

DE SANTIAGO GUERVÓS, JAVIER
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA, ESPAÑA
LA CONEXIÓN DISCURSIVA EN ESPAÑOL LE/L2:
PROBLEMAS TERMINOLÓGICOS, PROPUESTA DE CATÁLOGO Y DIDÁCTICA

BIODATA

Javier de Santiago Guervós (jguervos@usal.es) es Catedrático de Lengua Española y Comunicación en el Departamento de Lengua Española de la Universidad de Salamanca. En el ámbito del español como lengua extranjera, ha sido director del Máster de Español de la propia universidad de Salamanca, y profesor en los másteres de las universidades de León, Extremadura, UIMP, UNED, James Madison University (EEUU), Huelva, etc. Del mismo modo, ha colaborado en la elaboración de los exámenes DELE, SIELE o BULATS. Recientemente, ha publicado junto con Jesús Fernández González, *Fundamentos para la enseñanza del español 2/L* (Arco/Libros, 2017), una obra que se suma a otras anteriormente publicadas en torno a la gramática y la didáctica del español como lengua extranjera. También posee numerosas publicaciones sobre sintaxis teórica del español y comunicación persuasiva.

RESUMEN

En este artículo se tratarán tres cuestiones básicas en la enseñanza-aprendizaje de los marcadores discursivos: en primer lugar, de qué hablamos: la sintaxis y el análisis del discurso son dos disciplinas claramente diferenciadas que en numerosas ocasiones se confunden. Así sucede en los manuales de ELE, por ejemplo. Por tanto, se tratará de poner luz sobre el concepto de marcador discursivo como un término que pertenece al análisis del discurso y no a la sintaxis. Un segundo problema consiste en qué marcadores emplear y cuándo introducirlos: propondremos el estudio de un corpus de lengua creado a partir de variables objetivas que permita hacer un catálogo de marcadores ordenados de acuerdo con su nivel del MCER. Por último, señalaremos qué ejercicios son los más frecuentes y más rentables en la enseñanza-aprendizaje de los marcadores discursivos.

PALABRAS CLAVE: marcador discursivo, análisis del discurso, didáctica de ELE, sintaxis

THE DISCURSIVE CONNEXION IN SPANISH LE/L2: TERMINOLOGICAL PROBLEMS, PROPOSAL OF CATALOGUE AND DIDACTICS

This paper deals with three basic questions in the teaching and learning of discursive markers: We will start with a basic clarification: syntax and the analysis of discourse are two clearly differentiated disciplines that are often confused. This is the case in the SFL textbooks, for example. Therefore, the first step is to shed light on the concept of

discursive marker as a term that belongs to the discourse analysis and not to the syntax. The second problem is what markers to be used and when to use them: we will propose the study of a corpus created from objective variables that allows us to make a catalogue of markers ranked according to their level of CEFR.

Finally, we will indicate which exercises are the most frequent and most profitable in the teaching and learning of discursive markers.

KEY WORDS: discursive marker, discourse analysis, didactics of Spanish language, syntax

INTRODUCCIÓN

El estudio de la conexión discursiva es un tema estrella en la lingüística actual. Desde los años 80 del siglo pasado, y con el auge del análisis del discurso, han corrido ríos de tinta en torno a un concepto cuyos elementos constitutivos vienen representados con etiquetas variadas como *conector*, *marcador*, *ordenador*, *nexo*, *partícula* (Fraser, 1996, 1999; Schiffrin 1987; Martín Zorraquino y Portolés, 1999; Fuentes 1987, 1996; Portolés 1998; Montolío 2001; Slager 2007) lo cual, muchas veces, provoca cierta confusión en su estudio, y lo que es peor, en su enseñanza y aprendizaje en el mundo del español como LE/L2.

Los manuales de español como LE/L2 suelen ser, a menudo, confusos en la presentación de la conexión discursiva, en el caso de que tales partículas aparezcan.

Marcela La Rocca (2017: 236) señala que

Los manuales publicados antes de la aparición del nuevo Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006), (...) esos elementos (o esa terminología¹) resultan totalmente ausentes (...).

¹ Efectivamente, es una cuestión de terminología, porque, por ejemplo, ¿*A que no sabes?* (Miquel y Sans, 1983) los recoge como expresiones o *partículas* en ejercicios como “Complete las siguientes frases con las expresiones de la lista”, e incluye, por ejemplo, *por cierta*. Sin embargo, no hay ningún apartado donde se agrupen de forma específica.

Por otra parte, los manuales del período 2006-2010, con muy pocas excepciones, presentan estas piezas discursivas en los diferentes niveles del MCER bien de manera implícita (en la mayoría de los casos), bien mezclando terminologías correspondientes a diferentes perspectivas teóricas [nexo, conector, marcador...]. Solo a partir del nivel C1 los marcadores discursivos se presentan en casi todos los manuales publicados en la última década de forma explícita, aunque no siempre su presentación y tratamiento resulta adecuado para favorecer su adquisición por parte de los estudiantes de ELE.

Así las cosas, en este artículo pretendemos hacer un repaso del problema terminológico que existe en la presentación pedagógica de este aspecto de la enseñanza de ELE, entre otras cosas, por la confusión que provoca abordarlo desde una perspectiva discursiva sin tener en cuenta la perspectiva sintáctica. Por otro lado, tampoco queda claro cuándo hay que introducir el estudio de los marcadores, si hay que introducirlo señalando tales partículas como marcadores, qué marcadores hay que utilizar en cada nivel, qué criterio se debe seguir para introducirlos, y qué práctica resulta más eficaz para su aprendizaje, si hay que introducirlos asociados a funciones, a tipos textuales, o si, realmente, debe aclararse que, aunque conformen una categoría textual, deben enseñarse en circunstancias lingüísticas diversas, lo cual parece más idóneo, dada la heterogeneidad de los marcadores discursivos. Su diversidad como categoría explica la dificultad de categorización o reconocimiento en la L2/LE y también en la L1; obviamente, si no fuera difícil reconocerlos y diferenciarlos, habría más consenso en su definición y en su explicación.

Así pues, intentaremos abordar estas cuestiones a lo largo de las páginas que siguen.

1. CUESTIONES DE TERMINOLOGÍA: SINTAXIS Y ANÁLISIS DEL DISCURSO

En la didáctica de los marcadores discursivos parece existir la misma falta de acuerdo y el mismo desorden que se aprecia en la investigación. Parte sustantiva del problema está, pues, en la terminología, y otra, en la confusión que se produce al abordar la explicación de estos elementos mezclando planos de análisis (sintaxis y discurso), sin mucho criterio y sin que el rendimiento que se pudiera sacar de esa mezcla sirva de justificación para hacerlo.

Por lo que se refiere al problema teórico, si la referencia de los autores de manuales es el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), se encontrarán con el término *conector*; si hablamos del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCI), tendremos *conector o nexa* para las oraciones coordinadas y subordinadas, y *marcador discursivo* para hablar de los organizadores textuales. Entre los autores que investigan el tema en cuestión, la variedad aumenta la confusión: los hay que diferencian *marcador del discurso* y *conector* (Domínguez, 2007; Martín Zorraquino y Portolés, 1999), considerando este último un subtipo de marcador; los hay que los emplean como sinónimos (Montolío, 2018) o los hay que hablan de *partículas discursivas* (Briz, 2008) recogiendo solo una parte de lo que aparece en la investigación de otros, o, por el contrario, ampliando el espectro enormemente

(Santos Río, 2003). Tampoco las definiciones de estos términos son iguales² ni las clases de palabras que los integran³.

Todo esto provoca que en los manuales de LE/L2 en los que aparecen este tipo de partículas nos encontremos cierto desorden teórico y, lo que es peor, cierto desorden didáctico, porque no debemos olvidar que el objetivo que persigue el profesor de español es que el aprendiz emplee esos elementos lingüísticos con corrección, en la posición y el registro adecuados, seleccionando el modo preciso, si es necesario, eligiendo un estilo más o menos formal, un tipo textual, un género determinado, un contexto oral o escrito, etc.

Por tanto, para abordar la conexión discursiva hemos de tener en cuenta dos aspectos claros: por un lado, la conexión discursiva desde el punto de vista gramatical; por otro, la conexión discursiva desde un punto de vista textual, pragmático, en su uso comunicativo.

Aunque se trata de un término en el que tienen cabida categorías gramaticales diversas, gramaticalmente hablando hemos de decir que existen, básicamente, adverbios y locuciones adverbiales cuya función no es ser un complemento circunstancial, un complemento

² De acuerdo con el *Diccionario de términos clave de ELE*, “los marcadores del discurso son unidades lingüísticas invariables cuya función es señalar (“marcar”) la relación que se establece entre dos segmentos textuales. Estas unidades no ejercen función sintáctica alguna, sino que constituyen enlaces supraoracionales que facilitan la cohesión textual y la interpretación de los enunciados”. Del mismo modo, recoge las diferencias terminológicas que se dan entre los autores que investigan estas partículas.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/marcador_esdiscurso.htm

³ Adverbios, preposiciones, conjunciones, interjecciones, expresiones...

adverbial, un complemento del adjetivo o de otro adverbio o, más extraordinariamente, un atributo o un predicativo, que es lo habitual. Hay adverbios y locuciones adverbiales que tienen una función extraoracional que sirve para enlazar con el contenido anterior y operar dentro de la oración, pero sin referirse a un núcleo, sino a todo un constituyente o a toda una oración. Son funciones especiales. Sintácticamente, son complementos periféricos o adverbios de constituyente.

