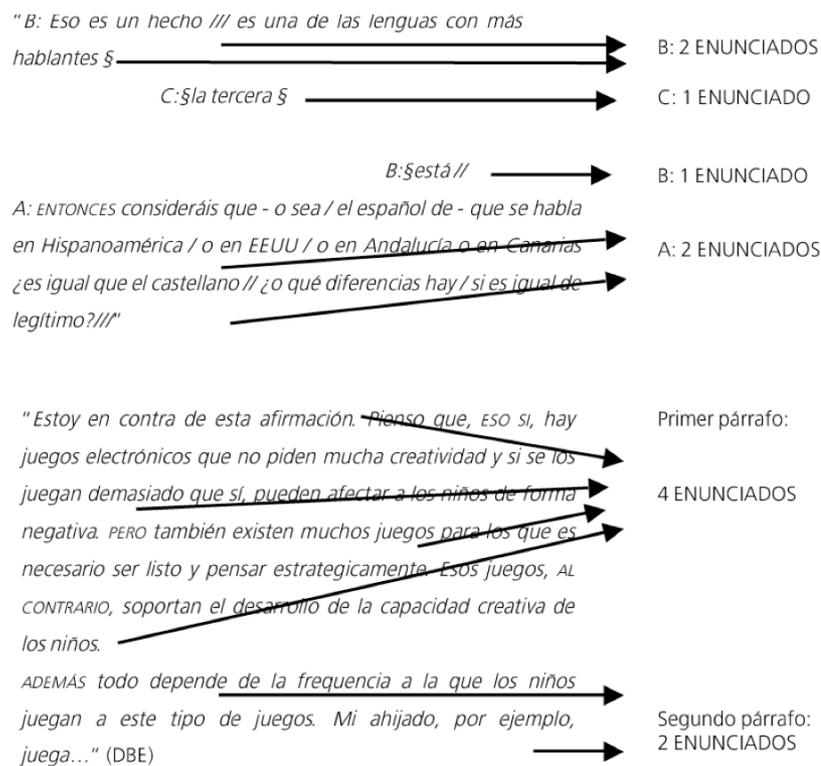
Esta secuencia es un enunciado interpretado por todos como una despedida. Desde la Sintaxis, no sería una oración, pues le falta el verbo. Desde el Análisis del Discurso, estamos ante un enunciado que, cuando se emite, suele indicar el cierre discursivo.

En segundo lugar, si los marcadores del discurso y, por tanto, los conectores, operan *entre* enunciados, se impone la necesidad de establecer los límites de esta unidad de estudio para, así, determinar qué unidades van a incluirse y cuáles se van a excluir de esta clase discursiva. En ese sentido, y dependiendo de que el discurso que analicemos sea oral o escrito, adoptaremos un criterio prosódico o un criterio ortográfico, respectivamente, según el cual, los límites del enunciado quedan determinados por las pausas mayores, que en la escritura vienen marcadas por la mayúscula inicial y el *punto*, aunque también habría que incluirse en el terreno ortográfico otros signos como el *punto y coma* o los *dos puntos*, pero sólo en aquellos casos en los que equivalen a *punto*.

Veamos dos ejemplos¹¹:

¹⁰ En mi trabajo de Tesis Doctoral -publicado en Domínguez 2002-, analicé los conectores empleados por los hablantes de español en las "Cartas al Director" del diario *El País*. Esta carta que transcribo aquí forma parte del corpus textual que tomé como referencia

¹¹ El ejemplo de discurso oral que transcribimos forma parte de las conversaciones grabadas para el *Corpus de habla de los universitarios salmantinos* (CHUS), en fase de elaboración por el Departamento de Lengua española de la Universidad de Salamanca, bajo la dirección de Julio Borrego Nieto y Carmen Fernández Juncal.



En tercer lugar, si los marcadores del discurso operan entre enunciados, *relacionándolos entre sí*, el criterio ortográfico no es suficiente para determinar qué unidades pueden considerarse marcadores. Es preciso, también, que se establezca una relación fórica entre los enunciados, y prevalecerá la relación anafórica sobre la catafórica, pues la cohesión viene garantizada por la relación con la porción de discurso anterior, y no con la que sigue: en ese sentido, unidades como las que aparecen en estos dos textos, oral y escrito, como *entonces, eso sí, al contrario, pero, además*, requieren siempre de un contexto anterior con el que relacionarse, en tanto que unidades como *en realidad* o *desde luego*, que aparecen en estos nuevos ejemplos:

[1] "Maruja asumió una actitud ensimismada que hubiera podido confundirse en un completo abandono, pero que en realidad era su fórmula mágica..."

[2]
"-Tu abuelo necesita gafas
- Desde luego" (Prieto de los Mozos 2001:204-205)

no requieren de ese contexto previo y no garantizan, además, una continuación. Así pues, a la vista de esta capacidad de relación anafórica, unidades como *entonces, eso sí, al contrario, pero, además*, serán consideradas *marcadores del discurso* y, más concretamente, *conectores*, en tanto que unidades como *en realidad* y *desde luego* no.

En cuarto lugar, las unidades que constituyen la clase funcional de los marcadores del discurso pertenecen a diferentes categorías gramaticales "oracionales" sin que ello suponga problema alguno.

En los ejemplos anteriores, son marcadores del discurso una conjunción (*pero*) y cinco adverbios y locuciones adverbiales (*entonces, además, eso sí, al contrario, por ejemplo*); y también pueden ser marcadores preposiciones -al menos en origen- y locuciones prepositivas (*hasta, por eso*), adjetivos (*bueno, total*), verbos y oraciones (*venga, ya le digo, vamos a ver, es que*). Unidades adscritas a categorías gramaticales típicas de la tradición oracional, pueden reunirse y desempeñar una misma

función discursiva, la de marcar y reforzar la relación cohesiva entre los enunciados que conforman un discurso. Así pues, los marcadores del discurso constituyen una clase *funcional* y pertenecen a una categoría *discursiva*.

