

TORRE TORRE, AROA M^a

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

TRATAMIENTO DE LOS MARCADORES DISCURSIVOS EN DOCUMENTOS DE REFERENCIA Y CURRICULARES: EL CASO DEL MCER Y DEL PCIC

BIODATA

Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Oviedo y máster en “Análisis gramatical y estilístico del español” por la Universidad de Educación a Distancia (UNED). Actualmente, es doctoranda en el Programa de Doctorado en Filología: Estudios Lingüísticos y Literarios por la UNED y trabaja como profesora de enseñanza secundaria, en la especialidad de Lengua castellana y literatura, para el Departamento de Educación de Navarra.

RESUMEN

En este artículo tenemos como objetivo analizar cómo el *Marco Común Europeo de Referencia* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* tratan los marcadores discursivos dentro del conjunto de los elementos pragmáticos. Averiguar las pistas que se dan sobre este aspecto en los documentos de referencia y curriculares resulta de especial interés porque son los documentos más manejados por profesores, evaluadores y creadores de materiales. De hecho, las indicaciones que en ellos se ofrecen tienen una gran repercusión en la planificación y elaboración de propuestas didácticas para el aula de ELE. De la revisión minuciosa de estos documentos se desprende que en el MCER no se da un tratamiento sistemático o riguroso a los marcadores discursivos y que, en el PCIC, si bien se opta por una forma determinada de presentar los marcadores en el inventario, a lo largo del mismo se cae en algunos contrasentidos, especialmente en el caso de los conversacionales.

PALABRAS CLAVE: marcadores discursivos, competencia discursiva, pragmática, ELE, diseño curricular.

TREATMENT OF DISCOURSE MARKERS IN REFERENCE AND CURRICULAR DOCUMENTS: THE CASE OF THE CERF AND THE PCIC

The aim of this article is to analyse how the *Common European Framework of Reference (CEFR)* and the *Instituto Cervantes Curricular Plan (PCIC)* treat discourse markers within the series of pragmatic elements. Discovering how this aspect is dealt with in reference and curricular documents is of particular interest as they are the most widely-used resource by teachers, assessors and creators of materials. Indeed, the guidelines they set out has a significant impact on planning and drafting didactic proposals for the Spanish as a Foreign Language classroom. A meticulous study of these documents shows that the CEFR does not systematically or rigorously treat discourse markers; the PCIC, on the other hand, does present the markers in the inventory, although the plan itself is laden with contradictions, especially in the case of conversational markers.

KEY WORDS: linguistic markers, discursive (discourse) competence, pragmatics, Spanish as second language, curriculum (curricular) design.

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente disponemos de estudios muy variados sobre el grupo de los marcadores del discurso, pues las piezas lingüísticas que se incluyen en esta heterogénea categoría, muy difíciles de sistematizar, son elementos que se estudian desde distintas perspectivas teóricas: el análisis del discurso, la lingüística del texto, las teorías de la argumentación y de la relevancia, el análisis de la conversación, la etnografía de la comunicación y, además, la pragmática lingüística o pragmlingüística. Todos estos enfoques nos han habilitado para entender el papel de estos elementos lingüísticos, cuyo análisis desde la gramática siempre ha resultado correoso. Nosotros no vamos a entrar a explicar con detenimiento lo que cada una de estas escuelas defiende sobre los marcadores, pues la información sobre escuelas, modelos, métodos, etc. es tan variada que puede llevar a un exceso de información teórica que terminaría por oscurecer el objetivo final de este trabajo. Eso sí, vamos a señalar cuáles son los estudios más destacados.

En cuanto al ámbito hispánico, podríamos agrupar a las investigaciones que sobre los MD se han realizado, principalmente, en dos grupos: el de la *lingüística textual* (disciplina que centra su interés en los recursos de que dispone una lengua para expresar, más allá de la oración, sentidos o funciones textuales) y el *semántico-pragmático* (corriente que focaliza su atención en las instrucciones de tipo procedimental que estos elementos señalan en el discurso). Con respecto al primero, se hallan importantes aportaciones, como las de Fuentes Rodríguez (1995, 1996, 1998, 2000, 2009, 2010) y Casado Velarde (1991, 1993, 1998, 2000), por citar algunos. En cuanto al segundo, se pueden citar las contribuciones fundamentales de Martín Zorraquino (1998a, 1998b,

1999, 2000, 2010), Montolío Durán (1998) y Portolés Lázaro (1996, 1998a, 1998b, 1999, 2000, 2002), entre otros. Existe un tercer grupo de estudios, capitaneado por Briz Gómez (1997, 1998, 1999, 2000a) y su equipo del grupo Val.Es.Co. (Portolés Lázaro, Pons Bordería, etc.), que analiza los marcadores discursivos conjugando uno de los enfoques mencionados, el *semántico-pragmático*, con el *análisis conversacional*. Estos estudios (véase, por ejemplo, la amplia bibliografía de estos autores) van encaminados a explicar el papel que los marcadores desempeñan en el discurso oral y también su valor interactivo, al ser considerados como enlaces relacionales entre los hablantes.

En lo que al ámbito europeo respecta cabría destacar las investigaciones llevadas a cabo en Reino Unido (Schiffrin, Halliday y Ruqaiya, Blakemore, Fraser), Francia (Anscombe y Ducrot, Moeschler) o Grecia (Archakis), entre otros¹.

Y finalmente, en Latinoamérica: Chile (Poblete Bennet, Soto Barba y Roldán, Pons y Samaniego, Unda, Meneses), Brasil (Silva Fernandes), etc.²

¹ Véanse, entre los muchos trabajos publicados por estos investigadores sobre las cuestiones más relevantes de los marcadores, los siguientes: Anscombe (2001), Anscombe y Ducrot (1993, 1994), Archakis (2001), Blakemore (1996, 1998, 2002, 2004), Ducrot y otros (1980), Fraser (1990, 1996, 1999, 2006), Halliday y Ruqaiya (1976), Moeschler (2002), Schiffrin (1987, 2006).

² Véanse, entre los muchos trabajos publicados por estos investigadores sobre las cuestiones más relevantes de los marcadores, los siguientes: Poblete Bennet (1997, 1998, 1999a, 1999b); Soto y Barba y Roldán (2002); Pons y Samaniego (1998); Unda (2000, 2002, 2003); Meneses (2000), Silva Fernandes (2005, 2010).

Por otra parte, la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas también les ha prestado atención a los marcadores en las últimas décadas. Entre todos estos trabajos ocupan un lugar destacado las aportaciones que se vienen haciendo en los congresos de *ASELE (Asociación del español como lengua extranjera)* donde el tema de la didáctica de los marcadores discursivos en ELE ha ido abriéndose paso poco a poco. Citemos los más representativos: Sanz Sanz y Berzosa Lafuente (1997); Cándón Sánchez y Garrido Rodríguez (1999); Llamas Saíz y Martínez Pasamar (2001); Balibrea Cárceles (2003); Martínez Camino y Labrador (2003); Llamas Saiz (2004); Albelda Marco (2006); y Martín Zorraquino (2006); Llamas Saiz y Martínez Pasamar (2006); López Vázquez y Otero Doval (2009).

Del mismo modo, otras investigaciones sobre la didáctica de los marcadores a estudiantes de ELE han visto la luz en congresos, seminarios o coloquios convocados por distintas entidades. Por ejemplo, Siqueira Loureiro (2004); Mazzaro y Tadeu (2005); Mazzaro y De Marins Costa (2008); Fernández Barjola (2008); Ciarra Tejada (2010).

Aparte de estos congresos específicos, habría que destacar la aparición, tanto en la red como en soporte papel, de revistas especializadas (*marcoELE, redELE, Foroele, SignosELE o Caplletra...*), donde se pueden encontrar igualmente artículos interesantísimos sobre marcadores discursivos en ELE y también algunas propuestas didácticas concretas.

Asimismo, también se ha producido la publicación de alguna obra monográfica de carácter eminentemente práctico, como el libro de Marchante Chueca publicado por SGEL en 2008 (*Marcadores del discurso*) o la tesis doctoral de Ciarra Tejada (2016).

Sin embargo, aunque el número de publicaciones en este campo ha aumentado considerablemente en los últimos años, son todavía muchas las incógnitas en cuanto a cómo se produce su aprendizaje y cuáles son las mejores formas de impulsarlo

En este artículo acudiremos a los principales documentos de referencia y curriculares que se manejan en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación en ELE para tratar de averiguar qué indicaciones nos ofrecen y si realmente pueden constituir un apropiado punto de partida que nos permita llegar a los siguientes niveles de concreción curricular en la tarea de enseñar-aprender marcadores discursivos.

2. EL USO DE LA LENGUA COMO EJE DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Hoy en día, en la mayoría de los enfoques que se aplican en la clase de LE, la lengua se concibe como un medio o instrumento para la acción y el foco se pone, por tanto, en la actuación del hablante. Así pues, enseñar una lengua es considerada una tarea compleja que trasciende las fronteras de la gramática y de la competencia lingüística. Consecuentemente, aprender una lengua consiste, ante todo, en adquirir la capacidad de resolver situaciones y necesidades comunicativas.

Esta visión de la lengua y de su enseñanza a alumnos extranjeros, como veremos de manera inmediata, queda evidenciada en los dos documentos que en la actualidad configuran, de forma general, el marco teórico para la enseñanza de español como lengua extranjera. Nos estamos refiriendo al *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER, de aquí en adelante) y al *Plan*

curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español (PCIC, de aquí en adelante).

2.1. LOS PRESUPUESTOS DIDÁCTICOS DE LOS DOCUMENTOS DE REFERENCIA

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, documento ideado por el Consejo de Europa con el deseo de proporcionar una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc. en toda Europa, basa el aprendizaje de lenguas en la acción y, en consecuencia, coloca en un primer plano la adquisición o desarrollo de una serie de *competencias*, las *generales* y las *comunicativas*, entendiendo por *competencia* “la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones”.

Las *competencias generales* son “las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas” (MCER, 2002: §2.1.1). Por su parte, las *competencias comunicativas* son “las que posibilitan a una persona a actuar utilizando específicamente medios lingüísticos” (MCER, 2002: §2.1.2). Dentro de estas últimas, se distinguen los siguientes componentes: *competencia lingüística*, la *competencia sociolingüística* y la *competencia pragmática*. Cada una de estas competencias integra a su vez conocimientos declarativos, destrezas y habilidades para saber hacer, y estrategias tanto para comunicarse como para aprender

Los fundamentos del PCIC están en consonancia con los del MCER, pues se erigen sobre los cimientos de este documento. En efecto, el *Plan Curricular* presenta una interpretación, una trasposición y una especificación de los descriptores ilustrativos correspondientes a los seis niveles de referencia establecidos en el MCER. De este modo, el núcleo del documento es igualmente la doble consideración de la lengua como sistema y como instrumento de comunicación social.

