

LOS MARCADORES DEL DISCURSO Y SU INTRODUCCIÓN EN LOS MANUALES DE E/LE

NOGUEIRA DA SILVA, Antonio Messias*

Universidade Federal do Pará (Brasil)

mnogueira@ufpa.br

Fecha de recepción:

18 de julio de 2012

Fecha de revisión:

30 de julio de 2012

Fecha de aceptación:

3 de agosto de 2012

Resumen: Este estudio analiza la introducción de los *marcadores del discurso* (en adelante MD) en un corpus constituido por ocho *manuales de español como lengua extranjera (ELE) del nivel C1*. Nuestro interés por estas partículas discursivas se despertó cuando nos dimos cuenta de que muchos manuales de ELE del citado nivel todavía siguen sin prestar la debida atención a la importancia de estas partículas para la enseñanza de ELE. Estudiar los marcadores del discurso, desde la perspectiva de la Pragmática y de la Didáctica de las Lenguas Extranjeras, fue, *a priori*, una decisión audaz y esforzada, pues, al parecer los estudios de los MD del español planteados bajo estos diferentes aspectos no son muy frecuentes. De ahí, la necesidad de llevar a cabo este trabajo cuyo propósito general es no solo plantear una descripción que nos revele cómo los manuales de ELE del nivel C1 introducen los MD, sino también facilitar una herramienta útil y práctica que permita que autores de manuales y profesores de ELE actúen de manera pertinaz en la búsqueda de otras propuestas que puedan facilitar a docentes y discentes enfrentarse a todas aquellas cuestiones que, actualmente, dificultan la enseñanza-aprendizaje de los MD. Con este estudio, pretendemos, además, que manuales y profesores reflexionen sobre la importancia de plantearse una enseñanza adecuada de estas unidades a fin de que los aprendices adquieran una plena y satisfactoria competencia comunicativa en español.

Palabras clave: Marcadores del discurso – manuales de ELE – enseñanza-aprendizaje del ELE

Résumé: Cette étude analyse l'introduction des marqueurs discursifs (dorénavant MD) dans un corpus constitué de huit manuels d'Espagnol Langue Etrangère (ELE) de niveau C1. Notre

* Agradezco al Dr. Rodríguez-Muñoz el haberme invitado a participar en el presente volumen monográfico.

intérêt pour ces particules discursives s'est éveillé lorsque nous avons pris conscience du fait que de nombreux manuels d'ELE de ce niveau n'accordaient toujours pas l'importance nécessaire à cet aspect de l'enseignement de l'ELE. Etudier les marqueurs discursifs dans la perspective de la Pragmatique linguistique et de la Didactique des Langues Etrangères était a priori une décision audacieuse car il semble que les MD de la langue espagnole ne soient pas souvent abordés sous ces différents aspects. D'où l'intérêt de réaliser cette étude dont l'objectif général est non seulement d'établir une description qui nous révèle de quelle manière les manuels d'ELE de niveau C1 introduisent les MD, mais aussi de mettre à la disposition des concepteurs de manuels et des professeurs d'ELE un outil pratique qui puisse les aider à aborder de manière productive toutes les questions rendant actuellement difficile l'enseignement-apprentissage des MD. Grâce à cette étude, nous espérons, en outre, que les concepteurs de manuels et les professeurs pourront réfléchir à l'importance de l'enseignement adéquat de ces unités pour un développement complet et satisfaisant de la compétence communicative des apprenants en espagnol.

Mots-clés: Marqueurs discursifs – manuels d'Espagnol Langue Etrangère – enseignement-apprentissage de l'Espagnol Langue Etrangère

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo constituye una nueva propuesta en términos de análisis de los *marcadores del discurso*¹ desde la perspectiva de la enseñanza-aprendizaje de ELE, puesto que pretende describir y analizar los MD dentro del material didáctico más importante que se usa en el aula de ELE, esto es, los manuales de ELE. Se trata de un estudio sobre elementos de variada naturaleza y de difícil sistematización, y que, de ninguna manera, pueden ser considerados superfluos para la comprensión de los discursos que produce un aprendiz de lengua extranjera (LE), sino de indiscutible significación y relevancia para cualquier análisis de texto y para su óptima y cabal comprensión.

Cabe destacar que hemos optado por analizar, entre los manuales didácticos de que disponen los profesores de ELE en el mercado actual, solamente aquellos correspondientes al nivel C1². Esta opción se debe al hecho de que es, a partir de este nivel, según los puntos de orientación propugnados por el MCER³, cuando la enseñanza de los MD parece recibir mayor atención. Así, teniendo en cuenta el desarrollo de la competencia discursiva, el MCER propugna que, a partir del nivel C1, el aprendiz sea capaz de producir «un discurso claro, fluido y bien estructurado con el que demuestra un uso controlado de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión» (MCER, § 5. 2. 3. 1.).

Por otra parte, es importante comentar que, aunque en la actualidad el estudio de los MD que se introducen en los materiales didácticos empieza a cobrar importancia por parte de investigadores de la lingüística hispánica, particularmente por parte de aquellos que trabajan con investigaciones relacionadas con el área de enseñanza-aprendizaje de español como L2 o LE, la mayoría de los manuales de ELE no se familiarizan con los nuevos planteamientos que estos investigadores proponen para su estudio y, por consiguiente, u ofrecen poca (o ninguna) información sobre estas partículas o aún suelen acomodar su enfoque dentro de una realidad puramente gramatical. Parece ser que dichos manuales todavía no tienen en cuenta que la enseñanza de estas partículas discursivas puede contribuir significativamente al desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz.

A tenor de lo expuesto, no es de extrañar, pues, que profesores y estudiantes de ELE sigan enfrentándose a la carencia de estudios en torno a la didáctica de los MD,

¹ En nuestro estudio, la denominación *marcadores del discurso* tendrá como sinónimos los términos *conectores del discurso* y *partículas discursivas*. Este último tal vez pronto se consolidará dentro de la bibliografía especializada, después de que desaparezcan «las evocaciones que el término partícula arrastraba desde la gramática tradicional (= a clase de palabra formalmente dada)» (Acín y Loureda, 2010: 20).

² El corpus de nuestro estudio consta de una significativa muestra de manuales de ELE del nivel C1 usados en diversos países para la enseñanza de ELE. La completa información bibliográfica de estos manuales figura en el apartado ‘Referencias bibliográficas’.

³ Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

particularmente de trabajos dedicados a ofrecer propuestas que contribuyan a la enseñanza-aprendizaje de estas partículas discursivas⁴. Es, por lo tanto, extremadamente necesario que se lleve a cabo este tipo de investigación porque solo así se solventarán muchos de los problemas que en el aula de ELE aún siguen dificultando la enseñanza-aprendizaje de los MD. Otra cuestión «candente», estrechamente vinculada a la anterior, tal vez por ser una consecuencia de esta, es la falta de dominio de los MD por parte de los aprendices de ELE. No cabe duda de que a la mayoría de estos estudiantes, incluso a los de niveles superiores, les resulta difícil dominar el uso de los MD tanto del texto escrito como los del texto oral. Normalmente, el no dominio de estas partículas por parte de los estudiantes se debe a diversos problemas que no solo están relacionados con su significado, sino también con su enseñanza en las clases de ELE⁵.