Por último, si los marcadores del discurso desempeñan distintas funciones dentro de la relación de enunciados, se impone la necesidad de establecer subclases de marcadores: así, hay una subclase de marcadores que se especializan en la organización de las diferentes partes del texto, determinando qué enunciado debe emitirse *en primer lugar o por último*, cuál debe, *en resumen, total*, recapitular, cuál debe *a propósito*, cambiar de tema, etc.; estos marcadores formarán la subclase de los *organizadores del discurso*; por otra parte, hay un grupo de marcadores que se especializan en funciones de corrección, *es decir, en otras palabras*, de rectificación, así como en funciones ilustrativas y, *a modo de ejemplo*, ejemplificadoras, que hacen progresar el discurso en una determinada dirección: estos marcadores constituirán la subclase de los *reformuladores*; finalmente, tenemos el grupo de marcadores que se especializan en señalar la existencia de una relación argumentativa entre los enunciados. Este grupo constituye la subclase de los *conectores*, en la que vamos a centrarnos a partir de este momento.

Los conectores operan, pues, en la organización *argumentativa* del discurso, guiando las inferencias que se deducen del contenido de los enunciados, poniendo en relación argumentos y conclusiones y persuadiendo al destinatario del acierto de la intención argumentativa del locutor. Su contexto de aparición, por tanto, será la *secuencia argumentativa*, parte del texto en la que se presentan argumentos que hay que defender y argumentos que hay que rebatir para conducir al interlocutor a unas determinadas conclusiones. En las hojas de ejemplos del anexo, todos los fragmentos son secuencias argumentativas inmersas en textos diversos:

- a) en un diario: ejemplos 2, 5, 6, 16 y 17;
- b) en una carta: ejemplo 4, 8, 9, 10 y 13, cuya procedencia es el ejercicio escrito del *Diploma Básico de Español* que corresponde a la redacción de una carta informal;
- c) en un texto descriptivo: ejemplos 18, 19 y 20;
- d) en un texto narrativo: ejemplos 12 y 14;
- e) y, obviamente aunque la secuencia argumentativa puede hallarse en cualquier tipo de texto, como acabamos de ver, el tipo textual dominado por la secuencia argumentativa es el discurso argumentativo, tipo textual al que corresponden los fragmentos de los ejemplos 1, 3, 7, 11 y 15 y cuya procedencia es el ejercicio escrito del *Diploma Básico de Español* que corresponde a la redacción de un texto de opinión, es decir, argumentativo.

A la hora de establecer criterios que permitan discriminar las unidades que vamos a considerar *conectores* se han tenido en cuenta, en primer lugar, el criterio ortográfico-prosódico apuntado más arriba que señalaba los límites del enunciado y el criterio también apuntado de la capacidad de relacionar anafóricamente el enunciado en el que se insertan con la porción de discurso que le precede. Así, se considera conector toda unidad situada en posición inicial de enunciado, tras pausa fuerte y que establezca una relación argumentativa con el enunciado o enunciados anteriores.

Si tomamos como ejemplo el texto 1 del Anexo, veremos que las unidades subrayadas son conectores. Sin embargo, no hemos subrayado la conjunción *y* que se encuentra en el interior del segundo y tercer enunciado porque no se halla en posición inicial y porque no vincula enunciados completos, sino partes de enunciados, por lo que será una *conjunción* del plano sintáctico, y no un *conector* del plano del discurso.

En todos los ejemplos del anexo hemos marcado los conectores que aparecen en esta posición inicial, tras punto. Asimismo, y sólo para aquellos conectores que gozan de independencia entonativa, resultan válidas también las posiciones parentéticas, entre pausas, como es el caso de los conectores *eso sí* y *al contrario* (ejemplo 1) y *en cambio* (ejemplo 15). La no consideración de esta independencia entonativa, un requisito de imprescindible cumplimiento por parte de los conectores, ha posibilitado

que se hayan podido incluir entre éstos a las conjunciones, puesto que éstas funcionan como conectores cuando se emplean en la relación de enunciados. Así, *pero* (ejemplos 1,5,12, 15, 16, 17 y 19) es un conector contraargumentativo, como lo es también *sin embargo* (ejemplos 18 y 20); *y* (ejemplos 1 y 15) es un conector aditivo, como lo es también *además* (1, 2 y 5); y *pues* (ejemplos 7, 8, 9, 12 y 13) es un conector consecutivo, como lo es también *de este modo* (ejemplo 2) o *entonces* (ejemplos 10, 11 y 14). De hecho, es esta independencia entonativa la que nos permitirá explicar los problemas de utilización de los conectores *pues / entonces*, o de las diferencias entre *pero / sin embargo*, por parte de los aprendices de ELE. Así pues, el criterio de la movilidad no debe considerarse determinante a la hora de delimitar las unidades que serán consideradas conectores.

Sí resulta determinante, en cambio, el criterio de la *lexicalización*: los conectores carecen de significado conceptual y se encuentran totalmente lexicalizados o en proceso avanzado de lexicalización: así, *al contrario* o *de este modo* (ejemplos 1 y 2) pierden su significación modal en los casos en los que funcionan como conectores; *ahora* pierde su significado temporal cuando se convierte en el conector *ahora bien*; *sin embargo* (ejemplos 18 y 20) pierde su posibilidad de funcionar como un antiguo participio de presente para convertirse en un conector contraargumentativo.

Con estos criterios, consideraremos *conectores* unidades pertenecientes a categorías gramaticales distintas, aunque en su mayoría se trata de conjunciones y de adverbios, que carecen de significado conceptual, hallándose lexicalizadas o en proceso de lexicalización y que, por tanto, no funcionan como constituyentes del enunciado en el que se insertan, y que se encuentran situadas en la posición inicial del enunciado, tras pausa fuerte, aunque se admiten otras posiciones, inciso y final, para aquellos conectores que gozan de independencia entonativa y, por tanto, de movilidad. Finalmente, y para distinguir a los conectores de otras unidades textuales, se impone como requisito imprescindible que operen relacionando enunciados y no sólo en el interior de un único enunciado.

Los *conectores*, a su vez, se dividen en tres grandes grupos, según el tipo de relación argumentativa en la que operen:

1) *Conectores aditivos*: operan en una relación de argumentos *coorientados* en una misma dirección argumentativa que conducirá a la obtención de una determinada conclusión -relación argumentativa de *adición*-. En los textos escritos por aprendices de ELE del Anexo, son conectores aditivos *y* (ejemplos 1 y 15) y *además* (ejemplos 1, 2, 5).

