



universidad  
de león

Máster en Lingüística y Enseñanza del español como  
lengua extranjera

Departamento de Filología Hispánica y Clásica

# **LA ENSEÑANZA DE LOS MARCADORES DEL DISCURSO EN EL NIVEL C1: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA**

**TEACHING DISCOURSE MARKERS AT C1  
LEVEL: A PROPOSAL**

Autora: Mónica Manga García  
Tutora: Marina Maquieira Rodríguez

Julio 2015



## **AGRADECIMIENTOS**

A mi tutora, Marina, por su inestimable ayuda.

A las profesoras y a la responsable del Centro de Idiomas de la Universidad de León, por “prestarme” a sus alumnos de C1.

A mi familia y a mis amigos, por apoyarme desde el inicio de este máster.

*En el idioma está el árbol genealógico de una nación.*

Samuel Johnson

## RESUMEN

El presente trabajo contiene una propuesta didáctica dirigida a estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) con un nivel C1, de acuerdo con el *Marco Común Europeo de Referencia*. En ella se trabajan los marcadores del discurso, unidades lingüísticas que juegan un papel importante en la competencia comunicativa de los alumnos. Somos conscientes de que su aprendizaje puede generar problemas, ya que, entre otras cosas, no transmiten significado conceptual o representacional. Por ello, nuestra propuesta utiliza diversas nociones pragmáticas, aunque estas se encuentran debidamente adaptadas a los alumnos. Por otra parte, el estudio de los marcadores no suele resultar muy motivador, de modo que el hilo conductor de las actividades sigue el argumento de la célebre novela española *La sombra del viento*, de Carlos Ruiz Zafón. Con el objetivo de comprobar la acogida de dichas actividades entre el alumnado, las hemos puesto en práctica en un contexto real de enseñanza.

**Palabras clave:** español como lengua extranjera, propuesta didáctica, competencia comunicativa, marcadores del discurso, pragmática, literatura.

## ABSTRACT

This paper contains a teaching proposal aimed at students of Spanish as a foreign language (ELE) with a C1 level, according to the *Common European Framework of Reference for Languages*. It deals with discourse markers, which are linguistic units playing an important role in the communicative competence of students. We are aware that their learning may create some problems; among other things, they do not convey any conceptual meaning. Because of that, our proposal uses several pragmatic concepts, although these are properly adapted to students. On the other hand, studying discourse markers is not usually very motivating, so that the common thread in all the activities is the plot of the well-known Spanish novel *La sombra del viento*, by Carlos Ruiz Zafón. In order to check the approval of these exercises among students, we have put them into practice in a real teaching context.

**Keywords:** Spanish as a foreign language, teaching proposal, communicative competence, discourse markers, pragmatics, literature.

# ÍNDICE

<b>I. Introducción</b> .....	1
<b>II. Objetivos</b> .....	3
<b>III. Marco teórico</b> .....	4
3.1. Aportaciones de la pragmática al estudio de los marcadores del discurso.....	4
3.1.1. Teoría de la Argumentación en la Lengua .....	5
3.1.2. Teoría de la Relevancia.....	9
3.2. Caracterización general de los marcadores del discurso .....	14
3.2.1. Introducción.....	14
3.2.2. Características gramaticales .....	15
3.2.3. Significado: instrucciones semánticas.....	19
3.2.4. Definición y clasificación.....	20
3.3. Los marcadores del discurso y la enseñanza del español como lengua extranjera .....	23
<b>IV. Propuesta didáctica</b> .....	26
4.1. Cuestiones preliminares .....	26
4.1.1. Justificación.....	26
4.1.2. Tipos de actividades .....	29
4.1.3. Metodología .....	30
4.4.4. Materiales.....	31
4.4.5. Temporalización.....	31
4.2. Actividades.....	31
4.3. Puesta en práctica en el aula .....	49
4.4.1. El centro educativo .....	49
4.4.2. Características del grupo de alumnos.....	49
4.4.3. Desarrollo de las sesiones.....	49
4.4.4. Resultados .....	50
<b>V. Conclusiones</b> .....	51
<b>VI. Bibliografía</b> .....	53
<b>VII. Procedencia de las imágenes</b> .....	56
<b>VIII. Anexos</b> .....	58
<b>Anexo I: Fichas explicativas y soluciones</b> .....	58
<b>Anexo II: Cuestionario utilizado en la puesta en práctica</b> .....	73

## I. INTRODUCCIÓN

No hay duda de que, en los últimos años, la enseñanza de lenguas (no solo del español) ha experimentado un cambio radical. Afortunadamente, ha sido un cambio muy positivo. Con el nacimiento de la Lingüística de la Comunicación, los viejos métodos fueron dando paso al llamado Enfoque Comunicativo, el cual supuso ‘dar el salto’ de la memorización de la regla gramatical al uso en contexto. Es cierto que lo importante es que exista comunicación, pero debemos intentar que esta sea realmente efectiva. No podemos evitar acordarnos del cuento del príncipe Tenaz, del país de “Iría y lo intentaría” (véase Díaz y Hernández 1993): este era capaz de comunicarse con la princesa pero no conseguía conquistarla con sus palabras. Así pues, ya no solo importa lo estrictamente lingüístico, también es necesario prestar la suficiente atención a otros factores como la intención del emisor y el conocimiento del mundo que poseen los interlocutores. Estos elementos, de cuyo estudio se encarga la Pragmática (entre otros), son esenciales para conseguir que los mensajes sean descodificados de manera acertada.

Efectivamente, el proceso de comunicación no es sencillo, pero la lengua dispone de una serie de ‘señales’ o ‘pistas’ que pueden hacer de guía para el destinatario: nos referimos a los marcadores del discurso (en adelante, “MD”). Se trata de piezas que pueden presentar cierta dificultad en su enseñanza-aprendizaje (debido precisamente al hecho de que la información que transmiten es de tipo computacional, y no conceptual), pero forman parte de la competencia comunicativa de cualquier hablante. Como veremos más adelante, muchos alumnos e incluso algunos profesores rechazan su uso, puesto que, además, a menudo consideran que los marcadores son un aspecto de la lengua ‘poco divertido’.