Así pues, los alumnos pueden enfrentarse a problemas que van desde la artificialidad del uso de la lengua en el aula de ELE, donde muchos profesores convierten las sesiones de sus cursos en una actividad en la que los alumnos aprenden una lengua alejada de la lengua meta usada más allá de los muros del aula, hasta las dificultades que son impuestas por algunas cuestiones que se derivan de la introducción de los MD en los manuales de ELE, como, por ejemplo, los problemas relacionados con su terminología (la arbitrariedad y la ambigüedad de las etiquetas usadas para denominar a los MD), con su clasificación (la confusión entre el término marcador o conector y otros elementos sintáctico-proposicionales), etc., o los problemas que se derivan de la ausencia de su tratamiento en relación con otros importantes aspectos lingüísticos y no lingüísticos (su polifuncionalidad, su movilidad sintáctica, su tratamiento en relación con los registros de lengua, con los géneros y secuencias textuales, etc.).

2. LOS MARCADORES DEL DISCURSO Y LA ENSEÑANZA DEL ELE

En los estudios de análisis del discurso, como en los que se ocupan de los textos en general, donde se abordan temas que analizan muy diversos aspectos del lenguaje humano, como el sociolingüístico, el interactivo, el pragmático, el discursivo, entre otros, así como en los estudios basados en el análisis de la conversación, donde se busca explicar el proceso de construcción de las interacciones verbales y no-verbales, se ha dado particular atención a la clase de los marcadores del discurso. Sin embargo, en los estudios de lingüística

⁴ Entre los estudios que actualmente tratan del tema de la enseñanza de los MD, podemos citar, a modo de ejemplo, los siguientes: Martín Zorraquino (1998a y 2004), Candón Sánchez (1999), Garrido Rodríguez (2000), Sainz (2003), Martínez Camino y Labrador Gutiérrez (2003), Balibrea Cárceles (2003), Llamas Saiz (2003), Marchante Chueca (2004, 2005 y 2008), Cueva Lobelle (2008), Martí Sánchez (2008), Nogueira da Silva (2009; 2010a; 2010b; 2011), Fuentes Rodríguez (2010).

⁵ La dificultad que entraña la semántica procedimental de los MD es para un hablante no nativo lo más difícil de superar en el aprendizaje de estas unidades (Montolío Durán, 1998: 114-115).

aplicada, particularmente en el área de enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera, apenas se ha prestado atención a esos elementos esenciales que ayudan a construir el sentido del discurso, convirtiéndose en partículas orientadas a ordenar y a concatenar ideas, argumentos e informaciones del texto escrito y del texto oral. Por otro lado, también se nota, sobre todo, que los profesores siguen enfrentándose a la ausencia de estudios en torno a la didáctica de los MD; es decir, todavía son escasos los trabajos dedicados a ofrecer propuestas que ayuden al docente a enseñar eficazmente el manejo de estas unidades lingüísticas y extralingüísticas a sus alumnos.

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

El hecho de que las partículas discursivas no puedan caracterizarse en términos conceptuales permite entender por qué es tan difícil para un hablante no nativo manejar con soltura los conectores y, en general, los marcadores discursivos en una lengua extranjera (Montolío Durán, 1998: 114).

Añádase a ello el hecho de que algunos profesores y alumnos suelen no saber interpretar este carácter procedimental de los MD, esto es, su ausencia de significado denotativo o designativo, lo que los diferencia del significado léxico estructurado de otras palabras. De ahí que muchas veces no se sabe cómo estudiarlos o enseñarlos, lo que implica su rechazo en las clases de español o aseveraciones del tipo «son partículas que sirven solo para realzar el discurso del hablante», o aun el surgimiento de preguntas del tipo «si, en realidad, los MD son ‘denotativamente’ superfluos, ¿para qué debemos estudiarlos?». Para cambiar esta idea equivocada y «estereotipada» que gira en torno a los MD, podemos alegar diversos argumentos a favor de la legitimidad de la enseñanza de esas unidades en la clase de ELE, entre los cuales citamos algunos que, a nuestro modo de ver, se deben tener muy en cuenta:

- (i) Aunque los MD sean «denotativamente» superfluos, es evidente e indudable que también cumplen diversas funciones discursivas que, como otras palabras

de valor referencialmente reconocido, ayudan a construir el sentido del discurso (Martín Zorraquino, 2004: 56).

- (ii) Y si desempeñan tales funciones, constituyen parte de la competencia comunicativa de los hablantes, la cual, actualmente en las clases de LE, se intenta que los estudiantes adquieran para aprender bien la lengua meta (Martín Zorraquino, 2004: 56).
- (iii) Los aprendices de una LE deben conocer y practicar, además de las reglas de la gramática de esa LE, otras importantes reglas responsables de la construcción de diferentes géneros discursivos; y si, de hecho, quieren obtener una competencia comunicativa plena, también deberán dominar las reglas que regulan la interacción entre los interlocutores y el contexto, para todo lo cual el dominio del uso adecuado de los MD es imprescindible (Martín Zorraquino, 2004: 56).
- (iv) En vista de que los MD pertenecen a un grupo de elementos que, con diversas acepciones o matices, son muy frecuentes en los distintos géneros discursivos, es necesario que el aprendiz conozca bien sus propiedades distribucionales, semánticas y pragmáticas para que pueda, con mayor facilidad y éxito, producir y entender los diferentes discursos (Martín Zorraquino, 2004: 56).
- (v) El conocer bien esas propiedades implicará, por consiguiente, el conocimiento de las características de un considerable conjunto de partículas necesarias para la construcción del discurso, así como la expresión de la subjetividad del hablante y, entre otras cosas, diversos y sutiles matices de expresividad de la lengua meta (Martín Zorraquino, 2004: 56).
- (vi) El uso intencional de los MD por el estudiante de una LE significa que desea incrementar el acceso al contexto y la relevancia de su discurso, así como que su oyente obtenga las inferencias pertinentes de los enunciados que profiere aquel.
- (vii) El dominio de los MD favorece la articulación del discurso de los aprendientes, pues con estas piezas ellos dan a entender con mayor agilidad y elegancia sus ideas, pensamientos o representaciones del mundo.
- (viii) Por último, ha de tenerse presente que el uso marginal de los MD, tanto en los textos escritos como en los orales, es responsable de guiar erróneamente las interpretaciones de ciertos contenidos informativos y, por ende, de conducir al interlocutor (lector u oyente) inexperto a una comprensión equivocada (Lahuerta Martínez y Palayo, 2003: 67).