El conector aditivo prototípico es *y*. Es el conector preferido por los hablantes de español, preferencia que se detecta desde el discurso infantil hasta el discurso más elaborado, porque puede aparecer en cualquier tipo de texto (oral, escrito, argumentativo, descriptivo, narrativo, explicativo, dialogal, etc.), en cualquier tipo de enunciado (asertivo, interrogativo, exclamativo, exhortativo, volitivo, etc.), y puede ocupar el lugar de los demás conectores aditivos, es decir, puede ocupar el lugar de un conector de argumentos de igual importancia, como *igualmente*, de un conector de argumentos más importantes, como *sobre todo*, o de un conector de sobreargumentos como *además*.

No obstante, y como conector más elemental que es, su exceso de uso revelaría el estadio básico de aprendizaje en el que se halla el aprendiz de ELE que abusa de él porque carece todavía de una variedad de conectores aditivos de la que poder disponer, como prueba el ejemplo 5 del Anexo:

5. <Lunes de 10 de Sep.>

Esta tarde he ido a la biblioteca de la Universidad para estudiar. #Y he estado ? desde las nueve de la tarde. #Y he mandado a mi novia una postal que escribí en mi clase.

Además de una utilización inadecuada de la preposición *desde* por la preposición *hasta*, la capacidad de utilización de otros conectores aditivos además de *y*, así como el progreso en la construcción cohesiva de textos, permitirían al estudiante reescribir esta página de su diario así:

Esta tarde he ido a la biblioteca de la Universidad para estudiar y [no conectar] he estado allí hasta las nueve. Además, he mandado a mi novia una postal que escribí en mi clase.

Vemos en los textos de aprendices de ELE del Anexo que utilizan también el conector aditivo de sobreargumentación o acumulación *además*. Se considera conector de acumulación porque el argumento con el que se coorienta ya era suficiente para la conclusión final, de ahí que actúe a modo de remate o culminación sobreargumentativa;

2. Hoy por la tarde he estado en la piscina San José y estaba nadando, estudiando, leyendo y escuchando a música. *Además*, he hallado una tienda que vende periódicos en inglés.

El primer argumento que escribe el aprendiz ya es suficiente para concluir a favor de 'ha pasado una buena tarde' (nadar, leer, oír música, incluso estudiar —cuando se está motivado— son actividades placenteras). Sin embargo, añade un segundo argumento que remata esta idea de 'pasarla bien': como hablante de L1 inglés, el hecho de encontrar una tienda que vende periódicos en inglés ha sido el colofón para concluir que 'ha pasado una tarde estupenda'.

Este conector *además*, bastante utilizado por los aprendices de ELE, suele entrar en conflicto con el operador *también*, produciendo relaciones discursivas costosas de comprender. No obstante, analizando las diferencias entre ellos podríamos explicar cuándo se prefiere uno u otro en el discurso:

a) *también* carece de independencia entonativa; *además* sí la tiene.

b) *también* presupone siempre la existencia de *elementos* anteriores a los que incluye el elemento por él determinado; *además* presupone la existencia de otros *argumentos* —no *elementos*—, a los que añade el suyo.

Veamos los ejemplos 21 y 22 del Anexo:

21. Martes, 18 de septiembre.

Por la mañana hizo frío. Me puse una chaqueta para ir a clase.

Durante el curso de ejercicios orales, contamos unos chistes. No lo estaba fácil.

Ejemplo: - Doctor (al paciente):

¿Su padre era cardíaco?

- Paciente: No, doctor, zaparero.

Ahora una adivinanza de mi marido:

- ¿Qué es la diferencia entre un hombre y una mujer?

- La diferencia "entra".

Un estadounidense *también* contó un chiste. Fue una historia extraña pero no lo comprendió. Habló con un acento horrible. (...)

MARCO: "hoy en clase contamos chistes"

NARRACIÓN: 1. "mi marido contó una adivinanza" + 2. "un estadounidense contó un chiste"

1 TAMBIÉN 2 = mi marido *también* un estadounidense.

22. (...) Desde luego, Andalucía era el más mejor lugar, parece a mi. Pero durante mi viaje a Toledo, mi guía hablaba lentamente, claramente con cada palabra, enunciando cada sílaba. *También, el tiempo hacía caluroso pero no hace calor nunca.

ARGUMENTO: "Andalucía es mi lugar preferido"

- *PERO*

CONTRAARGUMENTO: "la guía de Toledo hablaba claramente"

+ *#TAMBIÉN*

ADEMÁS

ARGUMENTO AÑADIDO AL ANTERIOR: "hacía calor"

CONCLUSIÓN: "me gustó más Toledo que Andalucía".

2) *Conectores opositivos*: operan en un tipo de relación argumentativa que presenta, o bien dos argumentos *antiorientados* hacia dos direcciones opuestas -relación de *oposición contraargumentativa*-, de donde se obtendrá una conclusión que se orientará a favor del argumento vencedor de la oposición -como acabamos de ver en el ejemplo 22-, o bien dos argumentos *contrastados* entre los que se establece una comparación -relación de *oposición contrastiva*-, sin que se anulen entre ellos.

Así, encontramos en los textos del Anexo, los conectores opositivos siguientes:

a) Contraargumentativos: *pero* (ejemplos 1, 12, 15, 16, 17, 19), *sin embargo* (ejemplos 18, 20), *eso sí* (ejemplo 1), *pues* de rechazo (ejemplo 7).

El conector prototípico de la relación opositiva es *pero*: a pesar de tener como valor genérico la cancelación de inferencias, es decir, la contraargumentación, es capaz de aparecer en un contexto contrastivo, por lo que ocupa el lugar de los conectores contrastivos, sin ser, repetimos, un conector propio de estos tipos de oposición.

Veamos el ejemplo 5 del Anexo, con un *pero* claramente contraargumentativo:

5. La cosa que más me gusta son los bares y las discotecas. En Würzburg tiene que pagar para todas las discotecas.

Además, el centro de Salamanca es muy bonito con los edificios de piedras blancas.

Me gusta mas la forma de la vida de cada día en España. Cuanto yo vengo a mí casa, va a estar muy difícil para mí tener el costumbre de la vida alemana.

La cosa que menos me gusta estuvo la comida en la residencia. *Pero* yo pienso que no toda la gente en España come tan mal.