FUNCIÓN ORACIONAL

- Complemento de verbo
 - Complemento circunstancial: Juan comió *allí*
 - Complemento pseudocircunstancial: Aquella chica vestía *elegantemente*
- Complemento del adjetivo: Pedro es *muy*alto
- Complemento del adverbio. La casa está *muy*cerca
- Atributo: Pedro está *bien*
- Predicativo: Veo *bien* a María

FUNCIÓN EXTRAORACIONAL Y EXTRASINTAGMÁTICA

Por tanto, la casa será vendida
Incluso Juan está preparado para salir

A esos adverbios, que no tienen una vinculación oracional, desde un punto de vista textual, la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (NGLE, 2009) los denomina *conectores*. Pero en la conexión discursiva existen otro tipo de elementos que, desde el punto de vista gramatical, tienen propiamente una función de nexo, de enlace de oraciones, es decir, no varían en el plano textual la función que tienen en el plano sintáctico. Son las conjunciones. Por su propia

naturaleza, y de forma prácticamente exclusiva, hacen la función de nexo o enlace entre oraciones. Desde el punto de vista textual, una conjunción sería otro marcador del discurso, obviamente con un comportamiento sintáctico diferente al grupo anterior.

La ortografía de la RAE describe estos dos grupos de partículas con bastante precisión, pero con una terminología mixta, ciertamente confusa. Así, distingue *conectores* y *conjunciones*.

Los conectores discursivos son enlaces, generalmente adverbios y locuciones adverbiales, que ponen en relación la secuencia sobre la que inciden con el contexto precedente. Frente a las conjunciones, los conectores no suelen formar un grupo sintáctico con el segmento que les sigue. Precisamente, esta independencia sintáctica favorece la libertad posicional de la que muchos de ellos gozan.

(...)

Aunque algunos conectores presentan los mismos contenidos que las conjunciones (adversativo, consecutivo...), las diferentes características sintácticas de ambos elementos se manifiestan a la hora de puntuar. Como queda dicho, las conjunciones forman grupo sintáctico con la secuencia que las sigue, de ahí que no puedan separarse de ella mediante comas ni cambiar su posición. Los conectores, en cambio, aparecen aislados en la cadena escrita y en la oral. Esa es la razón por la que hay que escribir *Se lo he dicho mil veces, pero no me hace caso* (con la puntuación que corresponde a la conjunción adversativa *pero*), frente a *Se lo he dicho mil veces, sin embargo, no me hace caso* (con conector adverbial de valor adversativo). (*Ortografía RAE*, 2010: 343-344).

Tabla 1. Diferencia entre *conectores* y *conjunciones* de acuerdo con la *Ortografía* de la RAE (2010)

CONECTORES	CONJUNCIONES
Son elementos extraoracionales, no cumplen una función sintáctica en la oración.	Cumplen la función de nexo en la oración

<p>Tienen movilidad en su posición en la oración, con ciertas limitaciones. Por ejemplo, No creemos, sin embargo, que este sea un hecho aislado. Sin embargo, no creemos que sea un hecho aislado. Generalmente van en posición inicial; algunos no pueden aparecer en posición final (<i>a saber, a propósito, es decir, es más, esto es, pues bien</i>).</p>	<p>Las conjunciones forman grupo sintáctico con la secuencia que las sigue, de ahí que no puedan separarse de ella mediante comas ni cambiar su posición. Las conjunciones preceden a la oración; no aparecen en posición final. Por ejemplo, *Llegó, tarde pero.</p>
<p>Muchos conectores van seguidos (y a veces precedidos) de pausas, ya que se los entiende como incisos, forman un grupo entonativo propio.</p>	<p>Generalmente no admiten pausa ante la oración que introducen. No se suelen escribir entre comas.</p>
<p>Se pueden combinar varios conectores y también combinar con conjunciones. Por ejemplo, <i>Y, sin embargo, por ejemplo, una de las propuestas realizadas es muy buena</i>.</p>	<p>Las conjunciones no suelen combinarse entre sí. Por ejemplo, *No sé si que es ella.</p>

Estos dos grupos que define la RAE vienen a coincidir con lo que Estrella Montolío (2001) denomina *conectores parentéticos*, los primeros, y *conectores integrados en la oración*, las conjunciones (otros hablan de conectores oracionales y supraoracionales). Ciertamente las conjunciones, estos conectores integrados u oracionales, quedan al margen de algunos diccionarios de conectores. El *Diccionario de conectores y operadores del español* (2009), de Catalina Fuentes, y el *Diccionario de partículas discursivas del español*, de Briz et. al. (2008), probablemente, los dos diccionarios de más peso en el ámbito de la conexión discursiva⁴, no incluyen las conjunciones, tampoco el de Slager (2007).

⁴ El *Diccionario de partículas* (<http://www.dpde.es>), dirigido por Antonio Briz, pretende superar la confusión terminológica empleando un término más

De cualquier forma, en ambos casos se realiza una función de conexión o de marcación del discurso, que es lo que interesa al alumno de ELE.

Así pues, independientemente de lo que digan unos u otros, empleando unos términos u otros, lo que sí es cierto es que nos encontramos una serie de partículas que tienen una función clara en la cohesión del discurso, una serie de expresiones que se emplean en la lengua para enlazar el discurso, que presentan un significado, una posición, un uso y un comportamiento sintáctico concretos. Y dentro de estas partículas hay que distinguir dos grandes grupos: los que funcionan de forma independiente, que se introducen en la comunicación con el fin de añadir un significado característico, (ya sea una idea, ponerla en orden, etc.) normalmente separado en el discurso por pausa, que vienen representados, básicamente, por adverbios y locuciones adverbiales⁵ (*por un lado, por otro, por tanto, por consiguiente, pues...*), y los que se introducen igualmente en la comunicación con un significado concreto, pero que tiene un comportamiento sintáctico diferente al anterior en la medida en que siempre van unidos a la secuencia sintáctica en la que se integran, no tienen posibilidad de separarse del lugar que ocupan y, en numerosas ocasiones, mediatizan el uso de los modos en la oración en la que se integran, esto es, *conjunciones* (*si, aunque...*). En conjunto, y desde el plano del discurso, se los denomina *marcadores discursivos* o *conectores*⁶, y se agrupan de acuerdo con su significado (aditivos, contraargumentativos, consecutivos, etc.), no

abarcador, partícula discursiva, que incluye los ordenadores y conectores de los que hablan Catalina Fuentes, pero también deja al margen las conjunciones.

⁵ Como decíamos, también se recogen otro tipo de expresiones, locuciones prepositivas o interjecciones (Santos Río, 2003; Holgado Lage, 2017).

⁶ En este artículo emplearemos ambos indistintamente.

de acuerdo con su comportamiento sintáctico. Desde el punto de vista del análisis del discurso, ambos grupos tienen esa función de enlace y, solo desde esa perspectiva, comparten denominación, si bien su comportamiento sintáctico y su categoría sintáctica, como hemos visto, son diferentes.

En la enseñanza-aprendizaje de los marcadores discursivos no puede, por tanto, hacerse tabla rasa. Formas como *ante todo, de antemano, aparte, si me apuras, que aproveche, atentamente, hola, ay, etcétera, exactamente, bien bah*, que muchos diccionarios incluyen como marcadores discursivos (Santos Río, 2003; Holgado Lage, 2017) no se pueden estudiar como *aunque o así que* en L2. Didácticamente, no es conveniente. Muchas de estas formas han de aprenderse como léxico en una situación pragmática determinada; otras, dentro de un apartado diferente. Quizá la denominación de Montolío como *conectores parentéticos* y *conectores integrados* en la oración no sea mala opción para L2. De lo que no cabe duda es que a ELE le interesa también una clasificación sintáctica de los marcadores. Los integrados en la oración son nexos, los otros, complementos periféricos, enunciados independientes, etc.

Pero lo que interesa al aprendiz de español LE/L2 no es tanto la denominación en sí, ni las enormes taxonomías y diccionarios de marcadores o conectores, sino cuáles debe aprender, qué significan, cómo se emplean y cómo se aprenden, dado que este tipo de enlaces tiene una enorme importancia en la comunicación, ya que un solo elemento puede hacer variar completamente el significado de una frase. Dependiendo del elemento que elijamos, y solo de ese elemento, la interpretación del discurso cambia:

- Te veo *porque* llevo gafas
- Te veo, *así que* llevo gafas

- Te veo *cuando* llevo gafas
- Te veo *si* llevo gafas
- Te veo *aunque* llevo gafas
- Te veo. *Por tanto*, llevo gafas

Causa, consecuencia, temporalidad, condición... con el cambio de un solo elemento de la oración, además de otras funciones de enlace de tipo textual.

2. CRITERIOS PARA UN CATÁLOGO DE MARCADORES / CONECTORES DISCURSIVOS: ESTUDIO DE MANUALES Y PROPUESTA

Una vez aclarado el concepto, es hora de reflexionar sobre cuáles deben ser, cuándo deben introducirse y cómo debe hacerse. En definitiva, lo que deberíamos revisar es cómo se presentan en la didáctica de ELE/L2 para posteriormente dirimir cuestiones como:

- ¿Cuáles son más frecuentes, más rentables y, por tanto, cuáles se deberían enseñar?
- ¿En qué nivel debe iniciarse su estudio y en qué nivel debe enseñarse cada partícula de enlace?
- ¿Se estudian como simple vocabulario? ¿Se estudian dentro de los contenidos gramaticales?
- ¿Se estudian dentro de las funciones lingüísticas? ¿Se dejan al arbitrio de la transferencia de la lengua materna?