En definitiva, el planteamiento de ambos implica un enfoque del aprendizaje que tenga muy presente la necesidad de proveer a los aprendices de “los recursos –en sentido amplio– que se requieren para desenvolverse adecuadamente y con autonomía en las distintas situaciones de comunicación” (PCIC, 2006: 40), pues no van a emplear la lengua, oral o escrita, exclusivamente en el aula, sino que la utilizarán en diferentes momentos, en lugares distintos, para múltiples y variados propósitos, y en contextos sociales y personales muy diversos. Entre estos recursos se encuentran los marcadores discursivos, cuyo papel en la adquisición de la competencia comunicativa de los estudiantes pasamos a analizar.

2.2. EL PAPEL DE LOS MARCADORES DISCURSIVOS EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA DEL ALUMNO

El conocimiento y manejo de las partículas discursivas es imprescindible para el afianzamiento de la competencia comunicativa en una lengua extranjera porque son elementos lingüísticos esenciales en varias de las subcompetencias.

Para empezar, son básicos para ayudar en la adquisición de la competencia pragmática del estudiante, pues constituyen una “opción” lingüística que el sistema comunicativo les ofrece a los

estudiantes para, entre otras cosas, interpretar textos con el menor coste de procesamiento posible y producirlos logrando el máximo de efectos para que funcionen desde un punto de vista comunicativo. Pensemos que, cuando hablamos, el contenido expresado raramente se limita a lo dicho, de ahí que la captación del sentido necesite de un proceso interpretativo que se apoye en la información contextual. En esta operación sería conveniente la existencia de indicaciones sobre cómo procesar la información, puesto que ayudarían al interlocutor a interpretar lo realmente comunicado por parte del hablante y le ahorrarían esfuerzo de procesamiento. Pues bien, entre estas “guías” para encauzar las inferencias de un texto se encuentran los marcadores discursivos. En sentido estricto, no son imprescindibles, pero sin ellos es posible que al interlocutor le cueste más tiempo y más esfuerzo procesar la información³, o que no comprenda del todo lo que le han dicho. Además, los MD sirven para organizar, “controlar” y negociar la significación de la interacción, capacidad que se ha constituido, de hecho, en uno de los ejes principales de una concepción más rica y compleja de la lengua desde la perspectiva de la comunicación.

³ En efecto, podría afirmarse que los marcadores son signos eminentemente orientativos: su presencia dirige y ubica la atención del receptor en una determinada dirección en mayor medida que otros elementos lingüísticos. Ello es debido a que su significado nuclear es, tal y como explican Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4072), procedimental, es decir, consiste “(...) en una serie de instrucciones semánticas que guía las inferencias que se han de efectuar de los distintos miembros del discurso en los que aparecen estas unidades. Por tanto, el buen uso de un marcador dependerá no solo de las propiedades gramaticales, sino también de cuál sea nuestro esfuerzo para lograr la comprensión de un discurso. Todos los marcadores discursivos compelen al oyente por su significado a realizar las inferencias de un modo determinado”.

De igual modo, las partículas discursivas son importantes para el desarrollo de la competencia sociolingüística del aprendiente, pues el empleo de uno u otro marcador dependerá en muchos casos de factores que difieren ampliamente según las distintas lenguas y culturas (la cercanía de la relación, el registro del discurso, etc.)

En definitiva, el aprendizaje y empleo correcto de los marcadores por parte de los estudiantes les permite conseguir resultados eficaces en las actividades de comprensión (escrita u oral), en la mediación (traducir e interpretar) o en la interacción cara a cara.

Lamentablemente, pese a la relevancia de los marcadores en la adquisición y consolidación de la competencia comunicativa de los estudiantes, una revisión atenta de los dos documentos de referencia para la enseñanza y aprendizaje de idiomas, el MCER (en el ámbito de las lenguas europeas en general) y el PCIC (en el dominio más concreto del español), nos revelará que la presentación de estos elementos discursivos nunca es sistemática, sino que se encuentra diseminada bajo distintos aspectos de la competencia pragmática, la sociolingüística y las tácticas y estrategias.

3. EL TRATAMIENTO DE LOS MARCADORES DISCURSIVOS EN EL MCER

Antes de nada, debemos señalar que somos conscientes de que la concreción de materiales lingüísticos no es el cometido primordial del MCER. Este documento nace con el propósito de concretar las actividades comunicativas que los alumnos deberán ser capaces de llevar a cabo y las competencias que podrán activar mediante el uso de las estrategias oportunas. Y, precisamente por eso, son tan pocas

las referencias directas a los marcadores. Lo malo es que, cuando se producen, se hacen con poco rigor y suelen conducir a la confusión.

Para empezar, solo se hace referencia explícita a un tipo de “marcadores”, los *marcadores de relaciones sociales*, dentro de la esfera de la competencia sociolingüística y se puntualiza que “tales marcadores difieren ampliamente según las distintas lenguas y culturas dependiendo de factores tales como a) el estatus relativo, b) la cercanía de la relación, c) el registro del discurso, etc.” Sin embargo, no podemos caer en equívocos, pues no están aludiendo a los marcadores discursivos tal y como se entienden en este trabajo, sino a las fórmulas rutinarias de saludo y tratamiento propias de las interacciones en español que recogemos a continuación (MCER, 2002: §5.2.2.1):

- Uso y elección del saludo:
 - Al llegar a un sitio; por ejemplo: *Hola, buenos días...*
 - Presentaciones; por ejemplo: *Encantado, ¿cómo estás?...*
 - Despedidas; por ejemplo: *Adiós, hasta luego, hasta mañana...*
- Uso y elección de formas de tratamiento:
 - *Solemne*; por ejemplo: *Usía, su ilustrísima...*
 - *Formal*; por ejemplo: *Señor, señora, señorita* + apellido, doctor, profesor + apellido.
 - *Informal*; por ejemplo: *Juan, Susana*, sólo el nombre de pila, sin forma de tratamiento.
 - *Familiar*; por ejemplo: *Cariño, amor, mi vida*.
 - *Perentorio*; por ejemplo: sólo el apellido, como: *¡Sánchez, tú, aquí!*
 - *Insulto ritual*; por ejemplo: *idiota, tonto* (a menudo, de forma cariñosa).

- Convenciones para los turnos de palabra.
- Uso y elección de interjecciones y frases interjectivas (por ejemplo, *¡Dios mío!, ¡Venga ya!, ¡Hay que ver!...*).

En cambio, si buscamos la palabra “conectores”⁴ en el mismo documento, encontraremos varias referencias, tanto directas como indirectas, en los descriptores. Se pueden localizar, por ejemplo, en el capítulo tres, en los descriptores relativos a los aspectos cualitativos de la lengua hablada (alcance, corrección, fluidez, interacción y coherencia), y, más concretamente, en la escala referida a la coherencia. También en el capítulo cinco, en el apartado de las competencias pragmáticas, en la escala ilustrativa concerniente a la coherencia y cohesión

Pues bien, en ambas escalas, ya desde los niveles iniciales (A1, A2) se contempla el conocimiento de “conectores muy sencillos y básicos”. Sin embargo, creemos que subyace en esta presentación una confusión entre conectores oracionales y supraoracionales que heredan, desgraciadamente, muchas de las gramáticas y los manuales dirigidos a los estudiantes no nativos de nuestra lengua. En efecto, consideramos que el MCER hace referencia a los conectores propiamente oracionales y no a los supraoracionales, pues la función que les otorga a tales unidades es la de “enlazar

⁴ Sin entrar en disquisiciones terminológicas, consideramos que la utilización del término “conector”, de alcance más limitado que el de “marcador”, puede resultar, de entrada, problemático. La nomenclatura “marcadores discursivos” nos parece la más conveniente para las unidades lingüísticas que se analizan aquí, las cuales, como veremos más adelante, abarcan funciones pragmáticas que van más allá de la simple conexión, (por ejemplo, modificar o expresar la posición del hablante ante el enunciado y crear o modificar la relación interpersonal con el oyente).

palabras o grupos de palabras". Además, se ejemplifica con unidades como "y" o "pero", que son marcadores en algunos contextos de uso de nuestra lengua, pero no en otros muchos en los que su influencia queda restringida al ámbito de la oración. En cambio, en el nivel C1, sí creemos que las menciones referidas a las partículas discursivas apuntan claramente a un ámbito supraoracional, pues se señala que el usuario "produce un discurso claro, fluido y bien estructurado, con el que demuestra un uso controlado de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión",

No faltan tampoco las alusiones a los MD en otros niveles, al contrario, son más abundantes. Pero estas, a diferencia de las anteriores, son en su mayoría implícitas. Así ocurre cuando en el nivel C2 se señala que el usuario "crea textos coherentes y cohesionados haciendo un uso completo y adecuado de (...) y de una gran diversidad de mecanismos de cohesión". De igual modo, en el nivel B2 se indica que el usuario "utiliza una variedad de palabras de enlace para señalar con claridad las relaciones que existen entre las ideas" o "utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para enlazar frases y crear un discurso claro y coherente (...)". Finalmente, en el nivel B1, se establece que el usuario "enlaza una serie de elementos breves, concretos y sencillos para crear una secuencia cohesionada y lineal". Consideramos que con el uso de las etiquetas "mecanismos de cohesión" y "variedad de palabras de enlace" o a través de la utilización del verbo "enlazar", se está aludiendo a los marcadores discursivos. Y es que, dentro de las competencias de los MD, tanto en lengua escrita como oral, se encuentran las tareas de organización, articulación y cohesión de textos. Por otro lado, creemos que en el nivel C2 y B2, las alusiones, como ocurría en el nivel C1, apuntan a los marcadores del discurso propiamente

dichos. Sin embargo, las que se producen en el nivel B1 nos vuelven a situar en un terreno ambiguo, pues es difícil deducir si se está apuntando al ámbito oracional, al supraoracional o, incluso, a ambos.

Para comprobar todo esto que acabamos de señalar, reproducimos a continuación las mencionadas escalas.

COHERENCIA	
C2	Crea un discurso coherente y cohesionado, haciendo su uso completo y apropiado de estructuras organizativas variadas y de una amplia serie de conectores, y de otros mecanismos de cohesión.
C1	Produce un discurso claro, fluido y bien estructurado, con el que demuestra un uso controlado de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión.
B2	Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para convertir sus frases en un discurso claro y coherente, aunque puede mostrar cierto "nerviosismo" si la intervención es larga.
B1	Es capaz de enlazar una serie de elementos breves, diferenciados y sencillos para formar una secuencia lineal de ideas relacionadas.
A2	Es capaz de enlazar grupos de palabras con conectores sencillos tales como "y", "pero" y "porque".
A1	Es capaz de enlazar palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos y lineales como "y" y "entonces".