En primer lugar, hablaremos de la base teórica sobre la que se sustentan dichas piezas. Veremos brevemente dos de las teorías pragmáticas más influyentes en el estudio de dichas unidades: la Teoría de la Argumentación y la Teoría de la Relevancia. Asimismo, señalaremos los conceptos necesarios para la enseñanza de los marcadores y su posterior asimilación por parte de los alumnos.

En segundo lugar, realizaremos una breve caracterización de las unidades que nos ocupan: comentaremos la dificultad que supone la existencia de numerosas posturas y distintos términos para su designación. También presentaremos sus rasgos gramaticales, su significado (es decir, las instrucciones semánticas que transmiten), su clasificación y algunas definiciones.

### *La enseñanza de los marcadores del discurso en el nivel C1: una propuesta didáctica*

Por último, propondremos una serie de ejercicios para su tratamiento en el aula. Con el fin de motivar a los alumnos, hemos decidido vincular todas las actividades siguiendo una misma línea temática: el argumento de *La sombra del viento*, la célebre novela de Carlos Ruiz Zafón. Además, hemos querido comprobar la acogida de nuestra propuesta entre los estudiantes, por lo que la hemos llevado a la práctica con personas de diversas nacionalidades que se encontraban estudiando español en nuestro país.



## **II. OBJETIVOS**

Mediante el presente Trabajo de Fin de Máster nos planteamos los siguientes objetivos:

- Poner de manifiesto la importancia de los MD como parte de la competencia comunicativa de cualquier hablante, ya sea nativo o extranjero.
- Ofrecer a alumnos y profesores un material que dé cuenta del verdadero funcionamiento de estas piezas de manera eficaz, lo cual supone hacer uso de todos los conceptos pragmáticos que veremos a continuación.
- Demostrar que el uso de la literatura puede resultar muy acertado y motivador a la hora de presentar distintos aspectos lingüísticos.

### III. MARCO TEÓRICO

#### 3.1. APORTACIONES DE LA PRAGMÁTICA AL ESTUDIO DE LOS MARCADORES DEL DISCURSO

En los años 60 del siglo XX, con el nacimiento de la llamada 'Lingüística de la Comunicación', se produce un cambio profundo en el concepto de lengua existente hasta ese momento. Dicho cambio proporciona una visión mucho más amplia, que entre otras cosas supone lo siguiente:

- se acepta la vinculación de la Lingüística con otras disciplinas, y así es como surgen la Sociolingüística, la Psicolingüística y la Etnolingüística;
- se comienza a prestar atención a la oralidad y con ella a la dimensión interactiva de la lengua, dando lugar al Análisis Conversacional;
- aumenta el interés por el discurso (que se convierte en la unidad de trabajo), por lo que surgen la Lingüística del Texto y el Análisis del Discurso;
- se perfila la función comunicativa de la lengua, de manera que se añaden elementos en el esquema de la comunicación. Ya no solo se presta atención al código, también importan factores como la intención del emisor, los elementos implícitos en el mensaje o el contexto en el que se enmarca la transmisión de información. La preocupación por estos nuevos elementos da lugar a la Pragmática, una disciplina que, según Gutiérrez Ordóñez, "tiene por objeto el estudio del lenguaje en su uso" y "toma en cuenta todos los factores del circuito de la comunicación que pueden intervenir en la configuración del sentido" (1997, p. 19).

De todas estas novedades que acabamos de señalar, las dos últimas fueron especialmente importantes para el surgimiento de estudios particulares sobre los llamados "marcadores del discurso". La Lingüística del Texto, el Análisis del Discurso y la Pragmática (especialmente esta última) proporcionan la base teórica necesaria para el análisis de estas unidades. Así lo afirman Martín Zorraquino y Montolío Durán:

Como consecuencia de la ampliación del objeto de estudio de la lingüística, cada vez más orientada hacia un enfoque pragmático, [...] las nuevas perspectivas del análisis lingüístico conceden prioridad a la descripción y explicación de los fenómenos propios del *uso* frente a los más puramente sistemáticos o estructurales. La construcción y organización del discurso, el análisis de la conversación, la actitud del hablante respecto de lo dicho y en relación con lo que está diciendo, el procesamiento de la información por parte del interlocutor, etc. se han convertido en focos de interés cada vez más importantes y más atendidos por los lingüistas. De este modo, los marcadores del discurso –llamados también *conectores*, *operadores pragmáticos*, *ordenadores del discurso*, *enlaces extraoracionales*, *elementos de cohesión*, etc.– se han constituido en un ámbito especialmente atrayente para muchos investigadores (1998, p. 9).

## *La enseñanza de los marcadores del discurso en el nivel C1: una propuesta didáctica*

Asimismo, Garrido Rodríguez alude a que “puesto que su ámbito [el de los marcadores del discurso] sobrepasa los límites oracionales [véase § 3.2], su estudio se está llevando a cabo desde diferentes perspectivas de base pragmática” (1999, p. 325).

Resulta innegable, pues, la relación existente entre las diferentes teorías pragmáticas y los estudios sobre los marcadores, que desde los años 70 y 80 han dado lugar a multitud de planteamientos. Según Pons Bordería, tal variedad de propuestas ha generado una concepción muy amplia en lo que se refiere a la función de dichas unidades, aunque en casi todas las que se incluyen bajo el rótulo de MD “es posible citar algún empleo en cuyo funcionamiento se podría distinguir un cierto matiz conectivo, continuativo o ilativo” (1998, § II).