¡Estuve un tiempo muy bonito en Salamanca!

ARGUMENTO: "no me gustó la comida de la residencia"

POSIBLE CONCLUSIÓN: "en España se come mal"

PERO

CONTRAARGUMENTO: "yo pienso que no toda la gente en España come tan mal"

CONCLUSIÓN: "en España no se come mal", o "la residencia de estudiantes no puede ser referencia para calificar cómo se come en España"

Y veamos también el ejemplo 18, donde aparece el conector *pero* en un contexto contrastivo:

18. Mi cuarto no es tan sucio como lo de ella. No tengo una cocina, comida o un puesto de libros. También, no tengo un tocadiscos, pero

tengo un [ininteligible]. Como ella, también tengo carteles en mi cuarto, como carteres de Ricky Martín. También tengo un armario, lleno de ropa. *Pero (=En cambio)* tengo 2 tocadores llenos de ropa.

Esta capacidad de *pero* le permite combinarse con contraargumentativos (*pero sin embargo*) y con contrastivos, como tenemos en el ejemplo 15 del Anexo, donde *pero* aparece en un contexto contrastivo, como refuerzo de *en cambio*, de manera que contraste ('juegos que interesan a los niños vs. juegos que les dan influencia negativa') y contraargumentación ('los juegos electrónicos no son tan positivos como se decía en el enunciado 1') van juntos en este texto:

15. Hoy en día, gracias a la tecnología avanzado se puede estudiar jugando los juegos electrónicos. Y estos juegos son muy interesante para niños. Por eso, es posible que a los niños les interecen estudiar.

Pero, en cambio, estos juegos pueden darle a los niños la influencia negativa, por culpa de la violencia, la escena sexual... etc.

Otro ejemplo de conector contraargumentativo que hemos encontrado es el caso de *pues*, conector polivalente que puede funcionar como causal, consecutivo y contraargumentativo:

7. Hay muchos niños que se sientan enfrente de un ordenador todo el día. ¿Crees que esto es muy sano? **Pues*, yo no. Necesitan entercambiar con otro niños, jugar, cambiar ideas y pensamientos. No sólo tiene un ordenador...

Frente a la posible respuesta "sí", el hablante contraargumenta con un "no". Argumentativamente, el uso de este conector es correcto en este texto. La incorrección (*) viene por sus exigencias discursivas: *pues* carece de independencia entonativa cuando está en posición inicial, de ahí que sobre la coma posterior.

Veamos también el caso del conector contraargumentativo *eso sí*, que utiliza el aprendizaje autor del texto 1:

1. Estoy en contra de esta afirmación. Pienso que, *eso sí*, hay juegos electrónicos que no piden mucha creatividad y si se los juegan demasiado que sí, pueden afectar a los niños de forma negativa. Pero también existen muchos juegos para los que es necesario ser listo y pensar estratégicamente. Esos juegos, al contrario, soportan el desarrollo de la capacidad creativa de los niños.

Además todo depende de la frecuencia a la que los niños juegan a este tipo de juegos. Mi ahijado, por ejemplo, juega...

PUNTO DE PARTIDA: "los juegos electrónicos frenan la capacidad creativa de los niños" (instrucción del examen)

ARGUMENTO: "estoy en contra de esta afirmación"

ESO SÍ

MATIZACIÓN DE ARGUMENTO: "algunos juegos frenan la capacidad creativa de los niños"

CONCLUSIÓN: "no estoy *tan* en contra de la afirmación primera"

En cuanto al conector contraargumentativo *sin embargo*, creo que sólo hay un caso de verdadero uso adecuado, el primer conector del texto 20.

b) Contrastivos: establecen una comparación, pero no anulan necesariamente conclusiones anteriores. En los textos que hemos sacado como referencias, tenemos los conectores contrastivos *en cambio* (ejemplos 3 y 15), *por el contrario* (ejemplo 4) y *al contrario* (ejemplo 1).

Veamos, a modo de ilustración, el ejemplo 1 del Anexo, en el que se contrasta mediante *al contrario* dos tipos de juegos electrónicos: los que no piden creatividad frente a los que sí la exigen:

1. Estoy en contra de esta afirmación. Pienso que, eso sí, *hay juegos electrónicos que no piden mucha creatividad* y si se los juegan demasiado que sí, pueden afectar a los niños de forma negativa. Pero también existen muchos juegos para los que es necesario ser listo y pensar estratégicamente. *Esos juegos, al contrario, soportan el desarrollo de la capacidad creativa de los niños.*

Además todo depende de la frecuencia a la que los niños juegan a este tipo de juegos. Mi ahijado, por ejemplo, juega...

Los problemas en el uso de los conectores opositivos por aprendices de ELE responden a varias razones:

a) no se tiene en cuenta la dependencia entonativa de *pero*, que impide su aislamiento mediante pausa del resto del enunciado en el que se inserta. Ése es el problema que se detecta en el ejemplo 17, donde aparece una coma detrás de *pero*:

17. Lunes, el 10 de septiembre
Hoy ha estado un día muy normal.
¡Terminado el fin de semana!
Me parece que he aprendido mucho. **Pero*, tengo los achaques de la vejez, es dice olvido mucho.

Si queremos independencia entonativa, tendremos que utilizar en su lugar el conector *sin embargo*: "me parece que he aprendido mucho. *Sin embargo*, tengo los achaques de la vejez, es dice olvido mucho".