Fig. 1. Escala referida a la coherencia en los descriptores relativos los aspectos cualitativos de la lengua hablada (MCER, 2002: §3.3).

COHERENCIA Y COHESIÓN	
C2	Crea textos coherentes y cohesionados haciendo un uso completo y apropiado de una variedad de criterios de organización y de una gran diversidad de mecanismos de cohesión.
C1	Produce un discurso claro, fluido y bien estructurado, mostrando un uso adecuado de criterios de organización, conectores y mecanismos de cohesión.

B2	Utiliza con eficacia una variedad de palabras de enlace para señalar con claridad las relaciones que existen entre las ideas.
	Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para enlazar frases y crear un discurso claro y coherente, aunque puede mostrar cierto «nerviosismo» en una intervención larga.
B1	Enlaza una serie de elementos breves, concretos y sencillos para crear una secuencia cohesionada y lineal.
A2	Utiliza los conectores más frecuentes para enlazar oraciones simples con el fin de contar una historia o de describir mediante una sencilla enumeración de elementos.
	Enlaza grupos de palabras con conectores sencillos, como, por ejemplo, “y”, “pero” y “porque”.
A1	Enlaza palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos, como “y” o “entonces”.

Fig. 2. Escala referida a la coherencia y cohesión en los descriptores relativos a los distintos aspectos de la competencia pragmática (MCER, 2002: §5.2.3.1).

Asimismo, en las escalas de descriptores para determinadas estrategias, sean de la lengua oral o escrita, lo más frecuente es que se mencionen aspectos y funciones comunicativas que remiten de alguna manera a los marcadores sin que se haga expresamente alusión a las clasificaciones teóricas.

Así ocurre, por ejemplo, en la escala ilustrativa para las actividades de la expresión escrita cuando se indica que el alumno del nivel B1 “escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal” o cuando se señala que el alumno del nivel C2 “escribe textos complejos con claridad y fluidez, y con un estilo apropiado y eficaz y una estructura lógica que ayudan al lector a encontrar las ideas significativas”. Sabido es que los marcadores son claves para articular con claridad los textos y también para establecer las relaciones lógicas entre las

ideas, todo lo cual redundará en beneficio del receptor, pues le resultará más sencillo interpretar las inferencias de los textos. En esta misma escala, se determina que el alumno del nivel A2 “escribe una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque»”. Como vemos, en este caso, se vuelve a proceder con poco rigor en la referencia directa a los conectores, lo que provoca que nuevamente se produzca la mencionada confusión entre los conectores oracionales y los propiamente supraoracionales. Para ilustrar lo que acabamos de decir, reproducimos dicha escala.

EXPRESIÓN ESCRITA EN GENERAL	
C2	Escribe textos complejos con claridad y fluidez, y con un estilo apropiado y eficaz y una estructura lógica que ayudan al lector a encontrar las ideas significativas.
C1	Escribe textos claros y bien estructurados sobre temas complejos resaltando las ideas principales, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados, y terminando con una conclusión apropiada.
B2	Escribe textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes.
B1	Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal.
A2	Escribe una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque».
A1	Escribe frases y oraciones sencillas y aisladas.

Fig. 3. Escala ilustrativa para las actividades de la expresión escrita (MCER, 2002: §4.4.1.2.)

Igualmente, en las estrategias relacionadas con la interacción oral se mencionan, a lo largo de los distintos niveles, estrategias conversacionales en las que juegan un papel clave los marcadores. Así, se señala que el estudiante de nivel B2 “inicia, mantiene y termina el discurso adecuadamente, haciendo su uso eficaz de los turnos de palabra”. Del mismo modo, se alude a ellos cuando se habla de “expresiones típicas para ganar tiempo, mantener el turno de palabra o tomar la palabra”, pues, obviamente, detrás de la etiqueta “expresiones típicas” podemos encontrar varios recursos lingüístico-comunicativos entre los que se encuentran los marcadores del discurso. Lo mismo ocurre en el nivel B1, cuando se indica que el estudiante participa en discusiones “utilizando una expresión adecuada para tomar la palabra” o cuando en el A2 se determina que el estudiante “sabe pedir que le presten atención”. Los ejemplos, como se podrá comprobar fácilmente en las escalas que aquí reproduciremos, son numerosos.

Lo problemático de todas estas alusiones tan difusas es que, cuando en los manuales se concretizan los repertorios para realizar estas y otras actividades comunicativas, se presentan de manera abigarrada unidades, entre las que se incluyen los marcadores, que, en efecto, permiten llevar a cabo esas acciones, pero que son muy heterogéneas y, por tanto, de naturaleza y comportamientos muy distintos. Por ello, a la hora de usarlos, inevitablemente, los aprendientes de español incurren en numerosos errores.

TOMAR LA PALABRA (TURNOS DE PALABRA)	
C2	Como C1.
C1	Elige una frase apropiada de una serie de posibles enunciados del discurso para introducir sus comentarios adecuadamente con el fin de tomar la palabra o ganar tiempo para mantener el uso de la palabra mientras piensa.

B2	Utiliza frases típicas (por ejemplo, “Es una pregunta de difícil respuesta”) para ganar tiempo y mantener su turno mientras formula lo que se va a decir.
B1	Interviene en discusiones sobre temas cotidianos utilizando una expresión adecuada para tomar la palabra. Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara sobre temas que son cotidianos o de interés personal.
A2	Utiliza técnicas sencillas para comenzar, mantener o terminar una conversación breve. Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara.
	Sabe cómo pedir que le presten atención.
A1	No hay descriptor posible.

Fig. 4. Escala ilustrativa del MCER alusiva a las estrategias de interacción: tomar la palabra (Turnos de palabra) (MCER, 2002: §4. 4. 3. 3.)

PEDIR ACLARACIONES	
C2	Como B2.
C1	Como B2.
B2	Es capaz de plantear preguntas para comprobar que ha comprendido lo que el interlocutor ha querido decir y consigue aclaración de los aspectos ambiguos.
B1	Pide a alguien que aclare o elabore lo que acaba de decir.
A2	Pide con sencillez que le repitan lo dicho cuando no ha comprendido algo. Pide aclaración sobre palabras clave o enunciados que no ha comprendido utilizando frases hechas.
	Sabe cómo expresar que no comprende algo.
A1	No hay descriptor disponible.

Fig. 5. Escala ilustrativa del MCER alusiva a las estrategias de interacción: pedir aclaraciones (MCER, 2002: §4. 4. 3. 3.)

COOPERAR	
C2	Como C1.
C1	Relaciona con destreza su contribución con la de los otros hablantes.
B2	Puede reaccionar adecuadamente y seguir las aportaciones e inferencias, de manera que contribuya al desarrollo de la discusión. Contribuye a la marcha de la discusión sobre temas cotidianos, confirmando la comprensión, invitando a otras personas a que intervenga, etc.
B1	Utiliza un repertorio básico de lengua y de estrategias para contribuir a mantener una conversación o una discusión. Resume lo dicho y contribuye de esta forma a centrar la discusión.
	Repite parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua y contribuir al desarrollo de las ideas en curso. Invita a otras personas a participar en la discusión.
A2	Sabe indicar que comprende lo que dice.
A1	No hay descriptor posible.

Fig. 6. Escala ilustrativa del MCER alusiva a las estrategias de interacción: cooperar (MCER, 2002: §4.4.3.3.)

4. EL PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES (PCIC)

El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) es, en general, como ya hemos dicho, mucho más explícito que el MCER a la hora de dar pautas, contenidos y secuenciación de los mismos según el nivel. Esto se debe a que en este documento se hacen eco de la petición del *Marco* de que se desarrolle, para cada lengua nacional y regional europea, el material lingüístico necesario para realizar las actividades comunicativas que se especifican en las escalas de descriptores que caracterizan las competencias comunicativas de los alumnos en diferentes niveles. Así, proponen un esquema de la lengua como objeto de aprendizaje basado en cinco componentes: el gramatical,

el pragmático- discursivo, el nocional, el cultural y el de aprendizaje. A cada uno de ellos corresponden distintos inventarios de descripciones tanto del material lingüístico como del material que, sin ser propiamente lingüístico, está relacionado en sentido amplio con la lengua. El que nos interesa tratar aquí es el componente pragmático-discurso, inventario en el que se hallarán los marcadores discursivos.

4.1. EL COMPONENTE PRAGMÁTICO-DISCURSIVO

El desarrollo de la competencia pragmática implicaría el conocimiento de los recursos de que dispone la lengua para emitir e interpretar enunciados con una determinada intención comunicativa, así como la interiorización de los procesos que permiten tácticas y estrategias para lograr el éxito de la comunicación. Pues bien, tal y como explicita el comité de redacción del PCIC en la introducción, en el componente *pragmático-discursivo*:

la idea central de la que se parte es que la capacidad de participar eficazmente en intercambios comunicativos, poniendo en juego las habilidades necesarias para desenvolverse en la interacción social, implica el uso de tácticas y estrategias pragmáticas y un análisis adecuado de la correspondencia entre las funciones –actos de habla- y las nociones generales y específicas que permitan realizar de forma eficaz, en cada situación comunicativa, las intenciones del hablante. Los factores de naturaleza extralingüística –como las creencias y las expectativas de los interlocutores, sus conocimientos previos sobre sí mismos y sobre el mundo o las características de la situación en la que interactúan- presentes en cualquier intercambio comunicativo, son decisivos en la interacción social y han de tenerse muy en cuenta a la hora de identificar los elementos relevantes de la comunicación. De manera que, además de producir enunciados y oraciones correctos y ser conscientes de las relaciones intraoracionales –que sería el ámbito propio de la gramática-, el dominio de la

lengua implica también reconocer y producir enunciados que funcionen desde un punto de vista pragmático, lo que requiere un análisis de las funciones comunicativas, el registro, el estilo, las variedades de la lengua, etc. A estas capacidades habría que añadir la de organizar y “controlar” la interacción, puesta ya de relieve desde que comenzaron a definirse las funciones de organización del discurso, y que se ha constituido de hecho en uno de los ejes principales de una concepción más rica y compleja de la lengua desde la perspectiva de la comunicación. Esta ampliación del enfoque incluye también, desde la dimensión sociológica, las relaciones entre la lengua y el entorno social y la importancia de hacer consciente al alumno de las variaciones en el uso de la lengua relacionadas con los papeles sociales, las situaciones, los temas y los géneros, orales o escritos, que conforman los diferentes *significados sociales*. Estos significados derivados de las variedades de la lengua y de las variaciones que se producen en su uso, viene marcados por rasgos lingüísticos –diferenciaciones gramaticales, selección de palabras, etc.- que, en función de su nivel de competencia, deberían ir conociendo o practicando los alumnos a medida que amplían su dominio de la lengua a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje (PCIC, 2006: 38).