- ¿Se estudian asociados a secuencias textuales / tipos de secuencias textuales?
- ¿Podemos emplearlos como estrategia de evitación para expresar sin subjuntivo lo que suele expresarse con subjuntivo?
- ¿Qué tipología de ejercicios, qué contextos, dónde se integran...?

2.1. PCIC Y ALGUNOS MANUALES ELE/L2

Como se puede comprobar, son muchas las cuestiones que se plantean cuya resolución llevaría a ocupar un espacio mucho mayor del que disponemos. Contestaremos, pues, a algunas de ellas; otras, quedarán aquí planteadas para que, en un futuro, que esperemos no sea muy lejano, queden resueltas definitivamente.

Tomaremos como referencia los manuales de Difusión, ya que, de acuerdo con La Rocca (2011), son de los pocos que hacen una presentación explícita de los conectores con esta terminología en todos sus niveles⁷, así como el método *Prisma*, de Edinumen, o *En acción*, de EnClave ELE, que siguen la misma pauta.

Si revisamos el programa, los textos y los ejercicios del manual de nivel A1 de Difusión (*Aula 1*), por ejemplo, lo primero que llama la atención es la presencia, a veces abundante, de formas como *sin embargo* (p. 67), *pues* (pp. 19, 22, 39, 62, 70), *pero* (pp. 28, 44), o

⁷ Como ya hemos señalado, no es que estas formas no se practicaran, es que no aparecían agrupadas bajo un mismo paraguas terminológico, si no que estaban dispersas en la explicación de funciones, vocabulario y expresiones, oraciones subordinadas y coordinadas, etc.

además (pp. 18, 28, 77, 79) en los textos del manual, pero no se explican específicamente ni una sola de ellas, es decir, no están en la programación con esta denominación ni otra que las individualice, a pesar de que, como decimos, algunos aparecen profusamente. Se supone que pueden interpretarse pasivamente, pero es una suposición (producción frente a recepción)

Es cierto que es difícil crear textos sin algún elemento de conexión, pero parece claro que si queremos presentar un texto para un ejercicio de comprensión escrita, casi inevitablemente, casi inconscientemente, el autor debe introducir elementos de conexión discursiva que den cohesión y agilidad al mismo para que el texto sea percibido como una unidad de significado y no parezca ciertamente un telegrama.

En otro manual de nuestro corpus, como *En Acción 1*, de EnClave ELE, encontramos en los textos (p. 107) *sin embargo* (p. 112), *por ejemplo*, *por el contrario*, *en cualquier caso* (parecen claramente excesivas), *lo primero*.

El PCIC recoge como conectores del nivel A1: *y*, *también*, *tampoco*, *pero*, *porque*, *por ejemplo*, y controladores de contacto como *¿no?*, *¿eh?*, etc. Como se ve, no hay coincidencia.

En el nivel A2 nos encontramos con los mismos problemas cambiando las partículas. En *Aula 2* sí se habla específicamente de *conectores* (p. 49) (*y*, *pero*, *además*). Con lo cual, en el nivel A2 hay un cambio cualitativo importante en cuanto a la introducción de elementos que intervienen en la cohesión del discurso. Son, pues, solo estas formas las que se presentan de forma teórica (*pero*⁸,

⁸ La NGLE no considera *pero* e *y* conectores, sino conjunciones.

además, y), pero son muchas más las que aparecen en textos, ejercicios, diálogos y demás. Por ejemplo: *pues, por un lado, por otro, por eso, sobre todo, luego, bueno, de cualquier modo, sin embargo, de ahí...*, luego no casan los textos con el contenido que teóricamente tienen el nivel que explican, tampoco aparecen en la explicación de funciones lingüísticas ni en ningún otro lado, lo cual, parece contradictorio y nos lleva a pensar, de nuevo, en la necesidad de contar con criterios objetivos de selección de estas partículas para trabajar en cada nivel, para saber cuáles y cuándo hay que enseñarlos. El PCIC recoge en el A2 *primero, luego, después, por último, por eso, entonces, oye / oiga, mira / mire*. Díaz, Martínez y Redó (2011: 54), por su parte, para el nivel A2 no solo presenta enumeraciones (*en primer lugar, en segundo lugar, primero, luego, después, entonces...*) y ejemplificaciones (*por ejemplo, etcétera...*) en la parte que denomina estructuración del discurso, sino que en la parte de contenidos gramaticales (p. 62) incluye: marcadores temporales, conjunciones coordinantes (*y / o*), conjunciones subordinantes temporales (*cuando*), causales (*es que, porque, como*), consecutivas (*y por eso, o sea que, total que*), condicional (*si*); conectores o expresiones temporales más frecuentes: *dentro de, al cabo de, más tarde, después, hace, desde hace*.

Como se puede comprobar, el abanico de elementos que sirven para la conexión textual puede ser mucho más abarcador del que presentan algunos manuales y el propio PCIC⁹.

⁹ Por último, hay que decir que el MCER y el PCIC, en el descriptor *Coherencia* de los "niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada", ya establece la enseñanza de los conectores en los niveles A1 y A2. Así, según estos documentos, en el nivel A1, por ejemplo, el aprendiente debe ser *capaz de enlazar palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos y lineales como y entonces* (§3.4) y en nivel A2 de *enlazar grupos de palabras con conectores sencillos tales como y, pero y porque* (§3.4) (Nogueira da Silva, 2010).

Si observamos otros manuales que se encuentran en la actualidad en el mercado, la situación es similar. *Nuevo prisma A2* (2013), por ejemplo, bajo el rótulo de *marcadores del discurso* señala *pero, porque, y, también, por eso, entonces, primero, luego, después y último* de forma explícita, pero algunos más dentro de los textos. Por tanto, podemos concluir que, para el nivel A, como se puede comprobar, no hay un acuerdo concreto en cuanto a cuáles y cuándo. Si bien está claro que debe introducirse el uso de conectores desde el primer nivel (MCER-PCIC), *Aula 1* no lo hace, aunque los usa; *Aula 2* los introduce en el programa, aunque de forma escasa y, paradójicamente, los emplea con mayor frecuencia y variedad en sus textos, lo mismo que *En Acción* o *Nuevo Prisma*, mientras que el trabajo de Díaz, Martínez y Redó (2011) propone un mayor número de elementos con los que trabajar la conexión discursiva en los textos. Se podría afirmar, por tanto, que cada autor tiene un criterio diferente para la introducción de los elementos que conectan el discurso, pero dado el uso que se hace de ellos en los textos, parece que se hace necesario un aumento de la presencia de conectores en estos niveles y un repertorio bien justificado con criterios objetivos de colocación de estas partículas en el nivel adecuado.

2.2. PROPUESTA DE CATÁLOGO A PARTIR DE UNA COMBINACIÓN DE FUENTES: IMPLICACIONES EN LA DIDÁCTICA Y LA EVALUACIÓN: CRITERIOS

Este problema apunta a una reflexión. En primer lugar, como se sabe, el PCIC hace una relación intuitiva y parcial de los conectores que clasifica. La cuestión es que deberíamos emplear criterios más o menos objetivos para hacer la selección de nivel y que no suceda

que un elemento que aparece en manuales del nivel A1 este catalogado como de nivel B1 en el PCIC.

Una brevísima cala en los DELE del nivel A1 muestra que, a pesar de que la mayoría de los textos se presenta con oraciones simples para evitar enlaces, podemos encontrar formas como *y, porque, primero, después, pero, pues, bueno, también, etc.*

Obviamente, tenemos un problema. Si *pues* aparece en el nivel B1 en el PCIC y hay manuales que lo emplean en el A1, incluso el propio IC lo emplea en los DELE, algo hay que arreglar. Es cierto que a veces el contexto ayuda desentrañar el significado, pero también lo es que tanto para la enseñanza como para la evaluación debemos tener lo más claro posible dónde se encuentra el nivel de cada marcador, en la medida de lo posible, y dónde se encuentra cada marcador. Y para ello hay que tener criterios, mejores o peores, pero, al menos, criterios. Uno de ellos puede ser la propia competencia comunicativa del que realiza el ordenamiento, pero debe haber más. Por ejemplo, en la Universidad de Salamanca seguimos trabajando para hacer un corpus¹⁰ partiendo de distintos materiales que existen en el mercado. Por ejemplo, extrayendo textos de los manuales de ELE/L2 por niveles. Se trata de obtener los marcadores que emplean en estos textos e ir agrupándolos para clasificarlos y, así, tener una referencia de uso por niveles para poder seleccionar los que aparecen en todos los textos, o los más abundantes. También podemos trabajar con exámenes tipo DELE o SIELE¹¹ de distintos niveles para hacer lo propio, y así con todo documento, más o

¹⁰ *Estudio de frecuencia y uso de los marcadores discursivos del español: catálogo de marcadores discursivos por niveles de aprendizaje en español LE/L2* (Universidad de Salamanca)