En el uso de estos dos conectores tan frecuentes en el español actual, por tanto, los profesores de ELE debemos explicar, mediante ejercicios de conmutación, de selección teniendo en cuenta características estructurales, por ejemplo, que el criterio dependencia/independencia entonativa es el que los distingue en su uso. Así, en el ejemplo 20, el aprendiz, que ha usado adecuadamente desde un punto de vista argumentativo el conector *sin embargo*, al menos el primero de ellos, no olvidaría la coma posterior:

20. En Estados Unidos hay muchos símbolos y religiosos matiz en las bodas. Hay muchas diferente culturas. *Sin Embargo* las bodas tradicionales están en iglesias o palacios de justicias. En un placio de justicia un Juez da voto para boda. Después de la boda ellos reciben un certificado de matrimonio. Esto es una bodas informal. *Sin Embargo* el tipo más popular de boda es en una iglesia.

b) no se tiene en cuenta la diferencia entre *contraste* y *contraargumentación*. Esta diferencia no existe cuando se usa el conector *pero*, que puede ser *contraargumentativo* y *contrastivo*, como ya se ha visto. El problema surge en usos como el *sin embargo* del ejemplo 18 o el segundo *sin embargo* de 20, donde el conector apropiado es un *contrastivo* y se usa, en su lugar, un *contraargumentativo*:

18. La habitación de la chica es muy diferente que mi habitación aquí en Salamanca.

Algunas diferencias incluye: no tengo una cocina en mi habitación, ni una televisor. La habitación de la chica incluye una cocina con spaghetti y café. Yo creo que estos tipos de cosas son común para comer y beber sobre estudiantes que asisten a las universidades.

#Sin embargo, mi habitación tiene una cama, libros, ropa, zapatos, fotos y un escritorio.

En estos casos, el profesor de ELE debe conocer muy bien las diferencias argumentativas entre *contraste* y *contraargumentación*, así como la existencia de conectores prototípicos para cada grupo (*pero, sin embargo / en cambio, por el contrario*) a la hora de explicar a los aprendices de ELE las diferencias entre los conectores existentes para expresar desacuerdo. En ese sentido, deberá proponer ejercicios que discriminen estas diferencias argumentativas.

3) *Conectores de la causalidad*: operan en un tipo de relación argumentativa constituida por un argumento y una conclusión. Distinguimos cuatro subtipos de conectores de la causalidad, según el carácter de la relación argumentativa que establecen, aunque los aprendices se inclinan a utilizar conectores sólo para expresar consecuencia:

a) Causales: operan en una relación argumentativa introduciendo un miembro que expresa la causa o la razón de una consecuencia o un efecto, que aparece en el segundo miembro: *porque, es que, puesto que, ya que, al fin y al cabo, pues causal ...*

b) Finales: operan en una relación argumentativa de propósito, fin, intención, y consecuencia o efecto, introduciendo el enunciado que contiene el propósito o la intención: *para ello, con este fin, ...*

c) Condicionales: operan en una relación argumentativa de condición / hipótesis — consecuencia / efecto, introduciendo el enunciado que contiene la condición o hipótesis: *a no ser que, en caso contrario, de lo contrario...*

d) Consecutivos: operan en la misma relación argumentativa de causa — consecuencia, introduciendo, en este caso, el enunciado que expresa la consecuencia.

En los textos de aprendices de ELE hemos encontrado los conectores consecutivos *pues* (ejemplos 8, 9, 12 y 13), *entonces* (ejemplos 10, 11 y 14) y *de este modo* (ejemplo 2).

El hecho de que aparezcan estos tres conectores revela la preferencia de los aprendices de ELE, similar a la de todos los hablantes de español como L1, por conectores consecutivos *polivalentes*, esto es, que sirvan para expresar más matices que la mera consecuencia.

Así, *entonces* se usa para expresar consecuencia, por ejemplo en el texto 11:

11. No creo que la consecuencia más importante sea el problema de la creatividad, sino el problema de la violencia que estos juegos pueden crear. A veces los juegos tienen un carácter racista y según yo, la mezcla de violencia y ideas racistas es el peor.

Entonces, excepto los niños que juegan todo el día y que faltan de vida social no creo que los juegos electrónicos frenen la capacidad creativa. Pero me preocupe de la legitimación y de la normalización de la violencia y de las ideas racistas que algunos juegos producen.

Y también para marcar la progresión narrativa de un relato, por ejemplo en el texto 14, donde el conector está utilizado correctamente desde el punto de vista discursivo, no así desde el punto de vista morfológico o gráfico (está mal escrito):

14. El joven explicó que el pingüino era del señor Isidoro Vazqu ez que vivía en el 10 piso, y que ha ido por todo el apartamento pero todavía no ha encontrado. Rosa le pregunt o si ha pensado en buscarlo en la pescadería que estaba cerca al apartamento. El joven le dijo que no.

Entonce Rosa baj o con el joven a la pescadería. Al bajar dieron cuenta que la puerta al apartamento estaba abierto. Fueron a la pescadería y preguntaron al trabajador si ha visto un pingüino y él le dijo que sí.

- El Señor Vazqu ez viene todos los días, antes de la comida, pero hoy no vino. Me imagino que el pingüino tenía hambre y baj o para encontrarla. Est a detrás.

Entonce el joven y Rosa compraron comida para el pingüino y lo trajieron a la casa del Señor Vazqu ez. El Señor estaba muy contento al ver que su pingüino estaba bien y invit o a Rosa tomar un café con él.

Por su parte, *pues* se utiliza, además de para expresar oposición —conector contraargumentativo, tal como hemos señalado anteriormente—, para expresar consecuencia, como en el texto 9, en el que equivale a *así que, por tanto*:

9. (...) En serio, está todavía muy simpático y agradable. Me encantó encontrarle después de tantos años.

**Pues*, no tienes que decirlo, s  muy bien que t  también lo quieres ver. Por eso estoy preparando una fiesta en mi casa, para poder estar todos juntos. Todavía no s  la fecha, pero será prontito. Cuanto lo sepa, te llamar .

O para iniciar un tema, como se ve al comienzo del ejemplo 13:

13. Querida Paloma:
 Qu  tal? Espero que todo vaya bien, all  lejos en España. **Pues*, en mi vida se han producido muchos cambios, y por eso te escribo. Antes un mes, me ofrecieron trabajo en un pueblo muy cerca (casi sobre) Olympo que se llama Litojoro. Yo estaba muy cansada (...)

El problema (*) de uso que presenta el conector en estos ejemplos es que, como conjunción que es, carece de independencia entonativa, por lo que no puede ir seguido de coma. En el segundo de los ejemplos, el problema que tiene el aprendiz puede tener sus raíces en el discurso oral, donde este *pues* que inicia tema, o respuesta, se alarga fonéticamente para ganar tiempo para pensar en la continuación del discurso (*pueeees*), y ese alargamiento es el que puede conducir al aprendiz -y no sólo a éste: también al hablante nativo inexperto en redacción- al error de considerarlo con independencia prosódica respecto del resto de su enunciado.