Efectivamente, este último argumento merece una atención más detallada, puesto que los errores que cometen los aprendices de una LE en el uso de los MD no son raros. Así, aunque el estudiante conozca una serie de estas unidades, si no sabe cómo, cuándo y dónde

usarlas correctamente, no le servirá para nada. Cabe destacar, además, que los errores en el empleo de tales partículas podrían traicionar al interlocutor y revelar su falta de destreza en la LE que desea dominar. Por ejemplo, el empleo de *pero* y *con todo* indistintamente y en cualquier contexto es muy común en los discursos de estudiantes de español como LE. Este error podría evitarse si se explicara a los alumnos que, aunque sean ambos marcadores conmutables en algunos contextos por tener el mismo valor y pertenecer a la misma clase de partículas discursivas, los conectores contraargumentativos, en otros contextos, deben ser usados diferentemente, puesto que *con todo* no solo muestra el miembro discursivo en el que se encuentra como un argumento antiorientado con el anterior, sino que también presenta aquel primer miembro como el argumento más fuerte para conducir a una determinada inferencia (Portolés, 1998: 92). Lo mismo puede pasar con otros pares de marcadores como *además* y *encima*, *al contrario* y *por el contrario*, *por tanto* y *en consecuencia* (Portolés, 1998: 80-83).

3. LA INTRODUCCIÓN DE LOS MD EN LOS MANUALES DE ELE

En este apartado, describiremos los resultados que hemos observado respecto de la investigación de la introducción de los MD en los manuales analizados y, de este modo, pretendemos analizar lo siguiente: (i) *los grupos de MD que se introducen en los manuales de ELE del nivel C1*; y (ii) *qué aspectos lingüísticos y extralingüísticos se observan en la introducción de los MD en estos métodos*.

3.1. LOS GRUPOS DE MD INTRODUCIDOS EN LOS MANUALES

La mayoría de los manuales analizados del nivel C1 presenta a profesores y aprendices muy diferentes clasificaciones respecto de los MD, bien basándose en cuestiones exclusivamente *didácticas*, como, por ejemplo, actividades y ejercicios, bien en una perspectiva *teórico-didáctica* (perspectiva que, primero, presenta alguna anotación que explica el uso de los MD o los define y, luego, los introduce a través de la práctica de algún ejercicio o actividad). Por lo común, hemos observado que estos manuales suelen presentar la clase de los MD junto con otras formas que, pragmáticamente, no se comportan como marcadores. Es decir, muchos MD suelen aparecer dentro de clasificaciones donde algunos conectores sintáctico-proposicionales (cfr. Briz, 1998: 170) comparten con los verdaderos marcadores pragmáticos funciones que no les corresponden.

En realidad, en su mayoría, las clasificaciones propuestas para los MD en los manuales o bien presentan estas unidades como *mecanismos de conexión gramatical* que, operando dentro del *ámbito textual*, sirven para poner en *relación lógico-semántica* segmentos textuales, sean enunciados o conjuntos de enunciados –en este caso, dicha clasificación se aproxima a las que proponen, por ejemplo, Casado Velarde (1993) y Calsamiglia y Tusón (2007)–, o bien las presentan como unidades que operan en el *ámbito más allá de la*

sintaxis oracional, es decir, *dentro del discurso*⁶, más cerca de la clasificación que proponen Martín Zorraquino y Portolés (1999). En este caso, la descripción está en consonancia con algunas de las características que habitualmente se otorgan a estas unidades, lo que sitúa su valor dentro de los supuestos teórico-comunicativos que, en este estudio, tenemos en cuenta.

Un problema que se ha notado en casi todos los manuales y que tiene que ver con el carácter didáctico que estos métodos adoptan para hacer comprender los MD consiste en cómo dichos métodos plantean, por lo general, su enseñanza; es decir, suelen introducir estas unidades sin hacer distinción alguna entre sus categorías funcionales. Por ejemplo, entremezclan en una misma unidad *marcadores estructuradores de la información* con *conectores* y/o con *reformuladores* de diversos tipos, etc. Esta forma resulta compleja desde una perspectiva lingüística y didáctica, pues cada grupo de marcadores abarca numerosas diferencias que deberían ser tratadas en los manuales como compartimentos estancos, esto es, aislados por tipología y clasificación homogénea sin entremezclarlos, puesto que esto suele llevar al aprendiz a una evidente confusión y, a lo que parece, el método de este modo fracasa por lo general (Marchante Chueca, 2005).

Así pues, resultaría mucho más fructífera una presentación de los MD por grupos que los acogieran según su aspecto funcional dentro de los diferentes discursos, sean orales sean escritos: por ejemplo, una propuesta de clasificación que tuviera en cuenta las cinco clases (*estructuradores de la información*, *conectores*, *reformuladores*, *operadores argumentativos* y *marcadores conversacionales*), según la propuesta de Martín Zorraquino y Portolés (1999), o una clasificación más específica tal como *marcadores ordenadores*, *marcadores digresores*, *conectores aditivos*, *conectores contraargumentativos*, *conectores consecutivos*, *reformuladores explicativos*, *marcadores conversacionales*, etc.; o la clasificación que nos ofrece Pons Bordería (2000), que engloba en el término *marcación del discurso* diferentes funciones para los MD: «conexión» (*función argumentativa* y *función metadiscursiva: reformulación* y *estructuración: demarcación, formulación* y *regulación [inicio, progresión y cierre]*), «modalidad» y «control de contacto»; o aun una propuesta más actual, basada, por ejemplo, en la clasificación que nos ofrecen Acín y Loureda (2010: 24): *marcadores modalizadores*, *marcadores formulativos*, *marcadores estructuradores*, *marcadores argumentativos*, *marcadores informativos* y *marcadores de control de contacto*. Pero nunca una clasificación del tipo que abarca en una misma tipología *marcadores ordenadores* con *conectores contraargumentativos* y/o con *reformuladores*, etc., ya que este tipo de clasificación suele confundir al aprendiz respecto

⁶ En realidad, la mayoría de los manuales que introducen los MD en este ámbito, por lo común, suele entremezclar marcadores de significado semántico-pragmático con conectores sintáctico-proposicionales u otras expresiones y locuciones de diferentes clases gramaticales.

del uso de estas unidades, volviendo, así, más arduo su aprendizaje. Además, cuando se entremezclan todos los MD bajo una única categoría, los alumnos terminan por confundir el concepto y el uso de estos elementos.

Por fin, cabe añadir que la aplicación de esta propuesta facilitaría la introducción y comprensión de algunos MD que, por su aspecto polifuncional, se presentan en más de una clase, como es el caso del marcador *bueno*, que, al pertenecer a la clase de los marcadores conversacionales, puede operar como partícula tanto en el plano de la modalidad deóntica como en el de la rectificación (corrección y autocorrección), en este caso actúa como un reformulador, o aun puede funcionar como un metadiscursivo conversacional o como un marcador enfocador de la alteridad (Martín Zorraquino y Portolés, 1999: § 63.6).