El estudio de estas piezas puede abordarse desde varias perspectivas pragmáticas, las cuales atienden a distintas dimensiones del discurso:

<b>Estudio de los marcadores</b>	<b>Dimensiones del discurso</b>
Como mecanismos cohesivos	Estructura verbal
Teoría de la argumentación	
Análisis de la conversación	Acción e interacción
Teoría de la relevancia y enfoque procedimental	Cognición

**Tabla 1.** Distintas aproximaciones en el estudio de los MD (Garrido Rodríguez 2004, p. 35).

En nuestro trabajo nos centraremos en la Teoría de la Argumentación y la Teoría de la Relevancia, que son dos de las más influyentes. De acuerdo con ambas, los marcadores constituyen pistas o pruebas que nos hacen interpretar los enunciados, aunque bien es cierto que existen diferencias entre estas dos perspectivas. Entre otras cosas, pertenecen a corrientes diferentes: la Teoría de la Argumentación forma parte de la llamada pragmática integrada<sup>1</sup>, mientras que la Teoría de la Relevancia se incluye bajo el rótulo de la pragmática cognitiva<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> De acuerdo con Escandell Vidal, los autores de la Teoría de la Argumentación “proponen una pragmática integrada en la semántica, que solo podrá ocuparse de todo aquello que derive de las propiedades del sistema [lingüístico] mismo. La pragmática así concebida no podrá tratar todo lo que es situacional o conversacional, porque estos son siempre fenómenos que involucran necesariamente elementos extralingüísticos” (1996, p. 106).

<sup>2</sup> La pragmática cognitiva se centra en el oyente y en la interpretación que este hace de los enunciados.

### **3.1.1. Teoría de la Argumentación en la Lengua**

La Teoría de la Argumentación en la Lengua fue formulada por O. Ducrot y J. C. Anscombe en 1983. Según J. Portolés Lázaro, “es una teoría esencialmente semántica. Se preocupa, pues, de cómo se construyen los significados en una lengua” (1998a, p. 73). Su planteamiento principal se basa en que es la propia lengua la que argumenta, es capaz de argumentar por sí misma: “Anscombe y Ducrot mantienen que no se argumenta ‘con’ la lengua, sino ‘en’ la lengua. Son los propios elementos lingüísticos, y no los hechos que pudieran representar, los que condicionan por su significación la dinámica discursiva” (*ibíd.* 73). En otro de sus trabajos (1998b, p. 88), Portolés nos muestra el siguiente ejemplo:

- (1)      a) Manolo ha bebido **un poco**. No debe conducir.  
            b) Manolo ha bebido **poco**. Puede conducir.

Con ambos enunciados podemos hacer referencia perfectamente al mismo hecho (por ejemplo, que Manolo ha bebido dos copas de vino); es decir, la cantidad ingerida puede ser exactamente la misma. Sin embargo, la conclusión (puede o no puede conducir) varía en función de los elementos lingüísticos que utilicemos. En este caso, depende del cuantificador utilizado.

El ejemplo anterior demuestra que el concepto de argumentación que manejan estos autores no se corresponde con el ‘tradicional’:

La argumentación de Ducrot y Anscombe no se corresponde, pues, exactamente con el significado habitual de la palabra. En su teoría cualquier enunciado argumenta –favorece una serie de continuaciones del discurso y dificulta otras– porque ello es inherente a todo significado lingüístico (Portolés 1998b, p. 88).

Así, la argumentación discursiva de Ducrot y Anscombe se aleja bastante de la argumentación lógica: “(...) un emisor hace una *argumentación* cuando presenta un enunciado (o conjunto de enunciados)  $E_1$  (argumentos) para *hacer admitir* otro enunciado (o conjunto de enunciados)  $E_2$  (conclusión)” (Anscombe y Ducrot 1983 *apud* Escandell Vidal 1996, p. 110). El siguiente ejemplo lo muestra con bastante claridad (*ibíd.* 111):

- (2)      – ¿Está ya la cena?  
            – **Sí, casi.**

La secuencia resulta contradictoria desde el punto de vista lógico: en la segunda intervención, ‘sí’ quiere decir que la cena está preparada, pero ‘casi’ nos indica lo contrario. Desde el punto de vista de la argumentación discursiva, es una secuencia perfectamente posible.

Para poder argumentar, la lengua se sirve de una serie de unidades que guían el discurso. Anscombe y Ducrot distinguen entre ‘conectores’ y ‘operadores’

argumentativos (*apud* Portolés 1998a). Los conectores “vinculan dos o más miembros del discurso “que intervienen en una estrategia argumentativa única” (*ibíd.* 80). Es decir, dentro de una misma argumentación relacionan *pragmáticamente* los argumentos entre sí o con la conclusión:

Estos elementos ya no se conciben como meros nexos que coordinan o conectan unas oraciones o unas proposiciones con otras, sino como unidades cuya significación está formada por una serie de instrucciones que hace comprender de un modo determinado la relación semántica entre los miembros conectados (*ibíd.* 72).

Por su parte, los operadores afectan a un único miembro discursivo y, aplicados a un contenido, “transforman las potencialidades argumentativas de este contenido” (*ibíd.* 80). Así pues, no conectan enunciados pragmáticamente.

La Teoría de la Argumentación en la Lengua dio lugar a varios conceptos importantes para la comprensión del funcionamiento de los MD. En primer lugar, debemos detenernos en la ‘orientación argumentativa’. Portolés se refiere a ella de la siguiente manera: “los enunciados pueden favorecer unas continuaciones del discurso e impedir otras, así que se puede decir que están ‘orientados’ argumentativamente en una dirección determinada” (1998b, p. 89). Así, existen dos tipos de enunciados; podríamos decir que unos ‘caminan’ en la misma dirección (los ‘coorientados’) y otros lo hacen en direcciones diferentes (los ‘antiorientados’). Los MD juegan un papel importante aquí, pues “proporcionan por su significación una serie de instrucciones para construir el sentido de los enunciados en los que se encuentran” (Portolés 1998a, p. 79), de manera que “se puede diferenciar entre conectores que antiorientan enunciados y conectores que mantienen la orientación” (*ibíd.* 79).