Estos dos conectores, *entonces* y *pues*, son los más frecuentes en el discurso de los hablantes nativos de español y, a la vista de los textos de referencia, también recurren profusamente a ellos los aprendices de ELE. No obstante, no podemos decir que éstos hagan un uso adecuado de los dos conectores, desde el punto de vista discursivo. Si conocemos sus diferencias de actuación discursiva

entenderemos las causas del uso no adecuado y podríamos, además, buscar los instrumentos precisos para corregirlo:

<i>ENTONCES</i>	<i>PUES</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Independencia entonativa opcional (ejemplos 10, 11, 14) - Consecuencia (11) - Progresión narrativa (14) - ∅. El ejemplo 10 corresponde a <i>PUES</i> - ∅ 	<ul style="list-style-type: none"> --Dependencia entonativa. Todos los ejemplos de este conector incluyen coma posterior, por lo que son inadecuados. - Consecuencia (9, 13). Pero sin coma posterior. Con coma, <i>entonces</i> - ∅. Los ejemplos 8 y 12 corresponderían a <i>entonces</i> - Inicio de tema o de respuesta (ejemplos 7, 13) - Contraargumentación (7)

Para terminar, me gustaría dar unos breves apuntes sobre la presencia de los conectores en la enseñanza-aprendizaje de ELE. Si tenemos en cuenta que los primeros estudios de conectores del español datan de 1987 (Fuentes Rodríguez) y 1988 (Mederos Martín), entenderemos la escasa presencia que éstos tuvieron en los primeros manuales de ELE. Además, debido a su cercanía gramatical -que no funcional- con las conjunciones y locuciones adverbiales intraoracionales, ha existido siempre una tendencia a explicarlos dentro de las estructuras gramaticales correspondientes, independientemente de que la perspectiva que se adopte sea la de funciones comunicativas (Borrego y otros 1982, Equipo Pragma 1984, Chamorro y otros 1995) o la de enseñanza gramatical (García Santos 1993, Millares y Centellas 1993, Millares 1996, Coronado y otros 1996): así, en la mayoría de manuales se explican *como* y *porque* dentro de las estructuras causales, indicando sólo sus diferencias de posición -antepuesta o pospuesta-; se explican *pero* y *sino* -con su variante sintáctica *sino que*- dentro de las estructuras adversativas -distinguiéndose sólo en algunos manuales entre *restricción* y *sustitución*-; en otros manuales, los conectores se explican atendiendo al modo verbal que exigen; pero en ninguno se explican *sin embargo*, *y*, *al contrario*, por tratarse de elementos no subordinantes.

En la *Gramática comunicativa* de Matte Bon (1992) sí se incluye una lista exhaustiva de conectores y se analizan sus diferentes valores argumentativos: así, junto a *y* aparecen *asimismo*, *además*, *encima*, *igualmente*, etc.; junto a *pero* aparecen *sin embargo*, *no obstante*, *en cambio*, *al contrario* -señalando además la distinción entre *contraste* y *oposición*, como hemos hecho en esta trabajo-; junto a *así que* aparecen *por tanto*, *luego*... etc. Sin embargo, todavía en Matte Bon (1992) no se observa una distinción de niveles, entre el nivel de la *oración* y el nivel del *discurso*, ni una distinción entre *conectores* como relacionantes de enunciados y *operadores* como relacionantes de elementos. Así, junto a *además* aparecen *también* -del que ya hemos señalado sus problemas de conmutación con *además*, *hasta*, *ni siquiera*, *incluso*, *excepto*, que sólo relacionan elementos -con un "antes", sí, pero no con *argumentos*-.

Además, y como gran logro de esta Gramática, que no puede considerarse manual para aprender español, sino gramática de consulta, se incluyen notas en cuanto al registro y nivel de uso de los

conectores, otra de las asignaturas pendientes que tenemos en la enseñanza aprendizaje no sólo de los conectores sino también de todas las partículas de enlace: saber que *por ende* es un conector consecutivo de registro formal y nivel literario, por lo tanto, muy poco usado en español, frente a *entonces*, *por eso*, que serían los consecutivos de registros formales e informales, cultos y no cultos¹², resolverá muchos problemas de adecuación al registro y al tono del discurso que quieran emitir lo aprendices de ELE.

Explicaciones particulares de conectores y organizadores del discurso, desvinculados de las estructuras en las que se insertan y prestando más atención al proceso de construcción discursivo, aparecen ya en los manuales de finales de los años 90: Martín Peris y Sans (1998), González Hermoso y Romero (1998), López y otros (1999), etc.

Queda mucho trabajo por hacer. Y hay que empezar por:

a) recoger los conectores más frecuentes de cada grupo. Para ello, debemos hacer estudios de frecuencias a partir de las producciones escritas y orales de los aprendices de ELE;

b) distinguir, al menos, dos niveles discursivos: oral y escrito. Según los intereses de nuestros aprendices, establecer subniveles: coloquial / formal / literario...;

c) analizar estos conectores, atendiendo a:

1. Restricciones estructurales: independencia / dependencia entonativa, posición,...
2. Valores argumentativos: adición, contraargumentación, contraste, consecuencia...
3. Tipo de unión: enunciados, elementos...

d) establecer las diferencias entre los conectores similares: *y / además / también; pero / sin embargo / en cambio; pues / entonces*.

Es mucho trabajo. Pero / Sin embargo, merece la pena. Así que / Por tanto invito a todos a que empecemos.

¹² De hecho, son los conectores consecutivos que sufren mayor desgaste fonético: *tonce*, *poseso*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Borrego, J. y otros (1982): *Así es el español básico*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Brown, G. y G. Yule (1983): *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press. Traducción española (1993): *Análisis del discurso*. Madrid: Visor.

Chamorro, D. y otros (1995): *Abanico*. Barcelona; Difusión.

Coronado, M.L. y otros (1994): *Materia prima*. Madrid: SGEL.

Domínguez García, N. (2002): *La organización del discurso argumentativo: los conectores*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. Edición en CD-Rom.

El País.

Equipo Pragma (1984): *Para empezar*. Madrid: Edelsa.

Fuentes Rodríguez, C. (1987): *Enlaces extraoracionales*. Sevilla: Alfar.