3.2. ASPECTOS LINGÜÍSTICOS Y EXTRALINGÜÍSTICOS RELACIONADOS CON LA INTRODUCCIÓN DE LOS MD EN LOS MANUALES DE ELE

El análisis de la introducción de los MD en los ocho manuales nos ha permitido organizar los problemas observados en dos constantes: por un lado, se presentan en estos manuales algunas *equivocaciones en el tratamiento de aspectos básicos y definidores de los MD*. Se trata de problemas que dificultan el entendimiento claro de estas partículas discursivas no solo para el aprendiz, sino también para el docente de ELE. Así, en relación con este aspecto, nos hemos encontrado con los siguientes problemas:

- a) La arbitrariedad y ambigüedad terminológica de los MD.
- b) La confusión entre los términos marcador o conector, conjunción, adverbios y otras expresiones.

De otra parte, en estos manuales, también se presentan una serie de *carencias o ausencias respecto del tratamiento de algunos aspectos lingüísticos y discursivos relevantes que acompañan a los MD* y que, cuando se tienen en cuenta, pueden contribuir a su mejor entendimiento y uso. Se trata de problemas que, en concreto, se refieren a la ausencia o insuficiencia de los siguientes tratamientos:

- a) La movilidad sintáctica o distribucional de los MD.
- b) La polifuncionalidad de estas partículas discursivas.
- c) El uso de estas partículas en relación con el registro de lengua y con su distinta distribución en lo oral y en lo escrito.
- c) El uso de estos elementos en relación con los géneros y secuencias textuales.

A continuación, presentamos cada uno de estos aspectos, según el orden que hemos citado aquí.

3.2.1. EQUIVOCACIONES EN EL TRATAMIENTO DE ASPECTOS BÁSICOS Y DEFINIDORES DE LOS MD

3.2.1.1. La arbitrariedad y ambigüedad terminológica de los MD

En nuestro análisis, los manuales de nivel C1 suelen incluir en sus índices referencias a los términos *conectores* o *marcadores* a la hora de tratar los contenidos lingüísticos o gramaticales, pero apenas ofrecen a los usuarios una explicación de estas unidades⁷. Pese a ello, la mayoría de estos manuales presentan los MD en algún apartado de sus unidades didácticas, si bien es cierto que con diferentes denominaciones y/o equivocaciones con respecto a sus funciones. Ha de tenerse presente el hecho de que solo cuatro de los ocho manuales⁸ que hemos analizado incluyen en su índice el término *marcador* o *marcador del discurso*, y solo dos de estos manuales⁹ introducen estos términos (o el término *conector*) dentro del contenido funciones comunicativas y no dentro del contenido gramatical o lingüístico, lo que, a nuestro modo de ver, acerca estas partículas a su verdadero valor en el discurso. Asimismo, nos hemos encontrado con solo tres manuales¹⁰ que utilizan el término *conector* o *conector del discurso*, si bien la mayoría de ellos entremezcla conectores sintáctico-proposicionales con conectores pragmáticos bajo una de esas denominaciones.

Aunque las unidades de que aquí nos ocupamos aparecen en los manuales bajo numerosas y diferentes etiquetas, se ha de considerar que en la mayoría de los ocho manuales que analizamos predominan las designaciones *marcador* (*discursivo* o *del discurso*) y *conector* (*discursivo* o *del discurso*). Asimismo, de toda la nomenclatura encontrada en los manuales analizados, se han tener en cuenta aquellas que se refieren a *marcadores*, *partículas* y *conectores* por ser algunas de las más conocidas y usadas a la hora de hablar y explicar dichas unidades y, sobre todo, por ser las que mejor se acercan a la que hemos elegido para nuestro análisis: *marcador del discurso*.

3.2.1.2. La confusión entre los términos *marcador*, *conector*, *conjunción*, *adverbios* y *otras expresiones*

Por lo común, la mayoría de los manuales analizados ofrece una caracterización que no nos permite diferenciar qué unidades se pueden considerar *marcadores*, *conectores*, *conjunciones*, *adverbios* y otras expresiones diversas, con lo que su reconocimiento implica una dificultad a la que estudiantes e, incluso, profesores (si no poseen un conocimiento

⁷ A excepción del manual *El Ventilador*, que sí presenta aclaraciones respecto del uso de algunos MD que introduce.

⁸ Se trata de los manuales *Español Lengua Viva 4*, *El Ventilador*, *A Fondo 2* y *Sueña 4*.

⁹ *El Ventilador* y *Sueña 4*.

¹⁰ *Prisma consolidada*, *El Ventilador* y *Sueña 4*.

pragmático) habrán de enfrentarse. Así, nos encontramos con unidades como: *por una parte, bueno, en resumen, o sea, por cierto, pero, sin embargo, de igual forma, ahora bien, por el contrario, es decir, total (que), al fin y al cabo, por ejemplo, de hecho*, etc. que sí son marcadores desde una perspectiva pragmática; y también con otras conjunciones, adverbios, palabras y expresiones del tipo: *sino, previamente, donde, cuando, respecto a, lo cierto es que, en vista de que, tanto que, tan pronto como, antes de que, todavía*, etc. que, en ningún caso, desde el punto de vista pragmático, cumplen con los «requisitos» de un marcador prototípico, aunque muchos manuales suelen considerarlos como tal.

Por otro lado, los pocos manuales (un total de dos¹¹) que consiguen hacer tal distinción suelen plantear para los MD clasificaciones acordes con las que proponen los estudiosos de estas unidades y, por lo tanto, con las que consideramos en este estudio. En estos manuales, los MD –para los que se usan diferentes etiquetas– son introducidos a partir de definiciones, ejemplos y actividades en los que su valor semántico-pragmático queda bastante claro y su entrada, por lo general, suele situarse en un apartado distinto al apartado en que se describen las conjunciones, adverbios, preposiciones y otras clases gramaticales.

Se ha de destacar, no obstante, que la confusión más evidente en los manuales analizados es aquella entre *marcador o conector y conjunción*, si bien es cierto que esa confusión se manifiesta mucho más en el momento en que estos manuales presentan la clase de los conectores contraargumentativos, constituida por algunos tipos de adverbios como *sin embargo, en cambio, ahora bien, no obstante, con todo, por el contrario, al contrario*, etc. Tal problema se debe a que, en el sistema gramatical de la lengua española, son frecuentes las estructuras adversativas y concesivas en las que conjunciones coordinantes y subordinantes, tales como *pero, sino, aunque, a pesar de, si bien*, etc., al vincular dos o más oraciones, indican la idea de contraste u oposición entre ambas, lo que hace que los profesores de ELE se encuentren ante otra dificultad tanto en las aclaraciones que ofrecen algunos manuales como en sus respectivas clasificaciones. Así, la idea de contraste u oposición que poseen las oraciones vinculadas por tales conjunciones hace pensar que estas tienen una función semántico-pragmática muy parecida a la de los adverbios marcadores. No obstante, las conjunciones, además de poseer una función sintáctica que los adverbios no tienen, también poseen un contenido léxico diferente del que los adverbios representan (Marchante Chueca, 2005: 8).