¹¹ El examen CELA de la Universidad Autónoma de México, solo evalúa a partir del nivel B1. Tampoco el CELU, de la Universidad de Buenos Aires.

menos contrastado que nos pueda servir para clasificar lo más objetivamente posible estas partículas de enlace, como pueden ser, también, las lecturas adaptadas¹² o el corpus de aprendices del Instituto Cervantes (CAES), el corpus CEDELE2 de aprendices; y también otros didácticos, intermedios entre los corpus como el CREA o el corpusdelespañol.org (M. Davies)¹³. Puede tener inconvenientes, pero es un criterio más que añadir a la propia competencia comunicativa del que realiza la selección. En último caso, es la competencia de muchos, lo cual es un criterio más fiable. Podemos adelantar que la nómina de marcadores que aparece en exámenes, textos y lecturas graduadas o el CAES es infinitamente mayor que la que aparece en los manuales. Veamos una pequeña comparativa en el nivel A1:

Tabla 2. Comparativa de conectores de nivel A1 en diversas fuentes

DELE	PCIC	CAES	300 PALABRAS MÁS FRECUENTES (CREA)
A1	A1	A1	
Y	pero	así	6. y
Porque	porque	así como	25. pero
Primero	también	así que	30. si
Después	tampoco	aunque	36. cuando
Pero	¿no?	bien	42. también
Pues	¿eh?	como	52. porque
Bueno		conforme	68. donde
Oye		cuando	78. después
También		cuanto	81. aunque
		de modo que	106. sino
		en cuanto	128. mientras
		entonces	129. además

¹² También puede consultarse <https://cvc.cervantes.es/aula/lecturas>

¹³ Parece rentable tomar distintas fuentes para encontrar el repertorio "idóneo" e ir más allá del PCIC y sus limitaciones.

		mas	137. pues
		mientras	148. entonces
		ni	157. luego
		o	170. sin embargo
		o sea	204. cualquier
		pero	270. todavía
		por tanto	
		porque	
		pues	
		puesto que	
		que	
		si	
		sin embargo	
		y	

Ciertamente, el cuadro que presentamos, básicamente, conjunciones y adverbios, muestra unas variaciones considerables y, en todos los casos, por encima de la propuesta del PCIC.

La más llamativa es la nómina de marcadores que aparece en el Corpus de Aprendices (CAES). Es llamativa porque es el empleo real del aprendiz en ese nivel, muy por encima de lo que proponen los manuales y el PCIC.

Esta apreciación hace hincapié en la idea de que el PCIC no presenta un catálogo de marcadores, sino una muestra, como bien se señala en la introducción. Otra cosa es dónde se colocan estos marcadores. Así, en el B1, el PCIC recoge:

- 1) Además
- 2) Así que
- 3) Aunque
- 4) Como
- 5) O sea

- 6) Por tanto
- 7) Pues: pues ha tenido un accidente y está grave.
- 8) Sin embargo

Que ya aparecen en el A1 en las composiciones de los informantes del CAES.

Si comparamos el CAES con los marcadores que aparecen en lecturas graduadas¹⁴ y en manuales de español de A1, los resultados son igualmente sorprendentes. En la revisión de tres relatos adaptados al nivel A1 no aparece ni *cuando*, ni *aunque*, *así que* o *porque*, pero, curiosamente, sí aparece *por qué*, o sea, puedo preguntar pero no responder, y también aparece *si* condicional¹⁵.

Obviamente, si esos aprendices de A1 que emplean con cierta asiduidad *así que*, *aunque*, *porque*, *cuando*, etc. lo hacen, es porque o bien los profesores lo han considerado conveniente y se lo han

¹⁴ Aquaroni Muñoz, R. (1991): *La sombra de un fotógrafo*. Madrid: Santillana. Universidad de Salamanca. Tosal, O. (1993): *¡Adiós, papá!* Madrid: Santillana. Universidad de Salamanca. Aquaroni Muñoz, R. (1991): *Soñar un crimen*. Madrid: Santillana. Universidad de Salamanca.

¹⁵ Para completar esta nómina de marcadores, obsérvese el catálogo que propone Holgado Lage (2017) para el nivel inicial (A1, A2): *A ver, adelante, además, adiós, ah, aja, así así, atención, aún, ay, besos, bien, bien, buena idea bueno, buenos días / buenas tardes / buenas noches, ¿cómo estás / está / estáis / están?, cuando, de acuerdo, de nada, demasiado, después, ¿diga / dígame?, dios (mío), eh, ejem, encantado / encantada, enhorabuena, entonces, es posible, es verdad, etcétera, felicidades, feliz cumpleaños / navidad, gracias, hasta luego, hola, hombre, increíble, lo siento, luego, mal, más o menos, mejor, mira / mire, mucho, mucho gusto, muy, nada, no, ¿no?, no sé, nunca, o, ok (okey), oye/oiga, peor, perdón, perdona / perdone, pero, poco, por ejemplo, por eso, por favor, ¿por qué?, ¿por qué no?, por último, porque, primero, pues, que, ¿qué?, que aproveche, ¿qué tal?, quizá(s), si, sí, silencio, solo, suerte, también, tampoco, todavía, uf, un abrazo, un momento, un poco, ¿verdad?, y.*

mostrado, o bien porque sus necesidades expresivas les han impulsado a descubrirlo por su propia cuenta o porque la transferencia de su lengua materna les facilita el uso. Lo que parece evidente es que lo han asimilado y están preparados para usarlo.

Parece que las lecturas graduadas se quedan muy cortas en el empleo de los marcadores¹⁶, más aún si pensamos que, en muchos casos, es pura cuestión de vocabulario, ya que no existe mayor trascendencia sintáctica, y la rentabilidad del marcador es mayor que otras palabras de vocabulario que pueda enseñarse. La propia necesidad del aprendiz le empuja a emplearla.

Debemos tener en cuenta, igualmente, la frecuencia de aparición de algunas de estas partículas discursivas. La aparición de alguna de ellas entre las 300 palabras más empleadas del español no es tampoco mal criterio, como hemos visto, criterio que también emplea en alguna ocasión Holgado Lage en su *Diccionario de Marcadores Discursivos para estudiantes de español como segunda lengua* (2017)¹⁷. Muchas veces se recogen formas en los manuales

¹⁶ Una lectura graduada utiliza un vocabulario limitado y un conjunto de estructuras gramaticales restringido. En la actualidad parece que siguen el criterio del PCIC.

¹⁷ Por lo tanto, en las restantes partículas seguiremos nuestra intuición lingüística como hablantes nativos de español en algunos casos y en otros recurriremos al CREA y al *Corpus del Español* para comprobar la extensión de uso de la partícula. Generalmente, a mayor frecuencia de uso, mayor necesidad de considerarla propia de los primeros niveles, ya que es importante que el estudiante pueda comunicarse y comprender el idioma. No obstante, en algunos casos, una partícula suficientemente extendida, como *dentro de lo que cabe*, puede presentar una sintaxis complicada hasta el punto de merecer ser considerada de un nivel superior al que podría adscribirse solamente por su frecuencia de uso. Y así, aparece en el diccionario en el nivel avanzado. Es decir, que no solo se ha tenido en cuenta la frecuencia de aparición al clasificar en un nivel determinado,

que tienen una productividad reducidísima. Si es así, lo mejor sería no explicarlos porque no son rentables, o hacerlo en una situación de aprendizaje de fines específicos si la tipología para esos fines los exige. Obsérvese, por ejemplo, la siguiente cata de las partículas concesivas en el CREA¹⁸:

Tabla 3. Estudio de algunas partículas concesivas del Corpus CREA

	ESCRITO				ORAL			
	INICIAL	CENTRAL	TOTAL	%	INICIAL	CENTRAL	TOTAL	%
Aunque	272	1134	1406	87%	217	1459	1676	79%
A pesar de que	46	79	125	7'7%	21	168	189	9%
Pese a que	1	9	10	0'6%	2	23	25	1'1%
Si bien	6	50	56	3'4%	15	52	67	3'1%
Por muy	0	7	7	0'4%	15	52	67	3'1%
Y eso que	0	0	0	-	24	39	63	3%
Aun a riesgo de que	0	0	0	-	0	0	0	-
Aun cuando	1	2	3	0'1%	4	39	43	2%

sino también la dificultad que entraña cada partícula y la necesidad de recurrir a ella. (Holgado Lage, 2014: 67).

¹⁸ Hemos aprovechado las posibilidades que ofrece el CREA para agrupar los distintos nexos y conectores analizados de acuerdo con su aparición como primer elemento de la secuencia tras un punto (C) o insertado en medio de ella (M) antes de dar el resultado total (T) de apariciones y su porcentaje (%).