García Santos, J.F. (1993): *Sintaxis del español. Nivel de perfeccionamiento*. Salamanca: Santillana Universidad.

González Hermoso, A. y C. Romero (1998): *Curso de puesta a punto en español*. Madrid: Edelsa.

López, E. y otros (1999): *Procesos y recursos*. Madrid: Edinumen.

Martín Peris, E. y N. Sans (1998): *Gente*. Barcelona. Difusión.

Matte Bon, F. (1992): *Gramática comunicativa del español*. Madrid: Edelsa.

Mederos Martín, H. (1988): *Procedimientos de cohesión en el español actual*. Santa Cruz de Tenerife: Aula de Cultura del Cabildo Insular de Tenerife.

Millares, S. y A. Centellas (1994): *Método de español para extranjeros. Nivel intermedio*. Madrid: Edinumen.

Millares, S. (1996): *Método de español para extranjeros. Nivel superior*. Madrid: Edinumen.

Prieto de los Mozos, E. (2001): "Sobre la naturaleza de los marcadores discursivos", en *Nuevas aportaciones al estudio de la lengua española*. Salamanca: Luso Española de Ediciones, pp. 197-208.

Reyes, G. (1990): *La pragmática lingüística*. Barcelona: Montesinos.

ANEXO: EJEMPLOS ALUDIDOS EN EL TRABAJO¹³

1. Estoy en contra de esta afirmación. Pienso que, *eso sí*, hay juegos electrónicos que no piden mucha creatividad y si se los juegan demasiado que *sí*, pueden afectar a los niños de forma negativa. *Pero* también existen muchos juegos para los que es necesario ser listo y pensar estratégicamente. Esos juegos, *al contrario*, soportan el desarrollo de la capacidad creativa de los niños. *Además* todo depende de la frecuencia a la que los niños juegan a este tipo de juegos. Mi ahijado, por ejemplo, juega...(DBE)

2. Hoy por la tarde he estado en la piscina San José y estaba nadando, estudiando, leyendo y escuchando a música. *Además*, he hallado una tienda que vende periódicos en inglés. *De este modo* puedo entender mucho mejor que pasa en Estados Unidos. Por la noche yo y unos amigos estaban escuchando el concierto a la Plaza Mayor. (Clase de Destrezas escritas. Nivel intermedio).

3. Yo estoy a favor de que los juegos electrónicos frenan la capacidad creativa de los niños. Juegos electrónicos son maquinas que tienen una función limitada, o sea, el niño puede jugar con estos sólo en un margen limitado. No tiene posibilidades de crear algo nuevo con estos juguetes, no se puede inventar nada. *En cambio*, juguetes, que los niños crean ellos mismos, *sí* que tienen sentido y aumentan la creatividad de los niños. (DBE)

4. Debo decirte que Sebastián ha cambiado. No tiene el cabello liso y negro porque ahora es calvo. Es más gordo y lleva, también, un par de gafas negras. *Por el contrario*, permanece lo mismo amable, alegre y inteligente como era en los años del colegio. (DBE)

5. La cosa que más me gusta son los bares y las discotecas. En Würzburg tiene que pagar para todas las discotecas.

Además, el centro de Salamanca es muy bonito con los edificios de piedras blancas.

Me gusta mas la forma de la vida de cada día en España. Cuanto yo vengo a mí casa, va a estar muy difícil para mí tener el costumbre de la vida alemana.

La cosa que menos me gusta estuvo la comida en la residencia. *Pero* yo pienso que no toda la gente en España come tan mal.

¡Estuve un tiempo muy bonito en Salamanca! (Clase de Prácticas comunicativas. Nivel intermedio).

6. <Lunes de 10 de Sep.>

Esta tarde he ido a la biblioteca de la Universidad para estudiar. Y he estado desde las nueve de la tarde. Y he mandado a mi novia una postal que escribí en mi clase. (Clase de Destrezas escritas. Nivel elemental).

7. Hay muchos niños que se sientan enfrente de un ordenador todo el día. ¿Crees que esto es muy sano? *Pues*, yo no. Necesitan intercambiar con otro niños, jugar, cambiar ideas y pensamientos. No sólo tiene un ordenador... (DBE)

8. Querido Manuel,

¿Cómo estás? Yo estoy muy bien. Hacía mucho tiempo que no tenía tus noticias. Te escribo porque el otro día me encontré a Sebastián. *Sí*, como lees, a Sebastián.

¹³ Quiero agradecer a l@s profesor@s Isabel Flórez, Marta de Arriba, Alberto Descalzo y Miguel Ángel Aijón su gentileza al procurarme el material que escribieron sus estudiantes de las clases de Destrezas escritas y Prácticas comunicativas de los Cursos de Lengua y Cultura españolas de Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca durante el verano de 2001. Y, por supuesto, a sus estudiantes. También, a l@s miles de estudiantes que se han sometido a las pruebas del DSE y DBE, cuya parte de redacción me ha servido para completar el *corpus* textual de referencia de este trabajo.

La semana pasada fui a una boda que me había invitado un amigo mio. *Pues*, estaba hablando con una señora y de repente vi a Sebastián. ¡No puedes imaginar cómo sentí! Hacía siglos que no nos veíamos. (DBE)

9. (...) En serio, está todavía muy simpático y agradable. Me encantó encontrarle después de tantos años.

Pues, no tienes que decirlo, sé muy bien que tú también lo quieres ver. *Por eso* estoy preparando una fiesta en mi casa, para poder estar todos juntos. Todavía no sé la fecha, pero será prontito. Cuanto lo sepa, te llamaré. (DBE)

10. ¡Estoy escribiéndote para darte una buena noticia! ¡No vés a creer!

¿Te acuerdas de que yo fue invitada para las bodas de Juan, un amigo de la oficina?

Entonces, después de la ceremonia había una cena para los invitados. Cuando yo estaba llegando en el restaurante vi una persona que me parecía muy conocida parada en la puerta. (DBE)

11. No creo que la consecuencia más importante sea el problema de la creatividad, sino el problema de la violencia que estos juegos pueden crear. A veces los juegos tienen un carácter racista y según yo, la mezcla de violencia y ideas racistas es el peor.