¹¹ *El Ventilador y Español Lengua Viva 4*.

3.2.2. Carencias o ausencias respecto del tratamiento de algunos aspectos lingüísticos y discursivos relevantes que acompañan los MD

3.2.2.1. El tratamiento de la movilidad distribucional de los MD

Desafortunadamente, solo uno, entre los ocho manuales que elegimos para el nivel C1, introduce este aspecto. Se trata del manual *El Ventilador* (p. 64), que presenta, en un ejercicio, los conectores consecutivos *pues* («posición en la frase: no inicial», entre comas), *por lo tanto*, *en consecuencia*, *por eso*, *por ello*, *de ahí que*, *así que* («posición en la frase: inicial»). Dicha información, a nuestro juicio, no es del todo correcta, pues algunos de estos conectores consecutivos tienen o poseen la posición no solo inicial sino también intermedia. Además, en el mismo manual (p. 65), se presentan como conectores contraargumentativos los marcadores *sin embargo*, *no obstante*, *de todos modos*, *de todas formas*, etc., los cuales «suelen ir precedidos de un punto, o aparecer en el inicio de un párrafo», aunque disponen de una peculiaridad «una gran movilidad sintáctica dentro de la frase»; salvo, según este método, los conectores contraargumentativos *pero* y *ahora bien* que «tienen fija su posición al principio»¹².

La movilidad distribucional (o sintáctica) tal vez sea una de las propiedades de los marcadores del discurso que podría denominarse prototípica (Llamas Saíz, 2010: 197). Por ello, esa caracterización constituye, a nuestro modo de ver, un aspecto muy importante que, además de identificar a estas partículas discursivas, las diferencia de las conjunciones, lo que, ciertamente, facilita al aprendiz de ELE el reconocimiento y aprendizaje de los MD. De hecho, la movilidad sintáctica es uno de los aspectos que mejor distingue a los adverbios conjunciones de los adverbios marcadores, puesto que estos últimos se caracterizan por gozar de mayor movilidad en la posición sintáctica (inicial, media y final), mientras que aquellos suelen situarse en posición inicial.

Un aspecto interesante relacionado con el tratamiento de la movilidad distribucional de los MD es el hecho de que el grupo de los conectores *consecutivos* y *contraargumentativos*¹³ ha sido el único tratado desde el punto de vista de su movilidad sintáctica (también en relación con la pausa y con los signos de puntuación que acompañan los MD). Al parecer, la especial atención que se presta a estos dos tipos de conectores se debe a que dichos elementos actúan como importantes mecanismos de cohesión textual de textos expositivo-argumentativos que, en los niveles avanzado y superior, según afirma el MCER, es a los que se debe dar un mayor énfasis en su aprendizaje. En este sentido, en el descriptor «La coherencia del contenido de los niveles comunes de referencia», el MCER

¹² Cabe comentar que es una regla del método *El ventilador* pero que, sin embargo, no es la realidad ya que la posición de ambos conectores puede ser también intermedia.

¹³ En general, además de los conectores consecutivos y contraargumentativos, también aparecen, junto a ellos, las conjunciones causales, a las que muchos manuales denominan conectores causales.

sostiene que el estudiante de nivel B2 debe aprender a utilizar «(...) cierto número de mecanismos de cohesión para enlazar con fluidez frases y hacer que construyan un discurso claro y cohesionado; [utilizar] con eficacia una variedad de conectores para marcar claramente las relaciones existentes entre las diferentes ideas» (MCER, § 3.6). Y para el nivel C1, dentro de este mismo descriptor, el MCER establece que el aprendiz de este nivel debe producir «(...) un discurso claro, fluido y bien estructurado y [poseer] el control de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión» (MCER, § 3.6).

A fin de ponerse de acuerdo con estas orientaciones del MCER para ambos niveles, muchos manuales, en general, plantean actividades y ejercicios donde los conectores consecutivos y contraargumentativos (más bien, el uso de estas unidades en relación con su movilidad sintáctica, con la pausa y con los signos de puntuación que los acompañan) aparecen casi como el único mecanismo de cohesión de los que se debe valer el aprendiz de LE para conseguir producir textos orales y escritos expositivo-argumentativos claros, fluidos y correctamente estructurados. En otras palabras, estos conectores se presentan como nexos, conjunciones o enlaces que sirven para introducir oraciones consecutivas y adversativas, bien en secciones que tratan de comunicación escrita, donde se hace hincapié en el aprendizaje de los textos expositivo-argumentativos orales y escritos, bien en las que tratan de contenidos gramaticales.

Por otra parte, cabe mencionar otro tipo de equivocación que el manual *El Ventilador* suele cometer al explicar la movilidad sintáctica de los MD y el uso de estas unidades en relación con la pausa y con los signos de puntuación que los acompañan. Es decir, este manual (p. 64), al introducir los conectores consecutivos *por lo tanto*, *en consecuencia*, *por eso*, *por ello*, *de ahí que* y *así que*, sostiene que todos estos conectores tienen su posición fija en inicio de la frase. Sin embargo, sabemos que dicha afirmación no es del todo válida, pues los dos primeros conectores citados (*por lo tanto* y *en consecuencia*) frecuentemente presentan gran libertad de posición dentro del segundo miembro del discurso en el que se incluyen (cfr. Montolío Durán, 2001). En definitiva, la forma en que el manual *El Ventilador* introduce la movilidad sintáctica de los MD, además de ser muy general, no valora una de las características más importantes de dicho aspecto sintáctico y que, en efecto, podría facilitar la comprensión de estas unidades: la distribución sintáctica de los MD ayuda en su identificación y, además, los diferencia de las conjunciones.

3.2.2.2. La polifuncionalidad de los MD

La polifuncionalidad de los MD es un aspecto que muy raramente se advierte en los manuales que analizamos, pues solo en uno, de los ocho manuales que constituyen el corpus de nuestro análisis, se presentan, aunque de forma muy somera, comentarios sobre

esta característica de algunos MD¹⁴. Así, el único método que introduce algún tipo de información sobre este aspecto es el manual *El Ventilador* (p. 58), que presenta una anotación en la que comenta la polifuncionalidad de los conectores explicativos *es decir, esto es, a saber y o sea*, que, según este manual, por ser marcadores explicativos, en general, poseen un doble valor, es decir, o bien «introducen un argumento que dice exactamente lo mismo de otro modo» o bien «introducen una consecuencia del argumento anterior». Aun así, no resulta una polifuncionalidad completa, aspecto que hoy en día falta en caso todos los manuales del mercado y en los ocho que hemos analizado. Este es un problema que, a nuestro modo de ver, complica aún más la tarea de aprendizaje de los MD, puesto que no tiene en consideración el hecho de que la polifuncionalidad de estas unidades constituye un rasgo característico de muchas de ellas, por lo que en el nivel C1 deberían recibir mayor atención.