Tabla 4. Estudio de algunas partículas finales del Corpus CREA (Ciencia y tecnología)

	ESCRITO				ORAL			
	INICIAL	CENTRAL	TOTAL	%	INICIAL	CENTRAL	TOTAL	%
Para que	56	453	509	97%	128	1878	2006	99%
A fin de que	0	12	12	2%	0	13	13	0'6%
Con el fin de que	0	4	4	0'7%	0	7	7	0'3%

Tabla 5. Estudio de algunas partículas causales del Corpus CREA (Ciencia y tecnología)

	ESCRITO				ORAL			
	INICIAL	CENTRAL	TOTAL	%	INICIAL	CENTRAL	TOTAL	%
Dado que	21	44	65	3%	2	25	27	0'1%
Gracias a que	0	5	5	0'2%	2	17	19	0'8%
Porque	32	802	834	38%	2290	15016	17307	91%
Ya que	4	893	897	41%	23	123	146	0'7%
Puesto que	17	170	187	8%	8	244	252	1'3%
Por eso	81	79	161	7'5%	356	778	1134	6%

2.3. RESULTADO DEL COTEJO DE DISTINTOS TIPOS DE FUENTES: CORPUS Y MATERIALES (MANUALES Y LECTURAS GRADUADAS)

Un cuadro de estas características deja claras dos cosas: en los niveles más bajos, la frecuencia de aparición es un criterio importantísimo para seleccionar una partícula; hay otra idea clara,

los de aparición menor habrá que concluir que tendrán uso en contextos particulares, registros diferentes, tipos textuales especiales, etc., lo cual suele suceder en niveles superiores. Por ejemplo, es evidente que *y eso que* se emplea casi exclusivamente en un contexto oral y que *aun a riesgo de que* hay que dejarlo para fines específicos. Pues habrá que tenerlo en cuenta en su explicación. Y una cosa más, en algunos casos, como en las construcciones finales, un cambio de elemento de enlace produce un cambio en el registro o en el estilo sin mucha más variación, por lo que formalizar un escrito, muchas veces, es solo un cambio de enlace. Esperemos tener pronto esa nómina de partículas organizadas para poder ofrecerla a los profesionales de ELE.

Así pues, a la hora de seleccionar qué marcadores o conectores discursivos hay que emplear en cada nivel de aprendizaje, una selección monolítica y homogénea para todas las lenguas puede ser útil, pero imprecisa. En primer lugar, porque existen lenguas que por trasferencia de su lengua emplean marcadores discursivos que, en condiciones normales estaría fuera de ese nivel. Es el caso de *mas* adversativo, que en portugués puede encontrarse en composiciones de aprendices de español de nivel A1 (*vid.* CAES) cuando, ciertamente, en un aprendiz de cualquier otra lengua estaría en los niveles C. O lo que sucede con *tan pronto como*, un conector con una frecuencia de uso escasísima en el español (*vid.* Corpes XXI), pero que la similitud con la forma inglesa *as soon as* hace que aparezca en las composiciones, por ejemplo, de anglohablantes, e incluso, podríamos decir que habría que propiciar en el uso de anglohablantes, ya que aumenta su expresividad muy por encima del nivel en el que se usa.

Por otra parte, en el trabajo con corpus, el tipo textual¹⁹ al que se somete al informante, en el caso de que los datos se recopilen de este modo, también mediatiza el marcador. En el caso de textos recogidos de otros tipos de formato, sucede lo mismo. Así pues,

¹⁹ La construcción del CAES se realiza partiendo de la propuesta de redacción de distintos tipos textuales dependiendo del nivel (<http://galvan.usc.es/caes/textos>):

NIVEL A1

- Escribir un correo electrónico a unos compañeros de clase o de trabajo presentándose (75-100 palabras).
- Escribir una nota a las personas con las que convive diciendo que va a llegar tarde a casa (30-40 palabras).
- Escribir un correo electrónico a un amigo hablándole de su familia (75-100 palabras).

NIVEL A2

- Escribir una postal a unos amigos sobre las últimas vacaciones (100-150 palabras).
- Escribir una biografía sobre una persona que admira (100-150 palabras).
- Reservar una habitación en un hotel (100-150 palabras).

NIVEL B1

- Escribir una carta a un amigo solicitándole varios favores (175-200 palabras).
- Escribir una carta con una queja dirigida a una compañía aérea por pérdida de equipaje (175-200 palabras).
- Escribir una historia (real o imaginaria) que sea graciosa (175-200 palabras).

NIVEL B2

- Redactar una solicitud de admisión en un programa universitario motivando la petición y preguntando sobre las características del programa (275-300 palabras).
- Escribir un ensayo sobre la importancia de las nuevas tecnologías en la sociedad actual (275-300 palabras).

NIVEL C1

- Escribir una reseña crítica sobre la última película que haya visto (400-500 palabras).
- Escribir un correo electrónico expresando una queja a una empresa de electricidad por fallos en el servicio y alto coste (400-500 palabras).

CEDELE2 también señala tipos textuales:

<http://cedel2.learnercorpora.com/learners-english>

- el nivel selecciona el tipo de marcador;
- el tipo de texto señala el tipo de marcador;
- la lengua materna señala el tipo de marcador.

3. LOS MARCADORES / CONECTORES DEL DISCURSO EN LOS MANUALES DE ESPAÑOL LE/L2

Pero si hay un problema en qué elemento ha de enseñarse en cada nivel, también lo hay en la presentación de estos elementos. En muchos manuales, como en *Prisma B1*, se presentan como conectores tanto las locuciones adverbiales como las conjunciones, que, como hemos visto, tienen comportamientos sintácticos diferentes, cuestión que no se tiene en cuenta.

El problema teórico que se plantea es que una locución adverbial (como *en definitiva*) no introduce una oración, no influye sobre el modo del verbo porque es un elemento extraoracional, el problema es, como decíamos, mezclar análisis textuales y análisis oracionales.

Tampoco existe homogeneidad en la presentación de las oraciones subordinadas; en unos casos, se presentan con terminología sintáctica como las *oraciones de relativo* (p. 74) y las *oraciones concesivas* (p. 94), pero las *oraciones causales* aparecen presentadas como “informar sobre causas y razones” (p. 104) y las *oraciones finales y temporales* como “expresar finalidad” y “construcciones temporales”, respectivamente.

El Ventilador (2006) hace una presentación muy teórica de lo que denomina marcadores y conectores. De hecho, los presenta

clasificados y hace una enumeración generosa de los mismos. Sin embargo, en muchos casos, no hace referencia al registro o a otros valores semánticos o pragmáticos que puede tener un conector determinado. Si lo hace en otros casos, precisando significado, usos o peculiaridades sintácticas (en los *consecutivos* no hay apenas información sintáctica, o pragmática, mientras que en los *aditivos* sí específica).

Esto es, sin duda, un problema en la presentación didáctica de estos elementos, ya que, dependiendo del manual, se incluirán unas formas u otras, con unas denominaciones u otras.

Tampoco suele tenerse en cuenta que, muchas veces, existe la misma posibilidad de expresión con diferente complejidad de elaboración sintáctica. Es una cuestión de competencia estratégica. Los conectores, dentro de los marcadores, son partículas que tienen una enorme importancia en el discurso y unas posibilidades expresivas y estratégicas que no se explotan suficientemente. En determinados niveles, y en determinados contextos, es relativamente fácil contar con una capacidad expresiva alta sin necesidad de contar con unos conocimientos gramaticales del mismo nivel. Por ejemplo, la lengua ofrece instrumentos para poder expresarse de formas diferentes empleando recursos gramaticales diversos.

La solución la podemos ver, por ejemplo, en la expresión de la contraargumentación. Desde un punto de vista sintáctico, la expresión de la contraargumentación se puede llevar a cabo con adverbios y locuciones adverbiales, que ponen en relación la secuencia sobre la que inciden con el contexto precedente. No suelen formar un grupo sintáctico con el segmento que les sigue.

También se puede expresar con conjunciones subordinadas, que sí forman un grupo sintáctico con el segmento que les sigue.

Tabla 6. Opciones de empleo de conectores contraargumentativos.

CONTRAARGUMENTATIVOS	
INTRAORACIONALES	SUPRAORACIONALES
<i>(generalmente, tras coma)</i> <i>Forman una sola oración:</i> <i>[A, pero B]/[Aunque B, A]</i>	<i>(tras punto o punto y aparte)</i> <i>Son dos oraciones distintas:</i> <i>[A. Sin embargo, B]</i>
, aunque	. Ahora bien,
, si bien	. A pesar de eso/todo,
, a pesar de (que)	. Aun así,
, pese a (que)	. Por el contrario,
, mientras (que)	. En cambio,

Tienes que seguir estudiando, *a pesar de que* estés cansado
Estás cansado. *Aun así*, tienes que seguir estudiando

Yo estoy trabajando, *mientras que* tú estás todo el día jugando
Yo estoy trabajando. *En cambio*, tú estás todo el día jugando

Los conectores supraoracionales facilitan la expresión, ya que no supone una reflexión gramatical sobre la selección del modo. De esta forma, se podría adelantar el nivel de aprendizaje de esta expresión. Como ya sabemos, la lengua nos permite poder expresar casi idénticos significados con construcciones sintácticas radicalmente distintas.

En definitiva, como decíamos anteriormente, debe presentarse cada uno en su nivel, siguiendo un criterio objetivo y cada uno con su explicación pragmática y gramatical, posición, registro, contexto, tipo textual, oral, escrito, etc.

4. DIDÁCTICA DE LA CONEXIÓN DISCURSIVA

El último problema al que tenemos que enfrentarnos es el modelo de ejercicio con el que se debe trabajar la conexión discursiva. Su práctica tiene que ser variada²⁰ y, en principio, debe contemplar ejercicios agrupados en tres tipos de actividades, que parecen corresponderse con el proceso de adquisición y activación de estas partículas:

- Actividades de *reconocimiento*: vinculadas a la comprensión auditiva y lectora, donde el alumno identifica las unidades que se están utilizando en el texto para enlazar los argumentos, delimitar el valor de las mismas y agruparlas.
- Actividades de *focalización*: con las que se pretende que el alumno centre su atención en el significado de los marcadores y el uso textual de los mismos.
- Actividades de *puesta en práctica*: que buscan la composición textual por parte del alumno.