Otro concepto importante es el de la ‘fuerza argumentativa’: “los argumentos, además de una orientación determinada, también poseen mayor o menor ‘fuerza argumentativa’” (Portolés 1998b, p. 91). Según la teoría de Anscombe y Ducrot, hay argumentos que son más fuertes que otros; podríamos decir que tienen más importancia para el emisor. Los MD pueden presentar dichos argumentos como fuertes o débiles. Es el caso, por ejemplo, del marcador ‘con todo’ (Portolés 1998b, p. 92):

- (3) Luisa es extremadamente trabajadora. **Con todo**, no conseguirá presentar el informe a tiempo.

En este ejemplo, el marcador nos indica que el miembro anterior es un argumento fuerte y nos lleva a la conclusión contraria a la esperada (a partir de “Luisa es extremadamente trabajadora” cabría esperar que Luisa podrá presentar el informe a tiempo, pero ‘con todo’ nos dice que no será así).

Volviendo al tema de la orientación de los argumentos, es importante señalar que aquellos que están coorientados entre sí pueden ser ordenados en escalas: aquí es donde entra en juego el concepto de las ‘escalas argumentativas’. Portolés señala que

Conforme vayamos ascendiendo en las escalas, la fuerza argumentativa será mayor. Las escalas nacen, pues, de un ordenamiento, según su fuerza argumentativa, de argumentos coordinados para la prosecución del discurso en una dirección determinada” (1998b, p. 96).

Los MD también tienen su papel en este caso, pues unos trabajan dentro de la misma escala, mientras que otros funcionan con escalas distintas. Entre los primeros encontramos el caso de ‘es más’, del que Portolés nos indica que se encarga de crear una escala argumentativa en la que los argumentos están ordenados de acuerdo a su fuerza, con el objetivo de llevar el discurso por un camino determinado (1998b).

(4) El niño duerme bastante bien. **Es más**, no se despierta en toda la noche.

‘Es más’ remite a una misma escala en la que el argumento que introduce tiene una fuerza mayor que la del argumento que lo precede. Si pusiéramos en una escala dichos argumentos, el orden podría ser el siguiente:

+ FUERZA

...

*Dormir bastante bien*

*Dormir bien, normal*

...

- FUERZA

Entre los marcadores que trabajan con escalas distintas encontramos, por ejemplo, el caso de ‘además’:

(5) Tiene el mejor expediente académico. **Además**, es encantador.

Dos son las escalas que se ponen en relación mediante ‘además’: una de ellas contiene distintos argumentos relativos a la calidad del expediente académico (tener el mejor expediente, tener un expediente muy bueno, tener un expediente normal, etc.) y la otra se refiere al grado de simpatía de la persona (ser encantador, ser bastante agradable, etc.)

El siguiente concepto fue propuesto por Portolés, aunque tal y como él señala (1998b), se deduce de la teoría de Anscrombre y Ducrot: nos referimos a la ‘suficiencia argumentativa’. Según Portolés, algunos argumentos tienen fuerza argumentativa suficiente como para llevar a una conclusión determinada. De nuevo, los MD nos pueden indicar la suficiencia argumentativa de los miembros del discurso que los preceden. Por ejemplo, el marcador ‘encima’:

- (6) ¡No es justo! Tenemos que hacer dos exámenes y, **encima**, un trabajo de veinte páginas.

Esta pieza nos indica que para el emisor el argumento de tener que hacer dos exámenes tiene la suficiente fuerza como para llegar a la conclusión “¡no es justo!”

Por último, hablaremos de los ‘*topoi*’, elementos muy vinculados a las escalas argumentativas: “un *topos* es una regla general de razonamiento que establece una correspondencia entre dos escalas argumentativas de acuerdo con un tópico (...) Es, pues, una regla general que se supone aceptada por el sentido común, y que tiene un carácter gradual” (Escandell Vidal 1996, p. 125). De esta definición podemos extraer, pues, tres características básicas a las que también hace referencia Portolés (1998a) a través de Ducrot: su carácter general, el hecho de ser compartidos por una comunidad y su naturaleza gradual. Pongamos por ejemplo la siguiente oración:

- (7) Sabe mucho. Tiene un doctorado.

En este caso, aparecen dos escalas. Una de ellas es la del saber (saber mucho, saber lo justo, saber poco, etc.), y otra es la del nivel de estudios (tener un doctorado, tener un máster, tener una licenciatura o grado, etc.) El *topos* que las vincula sería: “cuanto más se estudia, más se sabe”. No obstante, cabe señalar que el interlocutor siempre puede rechazarlo (Portolés 1998a). Aplicado al ejemplo anterior, alguien podría replicar que no es necesario pasar por la universidad para saber tanto.

### **3.1.2. Teoría de la Relevancia**

Formulada por Sperber y Wilson en 1986, constituye el otro gran punto de anclaje para el funcionamiento de los MD. Este modelo trata de establecer un mecanismo deductivo explícito que dé cuenta de la interpretación pragmática de los enunciados por parte de los seres humanos. Montolío Durán precisa que es una teoría que “sugiere que el procesamiento central de la mente es sumamente eficaz en el tratamiento de la información porque está orientado de un modo específico hacia la búsqueda de la relevancia” (1998, p. 94). Al igual que sucede con cualquier teoría pragmática, la Teoría de la Relevancia se basa en el significado de la oración y la interpretación del enunciado: el significado codificado constituye simplemente una pista, una orientación de lo que el hablante quiere decir realmente. Por otra parte, la interpretación del enunciado (que posee contenidos implícitos asociados) se establece mediante deducción, a partir de dichas pistas u orientaciones.

Observemos el siguiente ejemplo:

- (8) A: ¿Vienes al concierto de esta noche?  
B: Mañana tengo examen.