Además, en este nivel es donde el aprendiz –en lo que se refiere a su expresión escrita y oral, por ejemplo–, debe aprender a escribir y a producir «(...) textos claros, fluidos y bien estructurados, mostrando un uso controlado de estructuras organizativas, conectores y otros mecanismos de cohesión» (MCER, p. 220); hecho que refuerza la necesidad de los estudiantes del nivel C1 de aprender a usar un mayor número posible de MD. Para ello, el aprendiz necesariamente deberá reconocer otros rasgos característicos de estas partículas discursivas que pasan desde el aprender los diversos efectos de sentido que subyacen al uso de varios marcadores, lo que indica la gran riqueza de sus matices expresivos, hasta su polifuncionalidad, aspecto que, una vez entendido, aporta una mayor seguridad con respecto al uso de estas partículas.

En fin, queremos dejar constancia de que, en general, los manuales de ELE no contienen suficiente información sobre la polifuncionalidad de los MD como para que un aprendiz de español pueda llegar a comprender perfectamente el funcionamiento de las unidades que introduce. Lo cierto es que el profesor de ELE, que ya se enfrenta a la compleja tarea de explicar en sus clases cuáles son los mecanismos de los que se valen los hablantes nativos para estructurar u ordenar su discurso así como expresar la causa, la consecuencia, la condición, la oposición y el contraste, la sucesión temporal o la expresión de hipótesis, etc., también deberá hacer frente a este otro problema que es la ausencia o la carencia de información respecto de la polifuncionalidad de los MD en los manuales de ELE. Pero esta es una tarea que no solo requiere del profesor un conocimiento más profundo del valor semántico-pragmático de los MD que explica, sino que también requiere que él cambie la manera de enseñar dichas unidades, o en otros términos, «(...) en su explicación debería huir de una presentación estática, en listas que perpetúen la vieja idea

¹⁴ Se trata poco y de forma incompleta y poco adecuada, sin arriesgarse los autores de ciertos manuales.

gramatical de una forma una función. Si no la explicación de estos elementos, aunque desde una perspectiva diferente, habría vuelto a la rigidez original» (Pons Bordería, 2005: 44).

3.2.2.3. El uso de los MD en relación con los registros de lengua y con su distinta distribución en el discurso oral y escrito

Hay pocos manuales de nivel C1 que plantean el tratamiento de los MD en relación con los registros de lengua y con la distinta distribución de esas unidades en el discurso oral y escrito. Generalmente, los pocos métodos donde hemos encontrado este tipo de planteamiento suelen utilizar dos formas de presentación, es decir, o bien presentan anotaciones sobre el registro de uso más frecuente de los MD (formal/culto e informal/coloquial) así como su distinta distribución en el discurso (oral y escrito) al lado de los MD que describen, o bien presentan los MD directamente introducidos en ejercicios en los que se reclaman aspectos relacionados con el registro de uso de esas unidades o con su diferente distribución en el discurso oral y escrito.

El análisis de los ocho manuales de nivel C1 nos ha mostrado que la introducción de los MD en relación con el registro de lengua (formal/informal) y con su distinta distribución en lo escrito y en lo oral es, en su mayoría, confusa y contradictoria con la realidad lingüística de los MD que se describen en estos manuales. Es decir, algunos manuales fijan para determinados marcadores registros de uso que no se ajustan al verdadero comportamiento discursivo de estas partículas en la lengua española, así como establecen una distribución de un tipo de discurso (oral/escrito) que tampoco se ve reflejada según el uso real de la lengua de dichas unidades. Algunas informaciones, por ejemplo, sobre el registro de lengua y modalidad discursiva (oral y escrita) que los manuales atribuyen a determinados MD (*sin embargo, por el contrario, en cambio, luego, conque, así que, por eso, por ello*, etc.) no son del todo correctas, ya que estas partículas discursivas no solamente vienen usadas en un registro formal sino en el informal también, y tanto en lo oral como en lo escrito. Son, pues, interpretaciones que no están fundamentadas en una realidad sociolingüística y, ni siquiera, pragmática.

Una posible solución para este problema sería el uso, por parte de los manuales, de la información sobre el registro de lengua de los MD que ofrece el *Diccionario de Partículas Discursivas del Español (DPDE)*¹⁵, donde, por ejemplo, no se fija, de manera categórica, un único registro de uso para los marcadores discursivos sino que se utilizan expresiones de carácter más imparcial, tales como: «Está marcado por su mayor frecuencia en el registro...» o «No está especialmente marcado por su mayor o menor frecuencia en el registro formal o informal de la lengua». Esto evitaría, por ejemplo, que los estudiantes, a la

¹⁵ Briz, Pons Bordería y Portolés (eds.) (2008-).

hora de usar conectores discursivos como *sin embargo, por el contrario, por eso y por ello*, no solo los emplearan en su discurso formal escrito.

3.2.2.4. El uso de los MD en relación con los géneros y secuencias textuales

En nuestro análisis, el tratamiento de los MD en relación con los géneros y secuencias textuales en los métodos de ELE del nivel C1 es bastante exiguo o bien es prácticamente inexistente. Los pocos manuales donde encontramos dicho tratamiento suelen presentar en sus unidades didácticas propuestas de ejercicios y actividades con algunos de estos elementos, con los que el aprendiz debe rellenar huecos de forma estructural en textos de diferentes géneros y/o secuencias textuales, pero no ofrecen nada más que eso.

La relación que se establece entre los MD y ciertos géneros y secuencias textuales es un aspecto muy importante que debería recibir mayor atención por los manuales de ELE del nivel C1 y, en consecuencia, en las clases donde este idioma se enseña. Con todo, son pocos los manuales analizados en los que observamos la incorporación de dicho tratamiento en sus contenidos¹⁶. Así, el análisis de este aspecto en los manuales investigados nos ha llevado a las siguientes conclusiones que, según nuestra opinión, pueden representar un problema para la enseñanza-aprendizaje de los MD:

- a) No se introduce ningún tipo de anotación que aclare el uso de los MD en relación con los géneros y secuencias textuales, sino que solo se presentan algunos ejercicios y actividades en los que algunas de estas partículas discursivas, entremezcladas con otras partículas oracionales y con formas no gramaticalizadas, sirven para rellenar huecos o para sustituir a otras unidades que son destacadas en negrita en textos de diferentes géneros y/o secuencias discursivas.
- b) No se presentan actividades que organicen los MD en grupos (por ejemplo, grupo de los conectores contraargumentativos, grupo de los operadores argumentativos, etc.) para así relacionarlos con algún género o secuencia textual, como, por ejemplo, la secuencia argumentativa o la conversacional.
- c) Los métodos analizados concentran sus análisis casi, predominantemente, en tres grupos de MD: en primer lugar, aparecen los conectores (argumentativos, consecutivos y aditivos), seguidos de los organizadores del discurso y, por último, aparecen los recapituladores; además, la relación entre estos marcadores se da casi siempre con textos de géneros y secuencias expositivo-argumentativos.

¹⁶ Y la poca información que introducen sobre dicho aspecto, como se puede comprobar en la descripción presentada, consisten en interpretaciones que no se acercan a la realidad lingüístico-discursiva de los MD.