El PCIC estima conveniente, desde un punto de vista didáctico, desgajar todas estas cuestiones relativas al uso de la lengua en tres bloques de contenidos, que conforman otros tantos inventarios de los *Niveles de referencia para el español*: los recursos lingüísticos y las tácticas y las estrategias, recogidos en el inventario *Tácticas y estrategias*; los exponentes funcionales, recogidos en el inventario *Funciones*; y la estructura de las macrofunciones textuales, que, junto con un repertorio de muestras de géneros, conforman el inventario de *Géneros discursivos y productos textuales*.

Como veremos en el repaso de cada uno de estos repertorios, que revisaremos sin seguir el orden establecido en el PCIC, los marcadores discursivos se encuentran recogidos, principalmente, en la sección de las *Tácticas y estrategias pragmáticas*. En los otros dos, las *Funciones* y los *Géneros y productos textuales*, también aparecen, pero de una manera más indirecta.

4.2. TÁCTICAS Y ESTRATEGIAS PRAGMÁTICAS

El inventario de *Tácticas y estrategias pragmáticas* pretende ofrecer “un repertorio de recursos lingüísticos y de tácticas y estrategias pragmáticas que utilizan los hablantes de español para construir e interpretar el discurso de forma apropiada al contexto, para modalizar sus enunciados y mostrar, de este modo, su actitud ante lo dicho y ante el interlocutor, y para interactuar con otros de acuerdo con las reglas propias de la cortesía estratégica” (PCIC, 2006, B1-B2: 281). Se organiza, por tanto, en tres grandes apartados (“Construcción e interpretación del discurso”, “Modalización” y “Conducta interaccional”) de la siguiente manera:

(...) El primer apartado, “Construcción e interpretación del discurso”, describe, por una parte, recursos, tácticas y estrategias relacionados con la construcción del discurso, como son los procedimientos para el mantenimiento del referente, los MARCADORES DE DEL DISCURSO, la deixis, las tácticas para señalar la información nueva y la compartida, o los procedimientos de cita. Por otra parte incluye aspectos relacionados con la interpretación, esto es, con los valores ilocutivos que adquieren los enunciados en el intercambio comunicativo. Estos valores permiten identificar una serie de inferencias e implicaturas que asignan a las modalidades enunciativas un valor ilocutivo diferente del referencial y distinguir, así, entre lo que se dice y lo que se quiere comunicar [...]. El segundo apartado, “Modalización”, trata de las tácticas y estrategias que permiten al emisor manifestarse en el enunciado y mostrar, así, su actitud ante lo dicho o frente al destinatario [...]. El tercer y último epígrafe, “Conducta interaccional”, aborda aspectos que afectan al hablante en su relación con el oyente, es decir, cuestiones referentes a la cortesía verbal, tanto atenuadora como agradadora. Incluye, así, los recursos lingüísticos de que dispone el usuario para atenuar o intensificar los efectos de un acto de habla en el interlocutor (PCIC, A1-A2, 2006: 253-255).

A su vez, cada uno de los apartados queda organizado en categorías y subcategorías (numeradas correlativamente), con los correspondientes exponentes y los ejemplos ilustrativos de cada uno.

Hemos de decir respecto de esta organización que las tres parcelas del uso de la lengua que cubre este inventario coinciden con las tres funciones nucleares⁵ de los marcadores: la organización del discurso, la gestión conversacional y el cometido de procesamiento inferencial.

Los marcadores discursivos formarían parte de los exponentes. Para ser más precisos, aparecen recogidos como tales en el apartado 1, es decir, en el de "Construcción e interpretación del discurso", donde se establece una distribución de unidades en cinco clases distintas: *conector*, *estructurador de la información*, *reformulador*, *operador discursivo* y *controlador del contacto*. Además, en el glosario de términos adjunto a este inventario de *Tácticas y estrategias pragmáticas* se establece una definición de *marcador discursivo* como la "unidad lingüística que se caracteriza por ser invariable, no ejercer función sintáctica dentro de la oración y guiar las inferencias que se realizan en la comunicación, dando, como consecuencia, cohesión discursiva a un texto" (PCIC, A1-A2, 2006: 272).

Tanto en la definición de marcador como en la clasificación que se propone en los *Niveles de referencia*, se percibe la huella de dos autores, Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, que han sido claves a

⁵ Sería importante tener en cuenta que dentro de estas tres grandes funciones son variados los cometidos que los MD pueden desempeñar en el discurso.

la hora de fijar las características de las partículas discursivas en el ámbito hispánico⁶.

En efecto, si nos fijamos en la definición que ambos estudiosos proponen para los marcadores discursivos, "unidades lingüísticas invariables que 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 propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas las inferencias que se realizan en la comunicación" (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999: 4057), comprobaremos que es casi idéntica a la que se recoge en el PCIC.

Algo parecido ocurre con la clasificación de los marcadores, pues este documento vuelve a escoger como referente para la organización de estas unidades en sus repertorios la taxonomía de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999) en la cual se diferencian cinco grupos de marcadores discursivos, a saber:

1. *Estructuradores de la información* (comentadores, ordenadores y digresores).
2. *Conectores* (aditivos, consecutivos o ilativos y los contraargumentativos).
3. *Reformuladores* (explicativos, de rectificación, de distanciamiento y recapitulativos).

⁶ De hecho, de entre las múltiples propuestas realizadas por los investigadores en las últimas décadas, la definición, la taxonomía y las características establecidas por estos autores para estas unidades son, hoy por hoy, las más aceptadas.

4. *Operadores argumentativos* (de refuerzo argumentativo y de concreción).

5. *Marcadores conversacionales* (de modalidad epistémica, de modalidad deóntica, enfocadores de la alteridad y metadiscursivos conversacionales).

Pues bien, el PCIC repite, más o menos, los grupos propuestos por estos autores. Podemos comprobarlo si revisamos nuevamente el glosario anexo al repertorio de las *Tácticas y estrategias pragmáticas* donde se precisan las características de cada tipo (aquí las reproducimos resumidas) y se establecen, dentro de cada uno de ellos, los distintos subtipos:

- El *conector* es el “marcador que ayuda a la trabazón argumentativa del discurso, vinculando semántica y pragmáticamente un miembro de este con otro anterior o con una suposición contextual fácilmente accesible. Su significado guía las inferencias que deben obtenerse del conjunto de miembros relacionados”. Se establecen cuatro subclases de conectores: *aditivo, consecutivo, contraargumentativo y justificativo* (PCIC, A1-A2, 2006: 268).

- El *estructurador de la información* es un “marcador que regula la organización de la información en el discurso. No tiene significado argumentativo”. Dentro de los estructuradores hay dos tipos: *comentador y ordenador* (PCIC, A1-A2, 2006: 271).

- El *reformulador* es el “marcador que presenta el miembro del discurso en el que se encuentra como una expresión más adecuada de lo que el hablante pretendió decir en el miembro precedente. El reformulador permite desde precisar o parafrasear

un miembro anterior del discurso, hasta realizar una rectificación al mismo.” Hay cinco tipos de reformuladores: *de distanciamiento, digresor, explicativo, recapitulativo y rectificativo* (PCIC, A1-A2, 2006: 273).

- El *operador discursivo* es el “marcador que condiciona las posibilidades discursivas del miembro discursivo en el que se halla inserto, pero sin relacionarlo por su significado con el miembro anterior”. Se dividen en *operadores de concreción* y de *refuerzo argumentativo* (PCIC, A1-A2, 2006: 272).

- El *controlador de contacto* es el “marcador que refleja la relación entre los participantes de una conversación. Puede tratarse de llamadas para mantener el contacto entre ellos, fórmulas exhortativas o apelativas que implican afectivamente al interlocutor, etc. Admite cierta variación morfológica y tiene origen vocativo”. (PCIC, A1-A2, 2006: 268).

A grandes rasgos, diremos que las principales diferencias entre esta taxonomía y la que sugieren Martín Zorraquino y Portolés estriba en el grupo de los marcadores conversacionales, pues el PCIC solamente reconoce como tales un grupo muy concreto: los controladores del contacto, obviando el resto, al menos, dentro de la clase “marcadores”. De hecho, en el PCIC no se hace la tan necesaria distinción entre los marcadores propios de la escritura y aquellos más habituales en la oralidad. Expliquemos todo esto un poco mejor.

El problema, a nuestro modo de ver, no es que el *Proyecto curricular* recoja solamente un tipo de MC, sino que, como quedará patente en la reproducción del repertorio “Construcción e interpretación del discurso” que haremos en breve, los registra diseminados en

distintos inventarios sin considerarlos como tales ni remitir, como sí se hace en algunos casos, a otros apartados de las *Tácticas y estrategias* o a las listas de exponentes de las *Funciones*, adonde el PCIC, por cierto, desplaza a la mayor parte de los MC. Así ocurre que, en ocasiones, se les considera un “tipo de negación” o una “atenuación del acto amenazador” (dentro del apartado “Conducta interaccional”). Y en otras muchas son estimados como “recursos de modalización”. En todos estos casos, los marcadores, no solamente los conversacionales sino también alguno propio de la escritura, aparecen bajo las etiquetas de “vocativos y refuerzos de la afirmación”, “enunciados exclamativos o exclamativo-argumentativos” o “intensificadores del acuerdo o desacuerdo”.

Como es evidente, esta diseminación de los marcadores, que en el caso de los conversacionales no siempre reciben este estatus, genera una gran confusión a los creadores de materiales. No es, por tanto, casualidad que sean precisamente los marcadores propios del discurso oral espontáneo los que sufran mayor “marginación” en los materiales y manuales de ELE.