El significado codificado en la respuesta de B simplemente nos dice que esa persona va a realizar una prueba durante el día siguiente. Sin embargo, esa no es la única información transmitida: del enunciado “mañana tengo examen” se deduce que esa persona tendrá que estudiar por la noche, y, por consiguiente, no podrá asistir al concierto.

En relación con lo expuesto anteriormente, Montolío (1998) establece tres características básicas dentro de esta teoría:

a. Se aplica a la comunicación humana de manera general. “Pretende explicar también otros tipos de comunicación en los que no intervenga exclusivamente el lenguaje verbal, como puede ser, por ejemplo, el no verbal, o el cinematográfico” (p. 96).

b. Constituye una especie de síntesis de las máximas del Principio de Cooperación de Grice<sup>3</sup>, “subsumidas en solo una, la de relación, que indica: ‘sea relevante’” (p. 94). No obstante, debemos señalar que el concepto de ‘relevancia’ es más amplio para Sperber y Wilson: además de ser adecuados al tema, los enunciados deben poseer importancia informativa.

c. Es una teoría inferencial: la interpretación completa de los enunciados no solo consiste en procesar la información que está codificada lingüísticamente; también es necesario conocer los contenidos implícitos del mensaje, la verdadera intención comunicativa del emisor. Así, el receptor pone en marcha una serie de mecanismos que le permiten obtener múltiples inferencias<sup>4</sup>. Tal y como veremos más adelante, solo conservará algunas, y los MD constituyen una ayuda para llevar a cabo dicha tarea.

En relación con esto, Sperber y Wilson afirman que dos son los modelos que intervienen en la comunicación humana:

El **modelo de código**, según el cual comunicar es codificar (el emisor) o descodificar (el receptor) los fragmentos de código que forman el enunciado; y el **modelo ostensivo-inferencial**, basado en la idea de que la comunicación se realiza a través de señales que el comunicador proporciona a su interlocutor a fin de que este pueda inferir –esto es, interpretar implícitamente– (Montolío1998, p. 95) [la negrita es nuestra].

Como podemos ver, el primer modelo representa la comunicación desde un punto de vista convencional, pues efectivamente se rige por un código con el que se produce

---

<sup>3</sup> Las cuatro máximas del Principio de Cooperación de Grice son las siguientes: calidad (el emisor debe intentar que su contribución sea verdadera), cantidad (no debe dar ni más ni menos información de la necesaria), relación (debe ser relevante) y manera (se le pide ser claro, es decir, evitar la ambigüedad, ser ordenado, etc.). Véase Grice (1991 [1975]).

<sup>4</sup> Escandell Vidal define la inferencia como “un proceso que ‘crea’ [...] un supuesto a partir de otro; o, visto desde un ángulo distinto, es un tipo de relación que enlaza dos supuestos. Un *supuesto* es cada uno de los pensamientos que un individuo tiene catalogados como representaciones del mundo ‘real’ (esto es, representaciones diferentes de las opiniones personales, las creencias, los deseos, etc.)” (1996, p. 114).



el proceso de codificación y decodificación (se asocian significantes con significados). Junto a este modelo tradicional, Sperber y Wilson proponen el modelo ostensivo-inferencial, que consiste en atraer la atención del receptor para que este deduzca su intención (Escandell Vidal 1996). El proceso de ‘ostensión’ se refiere a la producción (por parte del emisor) de una serie de pistas y señales que el destinatario debería ser capaz de interpretar (a veces no lo consigue), mientras que el proceso inferencial constituye la interpretación de un mensaje o contenido a partir de tales pistas. A menudo, estas poseen carácter verbal. Imaginemos que una madre le dice a su hijo lo siguiente cuando llega a casa:

(9) ¿Tú sabes qué hora es?

Para que la comunicación entre ambos tenga éxito, no es suficiente que el destinatario descodifique el mensaje utilizando el código convencional, puesto que la madre no pretende que su hijo le indique la hora que marca el reloj. Tal y como señala Escandell Vidal, la codificación “de un mensaje diferente del que se quiere transmitir” (1996, p. 113) es la pista que hace que el receptor infiera el contenido que se quiere comunicar: ‘no son horas de llegar a casa’.

¿Cómo explican Sperber y Wilson el proceso inferencial? Su teoría se basa en el llamado Principio de Relevancia<sup>5</sup>, según el cual los seres humanos disponemos, de manera innata, de un mecanismo o sistema cognitivo que nos hace seleccionar determinadas informaciones: informaciones relevantes, esto es, que contienen efectos contextuales. Para determinar la relevancia de una información, es necesario llevar a cabo un trabajo de inferencia, que consiste en la combinación de supuestos nuevos con información ya conocida (el llamado ‘contexto cognitivo’, que veremos a continuación). Esto conlleva una serie de problemas, a los cuales hace referencia Escandell Vidal (1996):

i. En primer lugar, la relevancia es una propiedad gradual, y no una propiedad “concebible en términos binarios de *sí/no*” (*ibíd.* 118), de tal manera que los mensajes pueden ser más o menos relevantes. En consonancia con esto, Montolío señala que “el enunciado que produzca efectos contextuales mayores será más relevante” (1998, p. 102). Así pues, no serán relevantes enunciados como los siguientes: los que “aportan información ya conocida, y que, por lo tanto, ya constituían tópicos, suposiciones compartidas [...]; aquellos que no tienen nada que ver con el tema que se está tratando” (*ibíd.* 102) y, por último, aquellos que transmiten “informaciones que

---

<sup>5</sup> Enunciado por sus autores de la siguiente manera: “cada acto de comunicación ostensiva comunica la presunción de su propia relevancia óptima” (*apud Reyes et al.* 2005 [2000], p. 57).

resultan contradictorias con suposiciones o conocimientos contextuales de mayor evidencia” (*ibíd.* 102).

ii. La relevancia depende del contexto. El contexto de Sperber y Wilson es bastante más amplio que el ‘convencional’:

Lo conciben no solo como la información acerca del entorno físico inmediato (contexto físico), o acerca de los enunciados anteriores (contexto lingüístico o cotexto), sino también como un conjunto de premisas o suposiciones instaladas en la memoria o accesibles deductivamente que también participan en la interpretación de un enunciado. Estas suposiciones están constituidas por informaciones de todo tipo: las creencias, los saberes culturales, la competencia sociolingüística, la experiencia de la vida cotidiana, el conocimiento enciclopédico del mundo, los recuerdos personales, las emociones (...), etc. (Montolío 1998, p. 98).