En conclusión, creemos que lo primero que hay que hacer es concienciar a profesores y estudiantes de ELE de la importancia de los MD para la mejor comprensión de los diferentes géneros y secuencias textuales y de la posibilidad que, a los estudiantes, se les ofrece, mediante el aprendizaje de estas unidades, de poder expresar mejor su intención comunicativa en los diversos géneros y secuencias textuales que tendrán que producir en los niveles avanzado y superior. Eso sí, para que esto sea posible, el profesor, en sus clases, ha de hacer hincapié en la función y en la estructura de los diversos géneros y secuencias textuales que pretende enseñar a sus alumnos, así como en el papel que cumplen los MD en la construcción del sentido de estos textos. Solo así se podrá llevar a cabo de manera efectiva la enseñanza de los marcadores en relación con los géneros y secuencias discursivas; de lo contrario, se convertirá su aprendizaje en una labor cuya finalidad resultará difícil alcanzar ya que el tipo de tareas que proponen los manuales no facilita el aprendizaje ni de los MD ni de los géneros y secuencias textuales.

4. CONCLUSIONES

Los marcadores del discurso cumplen un papel esencial en el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiente de ELE, puesto que constituyen elementos básicos y especialmente funcionales en los discursos escrito y oral que produce cualquier hablante. Por todo esto, es necesario que los manuales de ELE, principalmente los de nivel superior, introduzcan estas partículas de forma más acorde con el que el MCER y el PCIC¹⁷ establece para su enseñanza-aprendizaje. Hecho que favorecerá, consecuentemente, que los aprendientes de ELE adquieran esta herramienta y sepan usarla adecuadamente en sus discursos.

Por otra parte, cabe destacar que, en este estudio, hemos intentado describir y explicar, en la medida de lo posible, los problemas resultantes de la introducción de los MD en los manuales investigados en el sentido de no solo llamar la atención de manuales, profesores y estudiantes de ELE hacia tales cuestiones sino también de apuntar a algunos consejos con vistas a resolver o, por lo menos, a mejorar la introducción de estas partículas discursivas en los manuales y en las clases de ELE. Cabe, asimismo, señalar que dichos consejos también pueden servir de premisas para que los profesores de ELE reflexionen y, en consecuencia, rectifiquen, si la hay, su manera de enseñar los MD, ya que no hace falta decir que muchos docentes cometen serios errores e incluso omisiones a la hora de introducir estas unidades discursivas en el aula¹⁸. Así, pensamos que tanto manuales como

¹⁷ Plan Curricular del Instituto Cervantes.

¹⁸ En un sentido similar lo expresó la profesora Pilar Marchante Chueca en sus clases durante el curso de «Formación especializada de profesores de español como lengua extranjera» ofrecido por la Universidad de Zaragoza y que tuvo lugar en Jaca, en 2008.

profesores deberían tener presente los siguientes consejos que, si fueran tenidos en cuenta a la hora de abordar los MD, podrían dar solución o, al menos, facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de dichas partículas discursivas en los manuales y en las clases de ELE.

- (1) Explicar los MD teniendo en cuenta su distribución sintáctica y su relación con la pausa y con el correspondiente acompañamiento de los signos de puntuación.
- (2) No confundir marcadores de carácter semántico-pragmático con formas no gramaticalizadas o con conectores sintáctico-proposicionales.
- (3) No privilegiar la enseñanza de un único grupo de MD así como no omitir la introducción de otras clases importantes de marcadores para la consolidación de la competencia comunicativa del aprendiz de nivel C1, tal es el caso de los marcadores conversacionales.
- (4) Presentar explicaciones referentes al aspecto polifuncional de los MD, sobre todo cuando se trata de un nivel superior, como el C1.
- (5) No enseñar los MD exclusivamente con vistas a la obtención de la *coherencia* y de la *conexión* textual.
- (6) No usar textos con un contenido de poco interés sociocultural para el aprendiz y con marcadores de distinto valor semántico-pragmático que le provocan desinterés y desmotivación.
- (7) Utilizar ejercicios y actividades dinámicos enfocados a la práctica de los MD de la expresión escrita y de la expresión oral.
- (8) Explicar los MD en relación con los registros de lengua (formal-informal) y con su distinta distribución en los discursos escritos y orales.
- (9) Explicar los marcadores en relación con los géneros y secuencias textuales.
- (10) Presentar muestras o ejemplos contrastivos entre el uso correcto e incorrecto en español de los marcadores según el contexto.

Desde luego, queremos poner de manifiesto que, al plantearnos esta investigación, no es nuestra intención echar por tierra la labor que autores y manuales (como los que analizamos aquí) están llevando a cabo en el área de la enseñanza de ELE. Todo lo contrario. La verdad es que en muchos métodos de ELE actuales ya encontramos descripciones de los MD basadas en el enfoque comunicativo y en el uso real del español. En este sentido, entre todos los manuales revisados, el más preciso y completo respecto de la enseñanza y práctica de los marcadores del discurso es el método *El Ventilador (C1)*, puesto que incide de manera más minuciosa en los diferentes aspectos de estas unidades, lo que, por consiguiente, contribuye al éxito de su enseñanza-aprendizaje.

En suma, cuando describimos aquí los problemas más reseñables relacionados con la introducción de los MD en los manuales de ELE de nivel C1, lo que, en realidad, también

pretendemos es dejar en evidencia lo complicado que entraña la enseñanza-aprendizaje en todo lo relativo a estas partículas discursivas y, así, posibilitar que estos y otros manuales así como los profesores de ELE reflexionen sobre estos problemas y actúen, en consecuencia, de manera pertinaz en la búsqueda de otras propuestas que puedan facilitar a docentes y discentes enfrentarse a todas aquellas cuestiones que, actualmente, dificultan la enseñanza-aprendizaje de los MD.