Comprobemos todo esto que acabamos de decir en los inventarios propiamente dichos:

NIVELES A1-A2

1. CONSTRUCCIÓN E INTERPRETACIÓN DEL DISCURSO	
1.2. MARCADORES DEL DISCURSO	
(A1)	(A2)
1.2.1. CONECTORES	1.2.1. CONECTORES
- Aditivos: <i>y, también</i>	- Consecutivos: <i>por eso, entonces</i>
- Contraargumentativos: <i>pero</i>	
- Justificativos: <i>porque</i>	
1.2.2. [-]	1.2.2. ESTRUCTURADORES DE LA INFORMACIÓN
	- Ordenadores

1.2.3. [-]	- De inicio: <i>primero</i>
1.2.4. OPERADOS DISCURSIVOS	- De continuidad: <i>luego, después</i>
- Focalizadores: <i>también, tampoco</i>	- De cierre: <i>por último</i>
- De concreción o especificación: <i>por ejemplo</i>	1.2.3. [-]
1.2.5. CONTROLADORES DEL CONTACTO	1.2.4. [-]
- Formas de modalidad interrogativa: <i>¿eh?, ¿no?</i>	1.2.5. CONTROLADORES DEL CONTACTO
	Origen imperativo: <i>oye/ oiga/ mira/ mire...</i>

NIVELES B1-B2

1. CONSTRUCCIÓN E INTERPRETACIÓN DEL DISCURSO	
1.2. MARCADORES DEL DISCURSO	
(B1)	(B2)
1.2.1. CONECTORES	1.2.1. CONECTORES
- Aditivos: <i>además, sobre todo...</i>	- Aditivos: <i>ni... ni, no solo... sino también, asimismo...</i>
- Consecutivos: <i>así que, por lo tanto...</i>	- Consecutivos: <i>de modo/ forma/ manera que, en consecuencia...</i>
- Justificativos: <i>como, es que...</i>	- Justificativos: <i>puesto que, ya que...</i>
- Contraargumentativos: <i>aunque, sin embargo...</i>	- Contraargumentativos:
	- Introducción de un argumento contrario: <i>a pesar de, no obstante...</i>
	- Expresión de contraste entre los miembros: <i>mientras que, en cambio...</i>
	- Matización del primer miembro: <i>de todas maneras/ formas, de todos modos</i>
1.2.2. ESTRUCTURADORES DE LA INFORMACIÓN	1.2.2. ESTRUCTURADORES DE LA INFORMACIÓN
- Ordenadores	- Ordenadores
- De inicio: <i>en primer lugar, por</i>	- De inicio: <i>para empezar, primeramente, lo primero es que...</i>

<p><i>un lado, por una parte...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - De continuidad: <i>en segundo/tercer lugar, por otro lado, por otra parte...</i> - De cierre: <i>en conclusión, para terminar, finalmente...</i> <p>- Comentadores: <i>pues</i></p> <p>1.2.3. REFORMULADORES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicativos: <i>o sea, es decir</i> - Recapitulativos: <i>en resumen</i> <p>1.2.4. OPERADORES DISCURSIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Focalizadores: <i>en cuanto a</i> En una escala: <i>casi</i> De concreción o especificación: <i>en concreto, en particular...</i> - De refuerzo argumentativo: <i>claro</i> [Hispanoamérica] <i>claramente</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - De continuidad: <i>por su parte, de otra parte, de otro lado...</i> - De cierre: <i>para finalizar, en suma, bueno...</i> <p>1.2.3. REFORMULADORES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicativos: <i>en otras palabras</i> - Recapitulativos. <i>resumiendo, para resumir, en conclusión, en fin, en definitiva, total</i>[coloquial] - Rectificativos: <i>mejor dicho</i> - De distanciamiento: <i>de todas maneras/ de todas formas, de todos modos, en cualquier caso...</i> - Digresores: <i>por cierto, a propósito, en cualquier caso, una cosa...</i> <p>1.2.4. OPERADORES DISCURSIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Focalizadores: <i>respecto a..., en relación con...</i> En una escala: <i>incluso, por poco (no)...</i> - De concreción o especificación: <i>en especial, concretamente...</i> - De refuerzo argumentativo: <i>desde luego, por supuesto...</i>
1.7. EXPRESIÓN DE LA NEGACIÓN	
1.7.1. TIPOS DE NEGACIÓN (...)	1.7.1. TIPOS DE NEGACIÓN (...)
	<ul style="list-style-type: none"> - Estresada (exclamando) <i>¡Claro que no!</i> - <i>¡Naturalmente que no!</i>
2. MODALIZACIÓN	
2.1. INTENSIFICACIÓN O REFUERZO	

2.1.2. INTENSIFICACIÓN DEL ACUERDO O DESACUERDO CON EL INTERLOCUTOR RECURSOS GRAMATICALES	2.1.2. INTENSIFICACIÓN DEL ACUERDO O DESACUERDO CON EL INTERLOCUTOR (...)
<ul style="list-style-type: none"> - Repetición para marcar acuerdo o desacuerdo: <i>claro, claro! no, no</i> - (...) 	
2.3. FOCALIZACIÓN	
RECURSOS GRAMATICALES	RECURSOS GRAMATICALES
<ul style="list-style-type: none"> - Marcadores discursivos [v. Tácticas y estrategias pragmáticas 1.2.1., 1.4.1.] - Excluyentes: <i>solamente, solo</i> - Particularizadores: <i>sobre todo</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Marcadores discursivos [v. Tácticas y estrategias pragmáticas 1.2.1., 1.4.1., 2.1.1.] - Excluyentes: <i>incluso</i> - Particularizadores: <i>especialmente, particularmente...</i> - De refuerzo: <i>justamente, precisamente...</i>
3. CONDUCTA INTERACCIONAL	
3.1. CORTESÍA VERBAL ATENUADORA (...)	
	<p>(...)</p> <p>3.1.2. ATENUACIÓN DEL ACTO AMENAZADOR (...)</p> <p>Reparaciones: <i>concesión como minimización del desacuerdo</i> <i>Bueno, sí, pero...</i> <i>Bueno, vale, pero...</i></p>

NIVELES C1-C2

1. CONSTRUCCIÓN E INTERPRETACIÓN DEL DISCURSO	
1.2. MARCADORES DEL DISCURSO	
(C1)	(C2)
1.2.1. CONECTORES	1.2.1. CONECTORES
<ul style="list-style-type: none"> - Aditivos: <i>todavía más, más aún, aún más, encima, de igual manera / modo, igualmente...</i> - Consecutivos: <i>de ahí, pues, así pues,</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Aditivos: <i>por añadidura</i> - Consecutivos: <i>de suerte que, conque...</i> - Contraargumentativos

<p><i>por consiguiente...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Justificativos: <i>debido a, a causa de, gracias a, en virtud de, dado que, por culpa de...</i> - Contraargumentativos: <ul style="list-style-type: none"> - Expresión de contraste entre los miembros: <i>por el contrario, al contrario, contrariamente...</i> - Introducción de un argumento contrario: <i>pese a, ahora bien...</i> - Matización del primer miembro de la argumentación: <i>con todo</i> <p>1.2.2. ESTRUCTURADORES DE LA INFORMACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ordenadores <ul style="list-style-type: none"> - De inicio: <i>antes que nada, bien...</i> - De continuidad: <i>de igual forma / manera / modo...</i> - De cierre: <i>a modo de conclusión...</i> - Comentadores: <i>pues bien...</i> <p>1.2.3. REFORMULADORES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicativos: <i>dicho de otro modo</i> - Recapitulativos: <i>en resumidas cuentas, a fin de cuentas, al fin y al cabo, después de todo...</i> - Rectificativos: <i>más bien</i> - De distanciamiento: <i>de cualquier manera / forma / modo, en todo caso...</i> - Digresores: <i>a este respecto, de todas (las maneras)</i> <p>1.2.4. OPERADORES DISCURSIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - De refuerzo argumentativo: <i>de hecho, en efecto, en el fondo, en realidad, la verdad...</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Introducción de un argumento contrario: <i>antes al contrario, antes bien...</i> - Matización del primer miembro de la argumentación: <i>con eso y todo, así y todo...</i> - Justificativos: <i>que...</i> <p>1.2.2. ESTRUCTURADORES DE LA INFORMACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comentadores: <i>así las cosas...</i> <p>1.2.3. REFORMULADORES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicativos: <i>a saber, en otros términos, esto es</i> - Recapitulativos: <i>en suma</i> - Digresores: <i>a todo esto, dicho sea de paso, otra cosa...</i> <p>1.2.4. OPERADORES DISCURSIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Focalizadores: <ul style="list-style-type: none"> En una escala: <i>hasta</i> - De concreción o especificación: 	<ul style="list-style-type: none"> - De refuerzo conclusivo: <i>y ya está, y punto, y se acabó...</i> <p>1. MODALIZACIÓN</p> <p>2.1. INTENSIFICACIÓN O REFUERZO</p> <p>2.1.1. INTENSIFICACIÓN O REFUERZO (...)</p> <p>2.1.2. INTENSIFICACIÓN DEL ACUERDO O DESACUERDO CON EL INTERLOCUTOR [v. Funciones 1.9, 2.10.]</p> <p>RECURSOS GRAMATICALES (...)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Que</i> modalizador (...) [-] 	<p><i>verbigracia, pongamos por caso, sin ir más lejos...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - De refuerzo argumentativo: <i>después de todo</i> <p>2.1.1. INTENSIFICACIÓN O REFUERZO (...)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Operadores discursivos focalizadores: <i>hasta</i> <p>2.1.2. INTENSIFICACIÓN DEL ACUERDO O DESACUERDO CON EL INTERLOCUTOR [v. Funciones 1.9, 2.10.]</p> <p>RECURSOS GRAMATICALES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vocativos y refuerzos de la afirmación: ¡<i>Sí, hombre, sí!</i>, ¡<i>Sí, hombre!</i> (...) <p>RECURSOS SUPRASEGMENTALES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enunciados exclamativos o exclamativo-interrogativos: ¡<i>Venga ya!</i> (...)
---	--	---	---

Por otra parte, no se citan todos los ejemplos recogidos en las clasificaciones clásicas, aunque en el caso de los de la escritura se ajustan bastante, y, al mismo tiempo, se añaden otros recursos que no se presentan en las clasificaciones arriba mencionadas por no ser considerados marcadores propiamente dichos, verbigracia, la inclusión de *ni...ni, no solo...sino también* (conectores aditivos, B2); *mientras que...* (expresión de contraste entre los miembros, B2); *sin ir más lejos* (operador de concreción, C2), etc. Si nos ceñimos a la definición de marcador que establece el propio *Proyecto Curricular*,

estas unidades no encajarían en esta categoría estrictamente discursiva. Veremos que este error se repite de manera aún más evidente en los otros dos repertorios que vamos a revisar en los próximos epígrafes.

Asimismo, no se establece diferencia alguna entre los marcadores propios de un registro formal y los característicos del informal o coloquial. De esta manera conviven juntos los estructurados de cierre *en suma y bueno* o los digresores *por cierto, a propósito, en cualquier caso y una cosa*. Solo en un caso, el de los recapitulativos, se señala como coloquial *total* frente a *resumiendo, para resumir, en conclusión, en fin, en definitiva*, más frecuentes en un registro formal. De igual modo, tampoco están presentes en los repertorios, salvo *claramente*, los marcadores propios del español de América. En este caso se especifica que, frente a *claro*, aquel es propio de Hispanoamérica.

4.3. FUNCIONES

El presente inventario opta por denominar *funciones* a lo que en el MCER se denomina *funciones de la lengua y microfunciones*. Al igual que ocurría con el inventario anterior, las funciones se distribuyen en categorías y subcategorías (numeradas correlativamente), con los correspondientes exponentes y los ejemplos ilustrativos de cada uno. Nos gustaría destacar que, aunque no se haga casi nunca una referencia explícita a los MD en este apartado, sí se incluyen en él algunas de estas unidades ligadas a determinadas funciones comunicativas, sobre todo, como habíamos adelantado en el epígrafe anterior, los marcadores conversacionales. En muchos casos, entre paréntesis se remite a la sección de *Tácticas y estrategias pragmáticas*. La abundancia de este

tipo de marcadores en este apartado es debido a que la mayor parte de los exponentes responden a muestras de lengua oral. Además, tal y como se explica en la introducción a este repertorio, se ha optado por un registro neutro o estándar hasta el nivel B1 (con el fin de facilitar su uso en contextos de comunicación diversos). La presentación de las marcas de registro (coloquial, formal) se inicia en B2 y es abundante en C1.