Recordemos el último ejemplo (8):

A: ¿Vienes al concierto de esta noche?

B: Mañana tengo examen.

De manera muy simplificada, en este caso el contexto estaría formado por una serie de suposiciones, creencias, etc. que nos indican, entre otras cosas, que normalmente el día antes de un examen se suele estudiar o repasar para el mismo.

El contexto de un mensaje constituye, pues, un conjunto de supuestos que se emplea a la hora de interpretar dicho mensaje. Sin embargo, tal y como señala Escandell Vidal (1996), no existen criterios fiables que permitan predecir qué contextos en concreto se van a utilizar en la interpretación. Por otro lado, el contexto de cada mensaje forma parte a su vez del conjunto total de supuestos del individuo en cuestión, que está en constante cambio debido a que nos encontramos procesando información continuamente (adquiriendo nuevos conceptos y eliminando otros). En vista de lo anterior, nos planteamos la siguiente pregunta: ¿cómo es posible que la comunicación funcione? Según Sperber y Wilson, para que el proceso comunicativo tenga éxito es necesario que el contexto previsto por el hablante sea idéntico al contexto seleccionado por el oyente. Este elige el que supone que va a ser más relevante, es decir, el contexto que le produce más efectos contextuales.

iii. Por último, la relevancia se mide en términos de productividad: el procesamiento de la información ‘relevante’ supone siempre un coste o esfuerzo, por lo que tal procesamiento solo se realizará si se espera algún tipo de beneficio. De nuevo, Montolío precisa que “este esfuerzo de procesamiento de un enunciado [...] se entiende, en esta teoría, en términos negativos: cuanto más elevado sea el gasto de energía que se emplee, menor será el grado de relevancia del enunciado” (1998, p. 101). Así pues, para ser relevante es necesario equilibrar el coste y el beneficio del enunciado; los efectos contextuales deben ser amplios, mientras que el esfuerzo tendrá que ser mínimo.

En cuanto a la relación entre la Teoría de la Relevancia y los MD, Montolío destaca “la caracterización semántico-pragmática de estas unidades en términos de ayuda o instrucciones para la interpretación [...] y, por lo tanto, la definición de los marcadores como elementos de significado computacional” (*ibíd.* 119). Para la escuela Relevantista las piezas lingüísticas transmiten dos tipos distintos de información (*apud* Montolío 1998):

1. *Conceptual* o representacional. Se trata de información léxica que nos informa del contenido proposicional de los enunciados. Las piezas que transmiten esta información pueden descomponerse en rasgos semánticos o semas: sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios. Por ejemplo:

«GATO» «+ animal», «+ mamífero», «+ felino», etc.

2. *Computacional* o procedimental. En este caso, la información es de tipo pragmático, y nos proporciona pistas para interpretar la información léxica que acabamos de mencionar. Los MD pertenecen a este tipo de piezas; tal y como adelantamos en la página 10, nos ayudan a seleccionar inferencias y nos dicen cómo tenemos que interpretar los miembros de los enunciados de cara a la conclusión, la relación que mantienen entre sí: “causa-consecuencia; argumento-contrargumento; hipótesis-consecuencia; nueva información sobre el mismo tema, etc.” (Montolío 2001, p. 31). Por ejemplo, si oímos decir:

(9) Marta es la mejor de la clase. **Sin embargo**, suspendió el examen de matemáticas. [Está pasando por una mala época].

Las inferencias que se suelen generar a partir del primer miembro discursivo son del tipo: “Marta estudia mucho”, “Marta aprueba todos los exámenes”, etc. El marcador ‘sin embargo’ nos hace restringir las inferencias y quedarnos con la de que aprueba todos los exámenes, que es contraria al segundo miembro (“suspendió el examen de matemáticas). Este constituye el argumento más fuerte de cara a la conclusión (“está pasando por una mala época”).

Para cerrar este epígrafe, conviene que expliquemos la presencia de los MD en determinadas secuencias que, sin ser agramaticales, resultan incómodas pragmáticamente. Por ejemplo:

(10) #Tengo sueño, **así que** no me iré a la cama.

Montolío señala que:

De acuerdo con la perspectiva Relevantista, la utilización de un conector<sup>6</sup> solo es pragmáticamente adecuada si el hablante puede encontrar, sea en el contexto físico, sea en el lingüístico, sea en la memoria, alguna premisa –alguna información– que

---

<sup>6</sup> E. Montolío utiliza el término ‘conector’ como sinónimo de ‘marcador discursivo’.

explique el porqué de la relación entre las proposiciones relacionadas (1998, p. 107).

La relación establecida por el MD (relación de causa-consecuencia) choca frontalmente con nuestro conjunto de supuestos: si se tiene sueño, lo esperable es querer ir a la cama para descansar. Por el contrario, nos parecería aceptable que, en lugar de una pieza que indica consecuencia, apareciese otra que indicase oposición (“tengo sueño, **pero** no me iré a la cama”).