Referencias

- ACÍN, Esperanza y LOUREDA, Óscar (2010), «Cuestiones candentes en torno a los marcadores del discurso», en E. ACÍN y Ó. LOUREDA (coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso, hoy*. Madrid: Arco/Libros, 7-59.
- BALIBREA CÁRCELES, Álvaro (2003), «La enseñanza de los marcadores del discurso oral a través de textos publicitarios audiovisuales en la clase de ELE», Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE (Burgos, 187-199) [en línea]. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele> [Consultado en junio de 2012].
- BRIZ, Antonio, PONS BORDERÍA, Salvador y PORTOLÉS, José (coords.) (2008-), *Diccionario de partículas discursivas del español (DPDE)*, [en línea]. Disponible en <www.dpde.es> [Consultado en septiembre de 2011].
- CALSAMIGLIA, Helena y TUSÓN, Amparo (2007), *Las cosas del decir: manual de Análisis del Discurso*, Barcelona: Ariel.
- CANDÓN SÁNCHEZ, María Teresa (1999), «Los conectores pragmáticos en la conversación coloquial: aplicación a la enseñanza del español como segunda lengua», *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Actas del X Congreso Internacional de ASELE [en línea] (Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999). Disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele> [Consultado en junio de 2011].
- CASADO VELARDE, Manuel (1993), *Introducción a la gramática del texto en español*, Madrid: Arco/Libros.
- CONSEJO DE EUROPA (2002), *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Anaya.
- CUEVA LOBELLE, Alberto (2008), «Los mecanismos de cohesión en el aula de ELE: los marcadores discursivos», *Revista lenguas en contacto y bilingüismo: Expresión de una realidad intercultural y multicultural* [en línea]. Disponible en <<http://www.lenguasdecolumbia.gov.co/Revista/>> [Consultado en diciembre de 2011].
- FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina (2010), «Los marcadores del discurso y la lingüística aplicada», en E. ACÍN y Ó. LOUREDA (coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso, hoy*. Madrid: Arco/Libros, 699-746.
- GARRIDO RODRÍGUEZ, María del Camino (2000), «Los conectores pragmáticos en la enseñanza de ELE: argumentación y relevancia», *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Actas del X Congreso Internacional de ASELE [en línea] (Cádiz, 22-25 de

- septiembre de 1999). Disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele> [Consultado en mayo de 2012].
- LAHUERTA MARTÍNEZ, Ana Cristina y PELAYO, MARÍA FERNANDA (2003), «Usos marginales de los marcadores del discurso. Su efecto en la comprensión lectora en español como lengua extranjera», *Revista Ibérica* 5, 49-68.
- LLAMAS SAIZ, Carmen (2003), «La enseñanza de los marcadores del discurso en la clase de ELE: explotación de los textos periodísticos de opinión», Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE (Burgos, 187-199) [en línea]. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele> [Consultado en abril de 2012].
- LLAMAS SAIZ, Carmen (2010), «Los marcadores del discurso y su sintaxis», en E. ACÍN y Ó. LOUREDA (coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso, hoy*, Madrid: Arco/Libros, 183-239.
- MARCHANTE CHUECA, Pilar (2004), «Los marcadores contraargumentativos aplicados a la enseñanza del español como lengua extranjera. Una propuesta didáctica», *Revista RedELE*, 2, [en línea]. Disponible en <<http://www.mepsyd.es/redele/revista2/index.shtml>> [Consultado en septiembre de 2011].
- MARCHANTE CHUECA, Pilar (2005), «El tratamiento de los marcadores contraargumentativos en los manuales de ELE», Actas FIAPE, I Congreso Internacional: *El español, lengua del futuro* [en línea]. Disponible en <<http://www.mepsyd.es/redele/biblioteca2005>> [Consultado en agosto de 2011].
- MARCHANTE CHUECA, Pilar (2008), *Practica tu español. Marcadores del discurso*. Madrid: SGEL.
- MARTÍ SÁNCHEZ, Manuel (2008), *Los marcadores en español L/E: conectores discursivos y operadores pragmáticos*. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia (1998), «Los marcadores del discurso en la enseñanza del español como lengua extranjera (aspectos gramaticales y cuestiones pragmáticas)», en *VII Jornadas sobre aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras* (Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada, G.I.L.A.). Universidad de Granada: 51-79.
- MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia y PORTOLÉS, José (1999), «Los marcadores del discurso», en I. BOSQUE y V. DEMONTE (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe, 3, 4051-4213.
- MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia (2004), «El tratamiento lexicográfico de los marcadores del discurso y la enseñanza de ELE», en M. 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, 53-67) [en línea]. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele> [Consultado en junio de 2012].
- MARTÍNEZ CAMINO, Gonzalo y LABRADOR GUTIÉRREZ, Tomás (2003), «Enseñar el uso de los marcadores del discurso a través de los anuncios de televisión», Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE (Burgos, 187-199) [en línea]. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele> [Consultado en mayo de 2012].
- MONTOLÍO DURÁN, Estrella (1998), «La Teoría de la Relevancia y el estudio de los marcadores discursivos», en MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. y MONTOLÍO DURÁN, E. (coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Madrid: Arco/Libros, 93-119.

- MONTOLÍO DURÁN, Estrella (2001), *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona: Ariel.
- NOGUEIRA DA SILVA, Antonio Messias (2009), «El tratamiento de los marcadores del discurso en los manuales de español con fines específicos», *Anuario Brasileño de estudios Hispánicos*, 19, [en línea]. Disponible en <www.educacion.es/exterior/br/es/home/index.shtml> [Consultado en diciembre de 2011].
- NOGUEIRA DA SILVA, Antonio Messias (2010a), «La enseñanza de los marcadores del discurso en los manuales de ELE: el enfoque de algunos problemas lingüístico-discursivos», *Revista RedELE*, 19, [en línea]. Disponible en <www.mepsyd.es/redele/RevistaJunio2010/index.shtml> [Consultado en enero de 2012].
- NOGUEIRA DA SILVA, Antonio Messias (2010b), «Introducción de los marcadores del discurso en los manuales de ELE de nivel B2 usados en Brasil», *Revista MarcoELE*, 10, [en línea]. Disponible en <<http://www.marcoele.com/>> [Consultado en septiembre de 2011].
- NOGUEIRA DA SILVA, Antonio Messias (2011). *Enseñanza de los marcadores del discurso para aprendices brasileños de E/LE: análisis de manuales de E/LE y de narrativas orales de aprendices brasileños*. Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca.
- PONS BORDERÍA, Salvador (2000), «Los conectores», en BRIZ, A. y Grupo Val.Es.Co (eds.): *Cómo se comenta un texto coloquial*, Barcelona: Ariel, 193-220.
- PONS BORDERÍA, Salvador (2005), *La enseñanza de la pragmática en la clase de ELE*, Madrid: Arco/Libros.
- PORTOLÉS, José (1998), *Marcadores del discurso*, Barcelona: Ariel.
- SAINZ, Eugenia (2003), «Marcador discursivo e interferencia en la enseñanza de ELE», en *Rassegna Iberistica*, 78, Roma: Bulzoni, 91-96.

Manuales de ELE del nivel C1 analizados (corpus)

- BLANCO, C. et alii (2006), *Prisma consolida*, Madrid: Edinumen.
- BLANCO CANALES, A. et alii (2008), *Sueña 4*, Madrid: Grupo Anaya, S.A.
- CHAMORRO GUERRERO, M. D. et alii (2006), *El Ventilador*, Barcelona: Difusión.
- CORONADO GONZÁLEZ, M. L. et alii (2007), *A fondo 2*, Madrid: SGEL.
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. et alii (2008), *Español lengua viva 4*, Madrid: Santillana.
- GÁLVEZ, D. et alii (2008), *Dominio C*, Madrid: EDELSA.
- MARCOS DE LA LOSA, M. C. et alii (2006), *Punto final*, Madrid. EDELSA.
- SÁNCHEZ LOBATO, J. et alii (2005), *Español sin fronteras 3*, Madrid: SGEL.