Estas actividades se pueden trabajar de forma individual o formar parte de una tarea en la que se trabaja con un texto desde el reconocimiento a la puesta en práctica pasando por la focalización que es, indudablemente, lo más recomendable.

4.1. ACTIVIDADES DE RECONOCIMIENTO

Son ejercicios del tipo

²⁰ Martínez (2011).

- 1) *Lee y subraya los diferentes conectores en este texto. Interpreta las razones por las que aparecen aquí.*
- 2) *Identifica los marcadores discursivos que aparecen en el texto y sus funciones (añadir información, presentar una conclusión, etc.), y clasifícalos en la tabla de debajo.*
- 3) *Lee el siguiente texto y fíjate en las palabras que aparecen en negrita: ¿para qué las usa el escritor?, ¿puedes cambiarlas por otras?, ¿perdemos información si las eliminamos?*
- 4) *Lee el texto y agrupa y clasifica los conectores según su valor / significado.*

Son, en definitiva, ejercicios para que el alumno se haga consciente del papel que desempeñan estas partículas y su significado. Son ejercicios plataforma, es decir, pueden emplearse en niveles diferentes dependiendo de los marcadores que se incluyen en los textos y del nivel de los textos mismos.

4.2. ACTIVIDADES DE FOCALIZACIÓN

En las actividades de focalización ya no solo se trata de reconocer, se trata de usar. Son ejercicios de selección múltiple, de rellenar huecos, etc., ejercicios útiles como refuerzo, para saber que el aprendiz reconoce los significados, pero la enseñanza de este tipo de partículas no se puede quedar solo en esto, ya que el componente pragmático es vital, su uso real, su uso en contexto, su registro, etc. como veremos más adelante.

Las actividades de focalización comprenden ejercicios como:

1) *Elige el conector adecuado para que la información tenga sentido (de una serie de conectores que se ofrecen, es decir, ejercicios de selección múltiple)*

El profesor tiene un examen, _____ no podrá estar en clase

- a) así que
- b) además
- c) sin embargo
- d) no obstante

2) *Lee el siguiente texto y completa los espacios en blanco con el conector adecuado (cloze).*

Lee el siguiente texto y después intenta utilizar correctamente algunos de los conectores que te proponemos al final. ¿Para que los utiliza el escritor?

Los niños de 12 años no tienen obligación de llevar el cinturón puesto, _____ el cinturón es demasiado grande para ellos, _____ está prohibido que vayan en el asiento delantero y, _____, existen asientos y sillas especiales que se usan, _____, en el caso de los más pequeños. _____ tendrán que llevar puesto el cinturón las mujeres embarazadas, _____ los taxistas, repartidores y conductores de vehículos de urgencias, que sólo tendrán que utilizarlo en carretera.

*Así como
Tampoco
Pero*

*Además
Sobre todo
Ya que*

3) *A continuación tienes varias oraciones relacionadas con el artículo que acabas de leer. En cada una de ellas hay un hueco que tendrás que completar con uno de los marcadores propuestos*

4) *Ordena, relaciona o escoge miembros del discurso teniendo en cuenta el marcador utilizado.*

5) *Aquí tienes varios ejemplos de marcadores discursivos (algunos ya han aparecido en los ejercicios anteriores).*

6) *Relaciona los elementos de las dos columnas empleando así que, por eso, por (lo) tanto.*

1	Tengo el último disco de Carlinhos	A	Tienes que hacerlo tú
2	A esa hora tengo clase	B	Perdí toda la información del ordenador
3	Ese regalo que me has hecho ya lo tengo	C	Te lo puedo grabar
4	Luis estudia mucho	D	No tendrá problemas al final del curso
5	Yo no puedo hacerlo	E	Voy a descansar
6	Cuando estaba escribiendo se fue la luz	F	No puedo ir con vosotros al cine
7	Ya hemos andado bastante	G	Lo tendré que cambiar
8	Es muy caro	H	Esperaré a las rebajas

7) *En los siguientes enunciados debes distinguir entre informaciones causales y finales y elegir la palabra más adecuada para mostrar esa relación.*

_____ a las lluvias de la pasada noche, la carretera está cortada.
_____ llegar a la ciudad deben seguir por esta carretera.

En este caso, los ejercicios se hacen basándose en el significado, más que en la tipología / categoría del elemento. (Díaz y Yagüe, 2015).

4.3. ACTIVIDADES DE PUESTA EN PRÁCTICA

Algunos manuales, a partir del B1, ofrecen una práctica abierta con instrucciones del tipo:

- Crea una composición textual con los marcadores trabajados

Este tipo de enunciado, si ningún tipo de apoyo, comete el error de evaluar la imaginación del aprendiz, ya que no cuenta con el más mínimo apoyo para desarrollar su trabajo. La práctica de composición deber tener material suficiente como para que lo que se evalúe sea la destreza oral o escrita del aprendiz y no su

imaginación.

Existen modelos de ejercicios para trabajar este tipo de conexión discursiva. Algunos de ellos pueden ser los siguientes:

Conecte estas oraciones para formar un texto coherente. La conexión le exigirá recortar muchas repeticiones y añadir palabras de enlace, etc.

Las turistas estaban preocupadas.
Las turistas iban en coche.
El coche tenía poca gasolina.
La gasolina no parecía suficiente.
Las turistas miraban un mapa.
Las turistas no encontraban en el mapa ninguna indicación.
En el mapa no había ningún pueblo cercano.
Era la noche de fin de año.
Hacía mucho frío.
Las turistas charlaban y se reían.
Las turistas estaban preocupadas.
Las turistas estaban cada vez más preocupadas.
En la carretera no había nadie.
Cruzaron la frontera pasada la media noche.
Apareció un policía.
Las turistas chillaban.
Las turistas se sintieron seguras.
Las turistas preguntaron por la gasolina.
El policía no contestó.
El policía las miró.
El policía pidió los pasaportes.
Las turistas mostraron los pasaportes.
El policía contestó.
La gasolina estaba a cincuenta metros.
Necesitaban dinero del país para comprarla.
El policía se encogió de hombros.

O bien ejercicios como los que recogen Díaz y Aymerich (2003: 72). Como se puede observar, a partir de una primera oración se dan opciones para cohesionar la información.

1. *Objetos perdidos*

Un hombre fue a la comisaría de la policía.

- a) Esto sucedió ayer por la tarde.
- b) La comisaría está en la calle del Buen Suceso.
- c) El hombre era joven.

El hombre llevaba una bolsa.

- d) La bolsa era negra.
- e) La había encontrado en Correos.
- f) Quería dejarla aquí.

Los policías encontraron dentro una cantidad de dinero.

- g) Los policías abrieron la bolsa.
- h) La suma era importante.

2. *Accidente*

1. Un coche pasa por el cruce.

- a) El coche es pequeño y negro.
- b) Es poco antes de medianoche.
- c) El coche va a 90 km/h.
- d) Viene de la vía principal.

2. Una señora ve que unas luces que vienen hacia ella.

- a) La señora es mayor.
- b) La señora se queda parada en el paso de cebra.
- c) La señora está aterrorizada.
- d) Son las luces del coche.

3. El coche patina.

- a) Sucede un momento más tarde.
- b) Sucede en el pavimento mojado por la lluvia.
- c) Sucede poco antes del paso de cebra.

4. El coche atropella a la señora.
 - a) El coche patina.
 - b) El parachoques golpea a la señora.
 - c) La señora cae al suelo.
5. El conductor está pálido.
 - a) Sale del coche.
 - b) Está bebido.
 - c) Va hacia la señora.

3. Suceso

- El señor Hernández fue a la peluquería.
- a) Esto sucedió el viernes.
 - b) La peluquería se llama Martin's.
 - c) La peluquería está en el centro de la ciudad.

Solución: El viernes, el señor Hernández fue a la peluquería Martin's, que está en el centro de la ciudad.

Este aporte de datos facilita el trabajo imaginativo del aprendiz que se centra, únicamente, en el trabajo de cohesión.

Lo mismo sucede con otro tipo de composiciones ligadas a los talleres de creación. Si deseamos crear, por ejemplo, una historia de miedo, cada estudiante aporta una imagen, un pequeño *sketch* de lo que le produce miedo. Por ejemplo

- Un garaje de noche, con poca luz, y unos pasos detrás de ti que se acercan
- Una casa abandonada y las puertas y ventanas se abren y cierran con el viento
- Una habitación, llena de polvo y una muñeca de porcelana con los ojos abiertos
- Cucarachas que salen de un agujero e invaden las paredes...

De este modo, el aprendiz solo tiene que unir las distintas aportaciones de los estudiantes con los elementos de enlace para completar la historia. Dependiendo del nivel harán un uso más o menos rico de estas partículas.

Tampoco se evalúa la imaginación en prácticas como la siguiente (B1) donde partiendo de un modelo habitual de razonamiento, se pueden practicar distintas formas de conexión consecutiva.