## **3.2. CARACTERIZACIÓN GENERAL DE LOS MARCADORES DEL DISCURSO**

### **3.2.1. Introducción**

Nos encontramos ante un conjunto de unidades cuya caracterización no resulta del todo sencilla, pues, de acuerdo con Pons Bordería (1998, § II), su estudio plantea una serie de dificultades tales como la existencia de diversas posturas en cuanto a su descripción o el elevado número de términos para designarlas. Martín Zorraquino y Montolío Durán coinciden con Pons Bordería:

Estamos lejos todavía de poder describir y explicar satisfactoriamente la totalidad de las unidades que se suelen incluir bajo la denominación de *marcadores del discurso*; es más, el propio concepto de marcador del discurso plantea problemas y dista de estar adecuadamente definido, sobre todo desde el punto de vista gramatical (1998, p. 13).

Por el contrario, otros autores (por ejemplo, Vázquez Veiga) consideran que la variedad de puntos de vista resulta muy positiva y enriquece la investigación. En el caso de la lengua española, desde mediados del siglo XX ya podemos encontrar los primeros estudios más o menos concretos sobre MD. Entre ellos destaca la aportación de Gili Gaya (1961), que nos presenta “el primer esbozo de una presentación sistemática de las unidades que nos ocupan” (Martín Zorraquino 1998, p. 22). Estos ‘enlaces extraoracionales’ (así es como él los denomina) constan de las siguientes características (Gili Gaya [1961], *apud* Martín Zorraquino y Portolés Lázaro 1999):

- son externos a la relación de predicación oracional;
- poseen carácter invariable;
- pertenecen a distintas categorías (conjunciones, frases conjuntivas, interjecciones, etc.);
- presentan versatilidad distribucional en muchos casos;
- poseen peculiaridad significativa (otorgan coherencia a los textos y alcanzan varios valores semánticos en combinación con ciertos rasgos suprasegmentales);
- se pueden adscribir a registros distintos.

Más tarde, con la llegada de los años 70-80 comienza a detectarse un interés cada vez más generalizado en el estudio de estas piezas. Pons Bordería señala que tal interés se remonta al trabajo de Halliday y Hassan, aplicado a la lengua inglesa, de 1976. En el caso del español, Martín Zorraquino y Montolío Durán (1998) establecen la obra de Fuentes Rodríguez, *Enlaces extraoracionales* (1987), como punto de partida para la aproximación de los elementos. A partir de entonces encontramos numerosos trabajos, y, con ellos, una amplia terminología<sup>7</sup>.

Pons Bordería (1998) considera que la abundancia de términos contribuye a crear una gran confusión. Explica que en Europa se encuentra muy extendido el término ‘conector’ (el que él mismo utiliza), mientras que en Estados Unidos se prefiere utilizar ‘marcador discursivo’ (traducción de *discourse marker*). Este último se popularizó a raíz de la publicación de la obra de Schiffrin (1987), “quien define los marcadores discursivos como una clase que comprende elementos tanto verbales como no verbales” (Pons Bordería 1998 § II). Por último, Pons añade que en Europa dicho término puede encontrarse tanto en el sentido de sinónimo o hiperónimo de ‘conector’ como en el de hiperónimo de “casi cualquier clase de palabras sin contenido proposicional” (*ibíd.* § II). En el caso concreto de la lengua española, además de ‘marcador discursivo/del discurso’ y ‘conector’, podemos encontrar los siguientes términos: ‘enlaces conjuntivos’, ‘enlaces suprarelacionantes’, ‘operadores’, ‘expresiones o secuencias conectivas’, ‘partículas discursivas’, etc.

### **3.2.2. Características gramaticales<sup>8</sup>**

Al margen de los problemas de los que acabamos de hablar, existen dificultades en la sistematización gramatical de los MD, que según Martín Zorraquino se deben a su propia naturaleza:

Es tan heterogéneo el conjunto de los elementos implicados –presentan una estructura interna tan diversa; ofrecen tipos de comportamiento distribucional tan desigual, e implican relaciones ‘semánticas’ tan diferentes respecto de los segmentos oracionales en los que inciden– que acometer su estudio gramatical puede parecer una tarea tan utópica como pretender ponerle puertas al campo (1998, p. 25).

Son varias las cuestiones a las que esta autora hace referencia. Entre otras cosas, habla de la delimitación de la función gramatical o de la “forma de significar” (*ibíd.* 34). A pesar de tales ‘obstáculos’, podemos establecer una serie de propiedades.

---

<sup>7</sup> Sin embargo, en nuestro trabajo adoptaremos los términos propuestos por Portolés Lázaro (1998), Martín Zorraquino (1998) y Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999).

<sup>8</sup> De nuevo, nos centraremos en los trabajos de los autores señalados en la nota anterior, ya que han sido sus propuestas las que hemos tenido en cuenta para elaborar nuestra propuesta. También nos parece interesante la aportación de Martínez Sánchez (2011, pp. 22-23).

a) En primer lugar, los MD desempeñan un papel externo a la oración: “no forman parte del contenido proposicional de la oración en la que comparecen. Representan ‘comentarios’ o elementos ‘enfanzadores’ respecto de la estructura oracional” (*ibíd.* 35-36). Así pues, elementos como ‘pero’ e ‘y’ no son considerados marcadores de acuerdo con las propuestas de Martín Zorraquino y Portolés<sup>9</sup> (1998, 1999):

(11) Es pequeño **pero** matón.

(12) El niño estudió para el examen, **pero** suspendió.

En estos dos ejemplos, la unidad ‘pero’ forma parte de la estructura oracional; en concreto, su función es la de coordinar elementos. El *PCIC* sí los incluye bajo el rótulo de MD junto con piezas como ‘por último’, las cuales, por el contrario, tienen la consideración de marcadores según Martín Zorraquino y Portolés. El siguiente ejemplo aparece en el *PCIC*, dentro del *Inventario de tácticas y estrategias pragmáticas* para el nivel A1 (§ 1.2):

(13) Tengo dos hermanos **y** una hermana.

Denuevo, vemos que la pieza ‘y’ posee función sintáctica en la oración. Sin embargo, la definición de marcador aportada por el *Diccionario de términos clave de ELE* dice lo siguiente:

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 [la negrita es nuestra].