Por otro lado, hemos de destacar que las partículas discursivas aparecen nuevamente mezcladas con unidades lingüísticas de todo tipo (palabras, sintagmas u oraciones de estructura variable) y en muy pocos casos se hace la distinción de que pertenecen a la categoría de los marcadores. Para ilustrar esto que acabamos de decir reproducimos una de las subcategorías, "Controlar la atención del interlocutor", perteneciente a la categoría "Estructurar el discurso" (PCIC, B1-B2: 269):

6.10. CONTROLAR LA ATENCIÓN DEL INTERLOCUTOR

(B1) [conversaciones cara a cara y telefónicas] - ¿(Me) entiendes, (no)? - Mira / Oye - ¿Eh? - ¿No? - ¿Sí? - ¿Me oyes? [conversaciones telefónicas] - ¿Se ha cortado? - ¿Oiga...? ¿Me oye? No se oye nada. - Oye, ¿sigues ahí? No oigo nada. - Te oigo fatal, ¿me oyes?	(B2) [conversaciones cara a cara y telefónicas] - ¿No te parece? - ¿Sabes?
---	---

Ahora vamos a mostrar los marcadores que aparecen recogidos dentro de este repertorio en cada uno de los niveles.

En los niveles A1-A2 (PCIC, 2006: 234), dentro de la función "dar y pedir información, figura *¿no?* y *¿verdad?* para "pedir confirmación". Incluidos en la función "expresar opiniones, actitudes y conocimientos" se encuentran las partículas *sí, pero...*, para "presentar un contraargumento". En la función "influir en el interlocutor", para responder a una orden, petición o ruego, se incluyen marcadores como *sí, sí* ("accediendo a su cumplimiento"); *sí, claro* y *vale* ("accediendo a su cumplimiento sin reservas"); *bueno, vale* ("accediendo a su cumplimiento con reservas"); *sí* y *sí, claro* para "dar permiso sin objeciones"; (*sí*), *vale, vale, de acuerdo* para "aceptar una propuesta, ofrecimiento o invitación sin reservas" y *sí, pero...*; *bueno, vale, pero...* y *bueno*, para aceptarla "con reservas". Dentro de la función "relacionarse socialmente" se recogen *oiga / oye* para "dirigirse a alguien" y *vale* para "responder a una disculpa". Finalmente, en la función "estructurar el discurso" figuran *¡eh!* y *oiga / oye* para "establecer la comunicación" ("llamada de atención verbal"); *¿sí?*, para "reaccionar" y para "indicar que se sigue un relato con interés. Además, nos topamos de nuevo con *sí, claro*, en este caso ligados a la función "reaccionar", dentro de la sección "introducir el tema del relato y reaccionar". También se incluye en este apartado *es que*.

En los niveles B1-B2 (PCIC, 2006: 174-275), se introducen marcadores como *¿eh?* / *¿no?* para "pedir confirmación" ("de forma encubierta") y *claro (que sí / no)*, (*pues*) *claro que...*, *por supuesto que no / sí...*, *sí, sí / no, no* para "confirmar la información previa. Para "expresar acuerdo" aparecen varios marcadores como *sí / no, claro; pues sí* o *¡claro, claro!*; *¡por supuesto!*; *desde luego (que sí / no)*; *pues claro que sí / pues claro que no; por supuesto que*

sí / no; si el acuerdo es "rotundo". Para "expresar el desacuerdo" estarían *pues no* y *claro que sí / no* si es desacuerdo es "rotundo". Otros como *bueno, ya* servirían para "mostrar escepticismo" y *bueno / ya, pero* para "presentar un contraargumento". Marcadores como *evidentemente*, que sirve para "expresar certeza y evidencia", y otros como *seguramente* y *posiblemente / probablemente* irían ligados a la función "expresar posibilidad". Para la función "preguntar por el conocimiento de algo", junto a otros recursos lingüísticos, aparecen *¿no?* / *¿verdad?* y para "preguntar por planes o intenciones, el marcador *entonces*. Para "expresar empatía", se sugieren *ya, ya* y *claro, claro*. Por su parte, *¿de verdad?*, *¿ah sí?* y *¡Anda (+ enunciado)!* servirían para "expresar sorpresa y extrañeza. Encontramos en el inventario otra vez al marcador *¿eh?*, esta vez ligado a la función "dar una orden o instrucción de manera atenuada". Para "responder a una orden, petición o ruego accediendo a su cumplimiento (sin reservas)", para "dar permiso (sin objeciones)" o para "aceptar una propuesta, ofrecimiento o invitación (sin reservas)" están los marcadores *claro que sí, de acuerdo; sí, claro*. Cuando se hace "con reservas" o "con objeciones", se podría usar *sí* (↓) [con entonación descendente] o *bueno, venga...*; *sí / bien / vale, si...*; *bueno, (anda)*; *bueeno...*; *bueno, pero...* *Bueno* se sugiere nuevamente para la misma función, pero con otro matiz, el de "eludir el compromiso". Y para "rechazar una propuesta, ofrecimiento o invitación" se proponen marcadores como *pues/bueno, es que...*; *pues no*. Usados independientemente o combinados entre sí, *bueno / anda / vale* son válidos también para "responder a una disculpa". Marcadores del tipo *hombre, ¡venga!* y *¡vamos!* se sugieren para "animar"; *oye*, para "solicitar una presentación", para "introducir el tema del relato y reacción" y para "solicitar al interlocutor que comience un relato y reaccionar". Para esa última función sirven también *pues; pues verás; nada, pues que*. Para "reaccionar" se propone *ah, ¿sí?* y para

“indicar que se sigue el relato con interés”: *sí, sí, claro; sí, ya; ¡anda!* Para “controlar la atención del interlocutor” aparecen los marcadores que hemos recogido en el cuadro que hemos reproducido anteriormente para ejemplificar la mezcla de los marcadores con unidades que tienen otra naturaleza. En las funciones “organizar la información”, “conectar elementos” y “reformular lo dicho” se hace alusión explícita a los marcadores discursivos y se remite a la sección correspondiente del repertorio de *Tácticas y estrategias pragmáticas*. Para la función “abrir una digresión” se vuelve a recoger algún marcador (*por cierto, a propósito*) y se vuelve a remitir a la sección correspondiente del repertorio de las tácticas. Aparece nuevamente *oye* y su variante (*Oye*) que para “interrumpir”. Finalmente, para “concluir el relato” se mencionan: *en conclusión, en resumen, y nada, y bueno, por último, en suma, total que, en conclusión...*; para “proponer el cierre”: (*bueno*), *pues nada*; para “aceptar el cierre”: *vale / bueno, vale*; y para “rechazar el cierre introduciendo un nuevo tema “*oye,...*”.

En los niveles C1-C2 (PCIC, 2006: 169-257), el apartado *Funciones* contiene marcadores del tipo *indudablemente / ciertamente* para “expresar certeza y evidencia”; *en otro orden de cosas, a propósito, a todo esto...* para “introducir un nuevo tema”; *oye* para “dirigirse a alguien” o *¡anda ya!, ¡venga ya!, ¡sí, hombre!* para “expresar desacuerdo rotundo” o “rechazar una prohibición”. *¡Anda ya!* se sugiere también para “expresar sorpresa y extrañeza” y *¡sí, hombre, sí!* / *¡claro!* para “dar permiso sin objeciones”. Para “tranquilizar y consolar” se proponen *bueno, bueno...*; *venga, venga...*; *venga, hombre; vamos, vamos...*; *veeenga...yaaa*. Para “responder a un saludo”: *pues nada...*; *pues bueno*. *Oye* es adecuado para “dirigirse a alguien” y *bueno / anda / vale...* para “responder a una disculpa”. Para “despedirse” es válida la combinación *bueno, pues...* y para

“responder” se utiliza *bueno, bueno pues, bien* “señalando que algo no va bien”; *pues, bien y pues bien* “señalando que todo va bien” y *bien* “iniciando una conversación”. Para “señalar que comience un relato y reaccionar” o “introducir el tema del relato y reaccionar” están *oye, pues bien, a ver*. Para “indicar que se sigue el relato con interés”: *anda que...* y para “controlar la atención del interlocutor”: *¿no?* y *¿verdad?* En el apartado “organizar la información” se remite a los “marcadores del discurso (ordenadores)” y en “reformular lo dicho” se remite a los “reformuladores explicativos, recapitulativos, rectificativo, de distanciamiento” del repertorio “Tácticas y estrategias pragmáticas”. Para “abrir una digresión” se recogen *a este respecto / con respecto a / en cualquier caso; a propósito de; a todo esto; dicho sea de paso...* Para “indicar que se desea continuar el discurso”: *a ver...* Para concluir el relato: *en definitiva, así pues...* Para “introducir un nuevo tema”: *en otro orden de cosas, a propósito de, a todo esto...* Para “proponer el cierre”: *bueno...*

En algunas ocasiones, para determinadas funciones, ya lo habíamos comentado anteriormente, se remite directamente a los marcadores recogidos en la sección *Tácticas y estrategias pragmáticas*. Así, en los distintos niveles, para la función “organizar la información”, remiten a los *marcadores del discurso (ordenadores)* o a los *reformuladores explicativos, recapitulativos, rectificativos y de distanciamiento*, para “reformular lo dicho”.

4.4. GÉNEROS DISCURSIVOS Y PRODUCTOS TEXTUALES

Para finalizar, nos fijaremos en el último apartado que configura el componente *pragmático-discursivo*, la sección de *Géneros discursivos y productos textuales*, donde se recoge un inventario

organizado en tres apartados: el primero presenta un listado de los géneros orales y otro de los escritos, el segundo presenta muestras o ejemplos de los géneros analizados a partir de los elementos que constituyen la estructura global de cada uno de ellos y el tercero incluye un desarrollo de los elementos constitutivos de las diferentes macrofunciones (descriptiva, narrativa, expositiva y argumentativa).

Pues bien, al presentar los elementos que estructuran los géneros, se van insertando como exponentes marcadores, tanto de manera directa como indirecta, pero sobre todo de esta última forma. Salvo alguna excepción en el caso de los MC, las partículas son prácticamente las mismas que se habían introducido ya en los otros dos repertorios. De hecho, en muchas ocasiones se remite precisamente a estos inventarios.