Entonces, excepto los niños que juegan todo el día y que faltan de vida social no creo que los juegos electrónicos frenen la capacidad creativa. *Pero* me preocupe de la legitimación y de la normalización de la violencia y de las ideas racistas que algunos juegos producen. (DBE)

12. Rosa comenzó a decir al joven que nunca había visto un pingüino en su apartamento antes. *Pero*, le interrumpió, a Rosa, los sonidos de patas corriendo en el pasillo afuera de su apartamento. De repente, un poquito, negro y blanco pingüino entró la puerta de su cuarto. Él estaba corriendo, rápido como una liebre, por su pasillo y entró el cuarto con las obras de Rosa.

Rosa y el joven siguieron al pingüino por el cuarto. El pingüino había parado enfrente de uno de sus obras de imágenes de peces naranjas en un mar de colores. El joven y el pingüino miraba fijamente a la obra y no había nada sonido en el cuarto. *Pues*, el joven le dijo, a Rosa, que le encantaba los peces naranjas y su padre era un vendedor de arte. (Clase de Destrezas escritas. Nivel intermedio)

13. Querida Paloma:

¿Qué tal? Espero que todo vaya bien, allí lejos en España. *Pues*, en mi vida se han producido muchos cambios, y por eso te escribo. Antes un mes, me ofrecieron trabajo en un pueblo muy cerca (casi sobre) Olympe que se llama Litojoro. Yo estaba muy cansada (...)

Tengo amigos y trabajo. Creo que aquí está el Paraíso, porque puedo hacer todo lo que quería hacer durante mi vida: vivir al campo en una casa estupenda y trabajar en una escuela griega como filóloga.

Pues, amiga mía, te (tu y tu familia) te espero pronto para pasar unos días maravillosos aquí en mi casa nueva. (DBE)

14. El joven explicó que el pingüino era del señor Isidoro Vazquéz que vivía en el 10 piso, y que ha ido por todo el apartamento pero todavía no ha encontrado. Rosa le preguntó si ha pensado en buscarlo en la pescadería que estaba cerca al apartamento. El joven le dijo que no.

Entonces Rosa bajó con el joven a la pescadería. Al bajar dieron cuenta que la puerta al apartamento estaba abierto. Fueron a la pescadería y preguntaron al trabajador si ha visto un pingüino y él le dijo que sí.

-El Señor Vazquéz viene todos los días, antes de la comida, pero hoy no vino. Me imagino que el pingüino tenía hambre y bajó para encontrarla. Está detrás.

Entonces el joven y Rosa compraron comida para el pingüino y lo trajeron a la casa del Señor Vazquéz. El Señor estaba muy contento al ver que su pingüino estaba bien y invitó a Rosa tomar un café con él. (Clase de Destrezas escritas. Nivel intermedio)

15. Hoy en día, gracias a la tecnología avanzado se puede estudiar jugando los juegos electrónicos. Y estos juegos son muy interesante para niños. Por eso, es posible que a los niños les interesen estudiar.

Pero, en cambio, estos juegos pueden darle a los niños la influencia negativa, por culpa de la violencia, la escena sexual... etc. (DBE)

16. Después de la siesta, he querido solamente leer más correos electrónicos. *Pero* cuando abrí la Homepage, he leído las informaciones terribles de los Estados Unidos. Estaba muy chocante. (Clase de Destrezas escritas. Nivel intermedio)

17. Lunes, el 10 de septiembre
Hoy ha estado un día muy normal.
¡Terminado el fin de semana!
Me parece que he aprendido mucho. *Pero*, tengo los achaques de la vejez, es decir olvido mucho.
(...)

Martes, el 11 de septiembre.
¡Este día nunca me olvidaré!
Comenzó muy bien, hubo sol y todo fue sobre ruedas. *Pero* a las cinco mi hijo me llamó. Desde de este momento me pareció que el mundo se cambió a un infierno. ¡Es horrible! No puedo dar crédito a mis ojos. ¿Cómo es posible? (Clase de destrezas escritas. Nivel intermedio)

18. La habitación de la chica es muy diferente que mi habitación aquí en Salamanca.
Algunas diferencias incluye: no tengo una cocina en mi habitación, ni un televisor. La habitación de la chica incluye una cocina con spaghetti y café. Yo creo que estos tipos de cosas son común para comer y beber sobre estudiantes que asisten a las universidades.
Sin embargo, mi habitación tiene una cama, libros, ropa, zapatos, fotos y un escritorio. (Clase de Prácticas comunicativas. Nivel intermedio).

19. Mi cuarto no es tan sucio como lo de ella. No tengo una cocina, comida o un puesto de libros. También, no tengo un tocadiscos, pero tengo un [ininteligible]. Como ella, también tengo carteles en mi cuarto, como carteres de Ricky Martín. También tengo un armario, lleno de ropa. *Pero* tengo 2 tocadores llenos de ropa. (Clase de Prácticas comunicativas. Nivel intermedio).

20. En Estados Unidos hay muchos símbolos y religiosos matiz en las bodas. Hay muchas diferente culturas. *Sin embargo* las bodas tradicionales están en iglesias o palacios de justicias. En un palacio de justicia un Juez da voto para boda. Después de la boda ellos reciben un certificado de matrimonio. Esto es una boda informal. *Sin embargo* el tipo más popular de boda es en una iglesia. (Clase de Prácticas comunicativas. Nivel intermedio).

21. Martes, 18 de septiembre.
Por la mañana hizo frío. Me puse una chaqueta para ir a clase.
Durante el curso de ejercicios orales, contamos unos chistes. No lo estaba fácil.

Ejemplo: - Doctor (al paciente):
 ¿Su padre era cardíaco?
 - Paciente: No, doctor, zaparero.

Ahora una adivinanza de mi marido:
- ¿Qué es la diferencia entre un hombre y una mujer?
- La diferencia "entra".

Un estadounidense *también* contó un chiste. Fue una historia extraña pero no lo comprendió. Habló con un acento horrible. (...) (Clase de destrezas escritas. Nivel intermedio)

22. (...) Desde luego, Andalucía era el más mejor lugar, parece a mi. *Pero* durante mi viaje a Toledo, mi guía hablaba lentamente, claramente con cada palabra, enunciando cada sílaba. * *También*, el tiempo hacía caluroso pero no hace calor nunca. (Clase de destrezas escritas. Nivel intermedio)