Extrae las consecuencias de los siguientes razonamientos. Observa el modelo:

Me dijeron que yo soy nadie. Nadie es perfecto. Por tanto, yo soy perfecto.	- A quién madruga Dios lo ayuda... - Yo madrugo mucho
- La contaminación destruye el medioambiente - Yo contaminao	- El ser humano es inteligente - Yo soy humano
- Si llueve no vamos a la playa - Está lloviendo	- Fumar hace daño a mi salud - Yo fumo
- Cuidar los árboles beneficia al bosque - Yo cuido los árboles	- Si dices eso te van a castigar - Lo has dicho

Del mismo modo, podemos dar a los alumnos listas a favor y en contra de cualquier tema de actualidad para que presenten de forma oral o escrita una opinión razonada²¹ teniendo en cuenta las partículas de enlace correspondiente.

A FAVOR DE LAS REDES SOCIALES	CONTRA LAS REDES SOCIALES
CREAN NUEVAS CONEXIONES SOCIALES Las estadísticas muestran que el 70% de los adultos en EEUU han usado las	PRODUCEN UN EXCESO DE DESINFORMACIÓN Las redes sociales son caldo abonado para todo tipo de bulos más o menos

²¹ <https://www.yoseomarketing.com/blog/pros-contras-de-las-redes-sociales-los-argumentos>

<p>redes sociales para conectar con sus familiares en otros estados, y el 57% de los adolescentes han asegurado que las usan para hacer nuevas amistades.</p> <p>NO SON TAN MALAS PARA EL ESTUDIO En contra de la opinión generalizada, las redes sociales no tienen por qué ser un factor de distracción para el estudiante. Muchos las utilizan para discutir sobre temas de estudio.</p> <p>SON UNA FUENTE DE APOYO Las redes sociales hacen una gran labor social gracias a la numerosa cantidad de grupos de apoyo que existen en sitios como Facebook. Por ejemplo, las personas afectadas por una enfermedad rara se unen y comparte experiencias e información de interés.</p> <p>AYUDAN A ENCONTRAR UN EMPLEO Los procesos de selección de personal también han notado la influencia de las redes sociales. Sitios como LinkedIn son un recurso importante que la mayoría de los reclutadores de empleo aprovechan para contratar a nuevos empleados.</p>	<p>malintencionados y a veces peligrosos. Noticias falsas o rumores que atentan contra la dignidad de una persona y que en ocasiones tienen trágicas consecuencias.</p> <p>AFECTAN A NUESTRO RENDIMIENTO Plataformas de medios sociales como Facebook y Twitter son una causa directa de la pérdida de productividad en el lugar de trabajo.</p> <p>¿AFECTAN A LA COMUNICACIÓN CARA A CARA? Dejamos para el final el mayor reproche que suele hacerse a las redes sociales: sus repercusiones en la comunicación. Y es que, a pesar de servir para estar más conectados, a menudo también provocan que hablemos menos cara a cara. No hay más que ir a un restaurante y ver como en las mesas la gente a menudo está más pendiente del móvil que de sus propios compañeros de mesa.</p>
--	---

También podemos aportar un texto argumentativo para que el alumno argumente, a su vez, en contra empleando los conectores adecuados. Cualquier tema de actualidad puede valer. Medio ambiente, sexismo, eutanasia, pirateo informático, etc.

Podemos trabajar con textos argumentativos, descriptivos, narrativos, expositivos, tipos textuales diferentes y géneros

igualmente diferentes que poseen partículas de enlace diferentes de acuerdo con el nivel de aprendizaje. No poseen las mismas un texto jurídico que uno periodístico o académico, o un texto oral, y esto hay que tenerlo en cuenta. Como decíamos, agrupar los conectores y trabajarlos en su contexto y en su tipo textual.

Pero también se puede llevar a cabo un trabajo en el que se conjuga reconocimiento, focalización y creación. Partiendo del ejercicio de focalización que aporta Roser Martínez, que ofrece la *secuencia de muchos textos expositivo-argumentativos* (presentación del tema, argumentos a favor y en contra, y potencial conclusión), podemos crear ejercicios de reconocimiento.

Lee el siguiente diálogo prestando mucha atención a las unidades de conexión que aparecen resaltadas. Después te tocará a ti ser el protagonista.

(En un juicio)

Ordenanza: ¿Jura decir la verdad, toda la verdad y nada más que la verdad?

Acusada (A): Sí, lo juro.

Fiscal (F): Bien, Sra. Mata. Según parece, conocía usted bien al Sr. Letal, ¿no es así?

A: Sí, fui su ayudante durante tres años. *Además*, era un buen amigo de la familia. F: Hablemos de aquel sábado 23 de enero, es decir, el día en que se encontró el cuerpo del Sr. Letal. ¿Recuerda lo que hizo aquel día?

A: Sí. Por la mañana estuve en unos grandes almacenes, después comí con una vieja amiga y sobre las 18:00 volví a casa. Como me dolía la cabeza, me acosté un rato.

F: *Así pues*, pasó usted toda la noche en casa.

A: Así es.

F: *Sin embargo*, cuando su suegra pasó por su casa hacia las 19:30 para hacerle una visita, usted no abrió la puerta.

A: Probablemente me quedé dormida. Ya le he dicho que tenía jaqueca.

F: *En cambio*, sí que hizo usted una llamada dos horas más tarde para pedir una pizza.

A: Cierto, debí de despertarme con hambre.

F: *Por consiguiente*, usted afirma que pasó la noche en casa. Ahora bien, si esto es así, ¿puede explicarnos por qué nadie descolgó el teléfono cuando su marido la llamó hacia las 24:00 desde la convención en la que estaba?

A: Como tardaba en llamar, pensé que estaría demasiado ocupado y decidí irme a dormir.

F: *No obstante*, su marido dice que llegó sobre la 1:30 de la madrugada y que usted no estaba en casa.

A: ¡Ah, sí! Es verdad; me quedé sin analgésicos y tuve que salir a buscar una farmacia de guardia.

F: Comprendo. Eso es todo. Muchas gracias.

Así pues, los reconocemos, los agrupamos, vemos su significado y, a partir de aquí, creamos. Elaboramos algún ejercicio de selección múltiple con los elementos en cuestión y, una vez que están trabajados, ponemos a los estudiantes en grupos para que juntos, y partiendo de este texto, escriban otra declaración y luego la dramaticen en un ejercicio de simulación donde podemos trabajar turnos de conversación, entonación, etc. Secuencias de discurso en que se oye algo y luego hay que reaccionar a lo que se ha oído, etc.

5. CONCLUSIONES

En definitiva, existen una serie de partículas que estructuran el discurso (gramaticalmente son, básicamente, locuciones adverbiales y conjunciones, que, textualmente suelen denominarse mayoritariamente marcadores o conectores). Unas, las primeras, pueden agruparse de acuerdo con su significado sin más explicación que su posición, su registro o su tipo textual. Otras, las segundas, las conjunciones, además del significado, la posición, el registro y el tipo textual, necesitan una explicación gramatical extra porque pueden mediatizar el uso de los modos. Los manuales suelen recoger la

práctica de unas y otras sin hacer mayores distinciones, no suelen seguir un guion preestablecido y la elección suele ser intuitiva.

Por otra parte, somos partidarios de llevar a cabo una selección de marcadores para obtener un catálogo más o menos objetivo del nivel en el que deben explicarse y otro de cuáles son los más frecuentes en cada tipo textual. De este modo podremos conseguir datos fidedignos para un aprendizaje más preciso. Para ello es necesario trabajar con un corpus textual que incluya corpus existentes, lecturas graduadas, exámenes de dominio y todo documento más o menos calibrado que pueda ayudar a hacer una selección con criterio.

Por último, la forma de trabajar tiene que ser más práctica, huyendo, en la medida de lo posible de la exclusividad de rellenar huecos como única opción para ir hacia ejercicios más creativos, que recojan reconocimiento, focalización y, sobre todo, práctica creativa con un apoyo textual que facilite la creación y no evalúe la imaginación. En la producción de discurso entran en juego factores como las colocaciones, el uso de los turnos, la tematización o la relación con la información previa, etc. Así pues, se impone trabajar con géneros distintos en registros distintos para valorar cómo el contexto intervenga en la selección del enlace, etc. Esta es la única forma de que este campo expresivo, de enorme importancia en la cohesión del discurso tenga el espacio que merece en los manuales, con una práctica adecuada a su importancia comunicativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Ball, W.J., 1986: *Dictionary of link words in English Discourse*. Londres: MacMillan.
- Briz Gómez, A. y A. Hidalgo, 1998: "Conectores pragmáticos y estructura de la conversación", en Martín Zorraquino, M.A. y E. Montolío (coords.), *Marcadores del discurso: Teoría y Análisis*, Madrid: Arco/Libros.
- Briz, A., 1993a: "Los conectores pragmáticos en el español coloquial I. Su papel argumentativo", *Contextos*, XI, 21/22, 145-188.
- Briz, A., 1993b: "Los conectores pragmáticos en la conversación coloquial II, su función metadiscursiva", *Español Actual*, 59, 39-56.
- Briz, A. y Grupo Val.Es.Co, 2008: *Diccionario de Partículas Discursivas del Español DPDE*. Servei de Publicacions de la Universitat de València. [En línea]
<http://www.dpde.es>
[consulta diciembre 2009].
- Carbó, C. y Z. Borrás, 2002: *Enlaces oracionales*. Madrid: Espasa Calpe.
- Carón, J., 1989: *Las regulaciones del discurso. Psicolingüística y pragmática del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Casado Velarde, M., 1998 (1991): "Lingüística del texto y marcadores del discurso", en M.A. Martín Zorraquino y E. Montolío Durán (coords.), *Marcadores del discurso: Teoría y Análisis*, Madrid: Arco/Libros, 55- 70.
- Cassany, D., 1990: "Els matissadors: connectors oracionals i textuals". *Caplletra*, 8. Universidad de Valencia.
- Chamorro, M.D. et al., 2006: *El ventilador, curso de español de nivel superior*. Barcelona: Difusión.
- Chamorro, M.D. et al., 2007: *Abanico, curso avanzado del español como lengua extranjera*. Barcelona: Difusión 1ª ed. 1995.
- Consejo de Europa, 2002: *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, Madrid: Instituto Cervantes. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe, 2001.
- Corpas J., E. García, A. Garmendia y C. Soriano, 2005: *Aula Internacional 2*. Barcelona: Difusión.
- Corpas J., E. García, A. Garmendia y C. Soriano, 2005. *Aula Internacional 1*. Barcelona: Difusión.
- Cortés Rodríguez, L., 1991: *Sobre conectores, expletivos y muletillas en el español hablado*. Málaga: Ágora.
- Cortés Rodríguez, L. y M.M. Camacho Adarve, 2005: *Unidades de segmentación y marcadores del discurso*. Madrid: Arco Libros.
- Cuenca, M.J., 1989: "La connexió textual: l'adversativitat en el nivel textual". *Caplletra*, 7 pp. 93-115. Universidad de Valencia.