Sin embargo, el vínculo entre los marcadores discursivos y los géneros y secuencias textuales, tan necesario para que los aprendices de un idioma desarrollen sus destrezas de expresión oral y escrita, vuelve a estar plagado de los errores cometidos en las otras secciones. Así, por un lado, los repertorios son muy heterogéneos y en las muestras se incluyen marcadores asociados a ciertas estrategias comunicativas y ligados a frases convencionales, sin que haya ningún tipo de deslinde entre unas unidades y otras. Y, por otro lado, cuando se hacen alusiones directas a las partículas discursivas, la etiqueta "marcador" engloba también a otro tipo de unidades (verbales, no verbales y paraverbales) que no son consideradas como tales ni en las clasificaciones clásicas ni en la que toma el PCIC como referente. De esta manera, se crea una confusión que, inevitablemente, se traduce en innumerables desaciertos en los manuales y demás materiales didácticos de ELE.

Los ejemplos serían numerosos en los tres niveles, pero especialmente en el B y el C, aquellos donde se debe intensificar, recordémoslo, el estudio de marcadores. Por ello haremos una selección de aquellos que mejor ilustren lo que acabamos de señalar.

Empecemos por el nivel A2 en el que, al mostrar el ejemplo de una *conversación transaccional*, se incluyen algunos marcadores en las muestras de la *sección de desarrollo*: *pues, bien, entonces, a ver..., muy bien, entonces, sí...* Por otra parte, en la *sección de conclusión*, se incluyen, para el movimiento 2 (*turno de paso*), los marcadores *bueno, pues...*; para el movimiento 3 (intervenciones de límite de tópico), figura *nada más...*, y, en el ejemplo correspondiente, *bueno*. Finalmente, en el movimiento 5 (*intervenciones de límite de tópico*) aparece nuevamente *nada más* y, en el ejemplo, *pues*. En ningún caso se indica que son marcadores y todos ellos conviven con fórmulas rutinarias del tipo: *Hasta luego, buenos días o Buen fin de semana*.

De la misma manera se insertan los marcadores en la macrofunción narrativa. Así en los ejemplos para los distintos pasos del *proceso prototípico* figuran algunas partículas como *entonces* (acción) o *total* (situación final) al lado de frases hechas.

Y también en el resto de los niveles. Vayamos ahora, por ejemplo, al nivel C2. Para la *presentación pública*, en la *sección de introducción*, movimiento 2 (*sumario del desarrollo de la presentación*), como exponentes aparecen los marcadores *por un lado, por otro...*, junto a unidades de otra naturaleza como *comenzaremos..* o *nos conducirán a*. Lo mismo ocurre en el movimiento 3 (*control de la comunicación*) con los marcadores *¿no?* o *pues*, imbricados en este

caso con fórmulas rutinarias del tipo: *¿desean ustedes formular otra pregunta?*

En los niveles superiores, B y C, donde la comparecencia de los marcadores es mucho más abundante, se reincide en los mismos fallos. La única diferencia es que, además de las menciones indirectas que se producían ya en los niveles iniciales, se hacen algunas alusiones directas que en estos no aparecían. Veámoslo.

En el nivel B1 (PCIC, 2006: 343-344), al abordar los constituyentes de las *presentaciones públicas*, en la *sección de desarrollo*, movimiento 1 (*presentación de contenidos*), se hacen unas consideraciones, entre las cuales figurarían referencias explícitas y no explícitas a los marcadores. Son las siguientes:

a) Marcas para señalar la transición de un tema, o aspecto del tema, a otro:

- Si se utiliza ante la audiencia el esquema de la presentación (en papel, en la pizarra, en una transparencia) conviene seguir su desarrollo progresivo indicándolo verbalmente, con un puntero o descubriendo –en las transparencias- progresivamente cada punto.

- Por medio de un cambio de posición (si está sentado, poniéndose de pie, por ejemplo).

- POR MEDIO DE MARCADORES DISCURSIVOS: *por otra parte, además...*

- Por medio de una pregunta retórica: *¿Qué más podemos decir / añadir...?*

- Por medio de un cambio de voz (volumen, velocidad, tono...)

- Solicitando la intervención del público: *¿Alguna pregunta sobre este punto?*

b) MARCADORES DEL DISCURSO MUY FRECUENTES DENTRO DE ESTA SECCIÓN:

- ESTRUCTURADORES DE LA INFORMACIÓN: *POR UNA PARTE / POR OTRA PARTE, EN PRIMER LUGAR / EN SEGUNDO LUGAR...*

- REFORMULADORES: *ES DECIR...*

- DEÍCTICOS ESPACIO-TEMPORALES: *A LA DERECHA / A LA IZQUIERDA, ANTES DE / DESPUÉS DE...*

- CONECTORES CONTRAARGUMENTATIVOS: *PERO, SIN EMBARGO...*

- OPERADORES DISCURSIVOS: *EN CUANTO A, EN PARTICULAR...*
[v. Tácticas y estrategias pragmáticas 1.2.]

- Alusiones –verbales, no verbales y paraverbales– a los recursos audiovisuales de apoyo utilizados durante la presentación (documentación, fotocopias, retroproyector-transparencias, pizarra, casete, vídeo, DVC, proyector de diapositivas...). Ejemplo: *Como podéis / pueden ver en esta transparencia.*

- CONTROL DE LA COMUNICACIÓN:

Por medio de esta sección se transmite el contenido informativo de la presentación en sí misma, de modo que la persona que habla debería asegurarse periódicamente de que disfruta de la atención del público por medio de los exponentes adecuados a cada momento, por ejemplo: *¿Sí?, ¿No?, ¿Continuemos?, ¿Alguna pregunta / duda?...*

c) RECURSOS PARA CAPTAR EL INTERÉS Y LA ATENCIÓN DEL PÚBLICO (involucrar al auditorio):

- Formulación de preguntas directas
- Empleo de vocativos
- Uso de pausas
- ...

Como podemos comprobar fácilmente, se incluyen como marcadores los déicticos espacio-temporales que no tuvieron este estatus en el repertorio de las *Tácticas y estrategias pragmáticas*, sección a la que se remite en el propio documento.

Este tipo de consideraciones se repiten en los niveles B2, C1 y C2, lo único que cambian son los exponentes.

5. CONCLUSIONES

Después de la lectura crítica de los dos documentos de referencia atendiendo al tratamiento que ambos otorgan a los marcadores discursivos, podemos establecer las siguientes conclusiones.

En el MCER, existe, para empezar, un desbarajuste terminológico a la hora de aludir a estas unidades. Asimismo, la presentación de estos elementos discursivos, en la que subyace una confusión entre marcadores oracionales y supraoracionales, nunca es sistemática, sino que se encuentra disgregada bajo distintos aspectos de la competencia pragmática, la sociolingüística y las tácticas y estrategias. Finalmente, a la hora de graduar estas unidades en niveles de dominio, se considera que, a medida que el alumno avanza en el aprendizaje de la lengua extranjera, aumenta su

capacidad para utilizar de forma efectiva, adecuada y precisa los marcadores discursivos en los intercambios comunicativos en los que participa. Por ello, aunque el documento sugiere que la enseñanza de estas unidades no debería estar ausente de los niveles iniciales, cree más conveniente intensificarla a partir de niveles intermedios.

En cuanto a la presentación de los marcadores discursivos en el PCPI, podríamos señalar, con carácter general, que los marcadores aparecen diseminados por los diferentes inventarios que configuran los inventarios del componente pragmático-discursivo.

Además, en el apartado dedicado expresamente a los marcadores discursivos, en el repertorio de *Tácticas y estrategias discursivas*, se mencionan todos los marcadores típicos de la lengua escrita de forma muy completa y detallada, sobre todo, siguiendo las indicaciones del MCER, en los niveles superiores del aprendizaje. No ocurre lo mismo con los del ámbito más propiamente conversacional, los cuales normalmente no se encuentran en el apartado dedicado a los marcadores, sino repartidos entre los recursos de modalización, atenuación, focalización, cortesía verbal y conducta interaccional, o bien, en las otras dos secciones, *Funciones y Géneros discursivos y productos textuales*. Consecuentemente, la mayoría de los marcadores propios de la escritura reciben el estatus de tales; en cambio, muchos de los conversacionales, no.

En otras ocasiones, sucede justo lo contrario: se consideran marcadores unidades que no lo son, no al menos teniendo en cuenta la definición que de estos presenta el propio documento. Así, con frecuencia, las partículas discursivas aparecen mezcladas con unidades lingüísticas de todo tipo (palabras, sintagmas u oraciones de estructura variable).

Por otra parte, salvo excepciones, no se establece una distinción entre los marcadores propios de la escritura y aquellos más característicos del discurso oral. Tampoco entre los del registro formal y el coloquial, ni mucho menos entre los del español peninsular y el de América, lo que es bastante grave teniendo en cuenta que es una obra que pretende ser un referente en la enseñanza del español en el mundo.

Pues bien, lo más preocupante es que los desajustes comentados en la presentación de los marcadores discursivos en los documentos de referencia para la enseñanza del español se repiten, en mayor o menor medida, en el tratamiento desafortunado de los mismos en las gramáticas y en los manuales destinados específicamente a los aprendices de nuestra lengua. En consecuencia, la enseñanza de estos elementos, esenciales para adquirir la competencia comunicativa en nuestro idioma, sigue siendo deficiente.

En conclusión, sirvan estas reflexiones para reconocer la necesidad de someter a una revisión crítica a estos documentos de referencia para la enseñanza del español, pues en el caso del tratamiento de los marcadores discursivos, hemos comprobado que se han conseguido avances notables, especialmente en el PCIC, documento que se encarga de ofrecer los repertorios lingüísticos que no presenta el MCER, pero que es necesario una revisión profunda y la apertura de nuevos debates y propuestas que nos conduzcan al hallazgo de soluciones eficaces para la enseñanza en ELE de los marcadores.

BIBLIOGRAFÍA

Albelda Marco, M. (2006): "El tratamiento de las partículas discursivas en algunas gramáticas y manuales del español para extranjeros", en M^a.A. Castillo Carballo *et al.* (coords.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad*, Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, Sevilla, Universidad de Sevilla, 111-119 [consulta: 14 de diciembre de 2012]. Disponible en la web:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0109.pdf

Balibrea Cárceles, Á. (2004): "La enseñanza de los marcadores del discurso oral a través de textos publicitarios audiovisuales en la clase de E/LE", en H. Perdiguero *et al.* (eds.), *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera*. Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE, Burgos, Universidad de Burgos, 847-858 [consulta: 3 de noviembre de 2012]. Disponible en la web:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0848.pdf

Bosque, I. & V. Demonte (coords.) (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*, 3 volúmenes, Madrid: Colección Nebrija y Bello, Espasa.