Díaz Rodríguez, L. y Yagüe, A., 2015: *ELEfante. Gramática del español como lengua extranjera. Nivel B*. marcoELE. <https://marcoele.com/gramatica-b>

Díaz Rodríguez, L. y Yagüe, A., 2015: *papELEs. Gramática del español como lengua extranjera. Nivel A*. marcoELE. <https://marcoele.com/gramatica-a>

Díaz Rodríguez, L., Martínez Sánchez, R., Redó Banzó, J.A., 2011: *Guía de contenidos lingüísticos por niveles del español según el Marco Común Europeo de Referencia para ELE*. Barcelona: Octaedro.

Domínguez García, N., 2007: *Conectores discursivos en textos argumentativos breves*. Madrid: Arco Libros.

Ducrot, O. et al., 1980: *Les mots du discours*. París: Minuit.

Equipo Prisma, 2002. *Prisma. Método de español para extranjeros. Comienza, Continúa, Progresa*. Madrid: Edinumen.

Equipo Prisma, 2003: *Prisma. Método de español para extranjeros. Avanza*. Madrid: Edinumen.

Foulin, J.N., L. Chanquoy y M. Fayol, 1989: "Approche en temps réel de la production des connecteurs et de la ponctuation: vers un modele procédural de la composition écrite". *Langue Francaise*, 81 pp. 5-20.

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

Fuentes Rodríguez, C., 1996: *Ejercicios de sintaxis supraoracional*. Madrid: Arco Libros.

Fuentes Rodríguez, C., 1996: *La sintaxis de los relacionantes supraoracionales*. Madrid: Arco Libros.

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

Garcés Gómez, M.P., 1994: "Elementos de cohesión en el español hablado: *pues*", en M. Alvar Ezquerria y J.A. Villena Ponsoda (coords.) (1994). *Estudios para un corpus del español*. Málaga: Universidad de Málaga.

Garcés Gómez, M.P., 2008: *La organización del discurso: marcadores de ordenación y de reformulación*. Madrid / Frankfurt: Iberoamericana / Vervuert.

García Izquierdo, I., 1998: *Mecanismos de cohesión textual. Los conectores ilativos en español*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Halliday, M.A.K. y Hasan, R., 1976: *Cohesion in English*, London: Longman.

Holgado Lage, A., 2014: *Pragmática lingüística aplicada al español para extranjeros, con especial atención a los marcadores discursivos: el diccionario de marcadores discursivos para estudiantes de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca. Disponible en: <https://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/132282>

Holgado Lage, A., 2017: *Diccionario de Marcadores Discursivos para estudiantes de español como segunda lengua*. New York: Peter Lang.

Instituto Cervantes, 2006: *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid, Instituto Cervantes / Biblioteca Nueva.

La Rocca, M., 2011: "Los marcadores del discurso en los manuales de Español/LE, 1999-2010". *redELE*, 21
<http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2011/primer.html>

Landone, E., 2009: *Los marcadores del discurso y cortesía verbal en español*. Berna: Peter Lang.

Llorente Arcocha, M.T., 1996: *Organizadores de la conversación. Operadores discursivos en español*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.

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

Lozano, C. y Mendikoetxea, A., 2017: CEDELE2.
<http://cedel2.learnercorpora.com/>

Marchante Chueca, M.P., 2008: *Practica tu español. Marcadores del discurso*, Madrid: SGEL.

Marchante Chueca, P., 2008: *Marcadores del discurso*. Madrid: SGEL.

Martín Zorraquino, M.A. y E. Montolío, 1998: *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco Libros.

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

Martín Zorraquino, M.A., 1998: "Los marcadores del discurso en la enseñanza del español como lengua extranjera aspectos gramaticales y cuestiones pragmáticas", en *Actas de la VII Jornadas sobre aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras, (G.I.L.A.)*, Universidad de Granada, 51-79.

Martín Zorraquino, M.A., 2004: "El tratamiento lexicográfico de los marcadores del discurso y la enseñanza de ELE", en *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Sevilla, 2004, 53-70, [en línea]
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/

Martínez Sánchez, R., 1997: *Conectando texto*, Barcelona: Octaedro.

Martínez Sánchez, R., 2011: *Conectores textuales argumentativos: guía y actividades didácticas para su uso eficaz en ELE*. Barcelona: Octaedro.

Miquel López, L. y Sans Baulenas, N., 1983: *¿A que no sabes?* Madrid: Edelsa.

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

Montolío Durán, E., 2001: *Conectores de la lengua escrita*, Barcelona: Ariel.

Montolío Durán, E., 2018: *Manual de escritura académica y profesional. Estrategias gramaticales y discursivas*. Barcelona: Ariel.

Nogueira da Silva, A.M., 2010: "Introducción de los marcadores del discurso en los manuales del nivel B2 usados en Brasil". *marcoELE. Revista de didáctica ELE*, núm. 10.

Nogueira da Silva, A.M., 2010: "La enseñanza de los marcadores del discurso en los manuales de ELE: el enfoque de algunos problemas lingüístico-discursivos", *redELE Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjera*, núm. 19

Pons Bordería, S., 1998a: *Conexión y conectores. Estudio de su relación en el registro informal de la lengua*. Anejo 27 de *Cuadernos de Filología*, Valencia: Departamento de Filología Española, Universitat de València.

Pons Bordería, S., 1998b: *Conexión y conectores. Estudio de su relación en el registro informal de la lengua*, Valencia: Universitat de València.

Pons Bordería, S., 2000: "Conectores", en A. Briz y grupo Val. Es.Co (eds.), *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* Barcelona: Ariel.

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

Portolés Lázaro, J., 1998b: "El concepto de suficiencia argumentativa", *Signo y Seña* 9, 199-226.

Portolés Lázaro, J., 1998: "La teoría de la argumentación en la lengua y los marcadores discursivos", en M.A. Martín Zorraquino y E. Montolío Durán (coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y práctica*, Madrid: Arco Libros.

Prieto de Los Mozos, E., 2001: "Sobre la naturaleza de los marcadores discursivos", en J.A. Bartol Hernández, S. Crespo Matellán, C. Fernández Juncal, C. Pensado, E. Prieto de los Mozos, N. Sánchez González De Herrero (eds.): *Nuevas aportaciones al estudio de la lengua española. Investigaciones filológicas*, Salamanca, Luso- Española Ediciones.

Rudolph, E., 1988: "Connective relations - connective expressions - connective structures". En Petófi, J.S. (ed.) *Text and Discourse Constitution*. Berlin: Walter de Gruyter.

Santiago Guervós, J., 2014: "Reflexiones teóricas sobre la didáctica de la conexión discursiva", en Bustos Gisbert, J.M. y Gómez Asencio, J.J. (eds.) *Procedimientos de conexión discursiva en español: adquisición y aprendizaje*, Frankfurt: Peter Lang.

Santos Río, L., 2003: *Diccionario de partículas*. Salamanca: Luso-española de ediciones.

Schiffrin, D., 1987: *Discourse markers*. Cambridge: C. U. P.

Schmidt, S.J., 1973: *Texttheorie*. München: Eilhelm Fink. Traducción española 1977. *Teoría del texto. Problemas de una lingüística de la comunicación verbal*. Madrid: Cátedra.

Slager, E., 2007: *Diccionario de uso de las preposiciones españolas*. Madrid: Espasa Calpe.

Vázquez Veiga, N., 2005: "Algunas consideraciones en torno al tratamiento lexicográfico de los marcadores pragmáticos", en L. Santos Río *et al.* (eds.): *Palabras, norma y discurso. En memoria de Fernando Lázaro Carreter*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

FECHA DE ENVÍO: 12 DE FEBRERO DE 2019

FECHA DE ACEPTACIÓN: 2 DE MARZO DE 2019