Briz Gómez, A. (2008): "Introducción", *Diccionario de partículas del español* [consulta: 08 de mayo de 2017]. Disponible en la web:

<http://www.dpde.es/>

Briz Gómez, A. *et al.* (coords.) (en línea): *Diccionario de partículas discursivas del español* (DPDE). Disponible en la web:

<http://www.dpde.es/>

Candón Sánchez, M^a.T. (2000): "Los conectores pragmáticos en la conversación coloquial. Aplicación a la enseñanza del español como segunda lengua", en M. Franco *et al.* (eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera, Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Cádiz, Universidad de Cádiz, 149-155 [consulta: 12 de noviembre de 2012]. Disponible en la web: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0147.pdf

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

Casado Velarde, M. (1998): "Lingüística del texto y marcadores del discurso", en M^a A. Zorraquino y E. Montolío Durán (coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Madrid: Arco Libros, 55-70.

Cenoz Irague, J. (2004): "El concepto de competencia comunicativa", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Tercera Parte: La competencia comunicativa*, Madrid: SGEL, 449-466.

Ciarra Tejada, A. (2010): "¡Claro que sí! Marcadores discursivos conversacionales y su enseñanza en ELE", en M^a M. García Negroni (coord.), *Actas del II Coloquio Internacional Marcadores del discurso en lenguas románicas: un enfoque contrastivo*, Buenos Aires, Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 35-41 [consulta: 2 de enero de 2015]. Disponible en la web: http://www.uni-heidelberg.de/md/iaz/mdrl/bookofabstracts_dmsymposium.pdf

Ciarra Tejada, A. (2016): *Marcadores discursivos conversacionales: análisis de su uso en corpus orales y aplicación didáctica en español*

como lengua extranjera (Vol. 394), Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Consejo de Europa (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes, 2002.

Corral Esteve, C. (2009): Algunas propuestas para llevar los marcadores discursivos al aula de ELE, *Suplementos marcoELE*, 9, 1-24 [consulta: 15 de julio de 2016]. Disponible en la web: http://marcoele.com/descargas/enbrape/corral_marcadores.pdf

Corral Esteve, C. (2011): *Los conectores discursivos de la lengua escrita en la clase de español como lengua extranjera: una propuesta de trabajo*, Universidad de León [consulta: 31 de julio de 2014]. Disponible en la web: <http://buleria.unileon.es/xmlui/handle/10612/818>

Cueva Lobelle, A. (2011): "Los mecanismos de cohesión en el aula de ELE: Los marcadores discursivos", *Lenguas en contacto y bilingüismo: revista digital*, 3 (1), 149-161 [consulta: 14 de agosto de 2014]. Disponible en la web: <http://www.bibliodigitalcaroycuervo.gov.co/184/>

Fernández Barjola, M^a I. (2008): "La enseñanza de los marcadores de reformulación en E/LE", en I. Olza Moreno *et al.* (eds.), *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*, Pamplona, Universidad de Navarra, 155-167 [consulta: 5 de mayo de 2016]. Disponible en la web: http://s3.amazonaws.com/academia.edu/documents/31426617/Actas_del_XXXVII_Simposio_SEL.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1481463302&Signature=hINdMO3hnKpb1uNaZOX4TpGXbAl%3D&response-

content-
disposition=inline%3B%20filename%3DActas_del_XXXVII_Simposio_Internacio
nal.pdf#page=163

Fuentes Rodríguez, C. (2009): *Diccionario de conectores y operadores del español*, Madrid, Arco/Libros.

García Torres, D.L. (2010): "Marcadores discursivos. Elementos convenientes en el discurso", *Revista lingüística aplicada*, 7, Junio-Noviembre 2010, Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco, México, 1-10 [consulta: 23 de marzo de 2014]. Disponible en la web:
http://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07_art08.htm

Garrido Rodríguez, M^a C. (2000): "Los conectores pragmáticos en la enseñanza de ELE: argumentación y relevancia", en M. Franco Figueroa *et al.* (eds.) *Nuevas Perspectivas en la Enseñanza del Español como lengua extranjera, Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Cádiz, Universidad de Cádiz, 323-330 [consulta: 22 de mayo de 2013]. Disponible en la web:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0321.pdf

Gaviño Rodríguez, V. (2012): "Marcadores conversacionales en español actual", en A. Cassol y otros (eds.), *Il dialogo. Lingue, letteratura, linguaggi, culture, Actas del XXV Convegno AISPI* (Napoli, 18-21 febbraio 2009), 195-204 [consulta: 22 de febrero de 2015]. Disponible en la web:
http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:3Fbh8IzCr94J:scholar.google.com/+Los+marcadores+conversacionales+&hl=es&as_sdt=0,5

Gutiérrez Ordóñez, S. (2004): "La subcompetencia pragmática", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la*

formación de profesores. Tercera Parte: La competencia comunicativa, Madrid: SGEL, 533-552.

Instituto Cervantes (1997): *Diccionario de términos clave de ELE*, Madrid [consulta: 18 de mayo de 2014]. Disponible en la web:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/andamiaje.htm

Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español, B1-B2*, vol. 2, Madrid: Biblioteca Nueva.

Kovacci, O. (1999): "El adverbio", en I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 1: *Sintaxis básica de las clases de palabras*, Madrid: Espasa-Calpe, 705-786.

Landone, E. (2007): "La clasificación de los marcadores del discurso y su valor operativo", en: *Atti del XXIV Congresso dell'Associazione Ispanisti Italiani "Metalinguaggi e metatesti"*, 431-440 [consulta: 23 de septiembre de 2015]. Disponible en la web:
http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/39228308/Landone.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1475925796&Signature=kFPLuLGWBXRWYXeYIIQ8MicCdrw%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLa_clasificacion_de_los_marcadores_del.pdf

Llamas Saiz, C. (2004): "La enseñanza de los marcadores del discurso en la clase de ELE: explotación de los textos periodísticos de opinión", en: H. Perdiguero *et al.* (eds.), *Medios de Comunicación y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*, Burgos, Universidad de Burgos, 694-707 [consulta: 21 de noviembre de 2014]. Disponible en la web:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0695.pdf

Llamas Saiz, C. & C. Martínez Pasamar (2001): "Valoración del programa *Hot potatoes* en su aplicación a la enseñanza de los marcadores del discurso", en: A. M^a Gimeno Sanz (ed.), *Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la Enseñanza de ELE*. *Actas del XII Congreso Internacional de ASELE*, Valencia, Universidad Politécnica de Valencia, 577-586 [consulta: 19 de noviembre de 2014]. Disponible en la web:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/12/12_0577.pdf

López Vázquez, L. & H. Otero Doval (2009): "El español académico: el marcador discursivo *bueno* y sus aplicaciones en la enseñanza de ELE", en A. Vera Luján *et al.* (eds.), *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación. Actas del XX Congreso Internacional de ASELE*, Comillas, 2009, vol. II, 669-682 [consulta: 21 de abril de 2016]. Disponible en la web:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0669.pdf

Loureda Lamas, Ó. & E. Acín Villa (coords.) (2010a): *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*, Madrid: Arco Libros.

Loureda Lamas, Ó. & E. Acín Villa (2010b): "Preámbulo: Cuestiones candentes en torno a los marcadores del discurso en español", en Ó. Loureda y E. Acín (coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*, Madrid: Arco Libros, 7-60.

Marchante Chueca, P. (2008): *Practica tu español: marcadores del discurso*, Madrid: SGEL.

Martí Sánchez, M. (2004): "El enriquecimiento pragmático de la gramática (pragmagramática) en la E/LE", en M. Martí Sánchez

(coord.), *Estudios de pragmagramática para la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid: Edinumen, 7-18.

Martí Sánchez, M. *et al.* (2008): *Gramática española por niveles*, Madrid: Edinumen.

Martín Zorraquino, M^a A. (2006): "Los marcadores del discurso en español: balance y perspectivas para su estudio", en: M. Casado Velarde *et al.* (eds.), *Análisis del discurso: lengua, cultura, valores*, Madrid: Arco Libros, vol. 1, 43-63.

Martín Zorraquino, M^a A. (2010): "Los marcadores del discurso y su morfología", en Ó. Loureda y E. Acín, (coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*, Madrid: Arco Libros, 93-182.

Martín Zorraquino, M^a A. & E. Montolío Durán (coords.) (1998): *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Madrid: Arco Libros.

Martín Zorraquino, M^a A. & J. Portolés Lázaro (1999): "Los marcadores del discurso", en I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 3, Madrid: Espasa-Calpe, 4051-4213.

Martínez Camino, G. & T. Labrador Gutiérrez (2004): "Enseñar el uso de los marcadores del discurso a través de los anuncios de televisión", en H. Perdiguero *et al.* (coords.), *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera, Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Burgos, 187-199 [consulta: 19 de octubre de 2014]. Disponible en la web:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0188.pdf

Mazzaro, D. & De Marins Costa, E. G. (2008): "Los conectores en el aula de E/LE: propuestas de actividades", en *Actas del V Simposio Internacional de Didáctica del Español como Lengua Extranjera José Carlos Lisboa*, Río de Janeiro, Instituto Cervantes, 2008, 487-496 [consulta: 12 de octubre de 2016]. Disponible en la web: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2008/50_mazzaro-goettenauer.pdf

Medina Montero, J.F. (2010): "El marcador discursivo *hombre* en la enseñanza del español a itálofonos: análisis y propuestas de traducción (I)", en: A. Vera Luján *et al.* (eds.), *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación. Actas del XX Congreso Internacional de ASELE*, Cantabria, Comillas, vol. 2, 740-761 [consulta: 19 de febrero de 2015]. Disponible en la web: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0739.pdf

Pinilla Gómez, R. (2004): "Las estrategias de comunicación", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Segunda parte: El proceso de aprendizaje*, Madrid: SGEL, 435-448.

Portolés Lázaro, J., (1998): *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.

Santos Ríos, L. (2003): *Diccionario de partículas*, Salamanca, Luso-Española de Ediciones.

Sanz Sanz, D. y L. Berzosa Lafuente (1997): "El funcionamiento de los marcadores discursivos en la enseñanza del español a extranjeros", en K. Alonso *et al.* (dirs.), *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro*, Actas del VIII Congreso

Internacional de ASELE, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, 769-774 [consulta: 31 de octubre de 2012]. Disponible en la web: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0767.pdf

Siqueira Loureiro, V.J. (2004): "La enseñanza/aprendizaje de los marcadores del discurso en la clase de ELE", en P. Benítez Pérez *et al.* (coords.), *Actas del I Simposio de Didáctica del Español para extranjeros: teoría y práctica*, Instituto Cervantes de Río de Janeiro, 323-330 [consulta: 29 de agosto de 2016]. Disponible en la web: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2147904>

Vera Luján, A. & M. Blanco Rodríguez (2014): *Cuestiones de pragmática en la enseñanza del español como 2/L*, Madrid: Arco Libros.

FECHA DE ENVÍO: DÍA 8 DE JUNIO DE 2017

FECHA DE ACEPTACIÓN: DÍA 20 DE AGOSTO DE 2017