Efectivamente, tal definición choca con la visión que se aporta en el *PCIC*, lo cual nos resulta curioso si tenemos en cuenta que ambas son publicaciones del Instituto Cervantes.

En relación con la función externa a la oración<sup>10</sup>, los MD presentan las siguientes propiedades:

i. No admiten sustitución por elementos pronominales ni deícticos (Martín Zorraquino 1998, p. 36):

(14) a. Le hablé, **francamente**.

b. \*Le hablé, **así**.

---

<sup>9</sup> Debemos matizar que no se consideran MD en la mayoría de los contextos. En el siguiente ejemplo sí tendrían tal consideración:

– David tiene razón.

– **Pero**, ¿qué te habías creído?

<sup>10</sup> Sabemos que los MD desempeñan tal función, pero nos surge la siguiente pregunta: ¿todas las funciones externas son marcadores? Pongamos por caso las piezas ‘lógicamente’ y ‘francamente’. Fuentes Rodríguez (2009) las clasifica como operador modal y operador enunciativo, respectivamente. Sin embargo, según Gutiérrez Ordóñez (1996), se trata de atributos de modalidad y complementos de verbo enunciativo.

En (14b) la secuencia es agramatical, puesto que 'así' no puede sustituir a 'francamente'.

- (15) a. Mi hermano, **claro**, está encantado con su moto.  
b. Mi tío, **lo mismo**, con su coche.

(*ibíd.* 37)

Por el contrario, en (15) ninguna de las secuencias resulta agramatical, ya que 'lo mismo' no está sustituyendo a 'claro', sino a parte de la oración ('está encantado').

ii. No admiten gradación ni cuantificación; tampoco pueden ser objeto de la negación (*ibíd.* 38):

- (16) a. \*Ha ganado, muy **desde luego**.  
b. \*Ha ganado, **desde luego** del todo.  
c. \*Ha ganado, no **desde luego**.

iii. No pueden coordinarse entre sí (*ibíd.* 39), tal y como muestra la secuencia agramatical de (17b):

- (17) a. **Oye y mira** bien lo que te digo.  
b. \***Oye y mira**, estoy harta de tus tonterías.

Sin embargo, "se pueden coordinar con sintagmas que se sitúan en inciso en el caso de ser adverbios marcadores (por ejemplo 'sin embargo') y carecen de esta posibilidad si se trata de unidades interjectivas (por ejemplo 'hombre')" (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro 1999, p. 4066):

- (18) La cultura es, **además y sobre todo**, actualidad [E. Lledó, *Días y libros*, 92]

iv. Poseen cierta movilidad distribucional. Se trata de una propiedad con la que Martín Zorraquino no se muestra muy convencida: "cuanto más individualizado se hace el estudio de los marcadores, la supuesta 'versatilidad' o 'movilidad' distribucional de estos queda más en entredicho" (1998, p. 41). Señala que habitualmente se reconocen tres posiciones para muchos de los MD: inicial, intermedia y final. Sin embargo, también advierte que la movilidad no es posible para todas las unidades y no es válido cualquier tipo, tal y como lo ilustran los siguientes ejemplos, en los que aparecen secuencias agramaticales (*ibíd.* 43):

- (19) a. \*En la, **claro**, casa de Pedro siempre lo pasamos bien (en la casa de Pedro, **claro**, siempre lo pasamos bien).  
b. \*Han castigado a mi hijo, **desde luego**, pequeño (han castigado, **desde luego**, a mi hijo pequeño).

En (19) podemos ver que los marcadores no se pueden situar entre un núcleo y las unidades que dependen de él.

En su artículo conjunto, Martín Zorraquino y Portolés (1999) también indican que ciertos MD solo aparecen en la posición inicial de su miembro discursivo, así como otros, aunque tienden a aparecer en tal posición, también pueden encontrarse en el medio o al final de la secuencia.

v. No pueden “ser destacados por perífrasis de relativo” (*ibíd.* 4067). Así, secuencias como la de (20b) resultan agramaticales:

- (20) a. Fue **por este motivo** por el que Antonio renunció al premio.  
b. \*Fue **por consiguiente** por lo que Antonio renunció al premio.

En (20a), la parte destacada no constituye un marcador discursivo.

b) Además de la función externa a la oración, resulta importante la invariabilidad o fijación de los MD, puesto que “se trata de la propiedad que permite determinar el estatuto de marcador discursivo para muchas unidades que pueden funcionar en la lengua con otro valor categorial” (Martín Zorraquino 1998, p. 46). Es decir, permite distinguir los marcadores de los “sintagmas que conservan las capacidades de flexión y combinación de sus miembros” (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro 1999, p. 4060).

- (21) a. Puso el billete **en el fondo** (del cajón).  
b. **En el fondo**, es un buen hombre.

En los dos ejemplos de (21), solo el segundo contiene un MD. En el primero, la unidad ‘en el fondo’ admite complementos adyacentes, por lo que no es un marcador.

La invariabilidad constituye el resultado de un proceso de ‘gramaticalización’. Unidades como ciertos sintagmas o formas verbales terminan convirtiéndose en marcadores: “pierden su significado conceptual y se especializan en otro de procesamiento” (*ibíd.* 4060). No obstante, debemos advertir que no todos los MD están igualmente gramaticalizados.

c) Algunos marcadores (especialmente los conversacionales) pueden aparecer solos en un turno de palabra:

- (22) a. ¿Te gustan las ostras?  
b. **Bueno...**

d) Por último, no podemos pasar por alto las vinculaciones de los MD con el resto de unidades en el discurso. Además de relacionar oraciones o párrafos, los marcadores también pueden conectar miembros discursivos que se encuentren dentro de una misma oración (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro 1999, p. 4070):



- (23) Mi estupor ante el fenómeno no significa, **no obstante**, ningún tipo de rechazo a los avances de la modernidad [J. Llamazares, en *El País Madrid*, 15-I-1995, 12]

Asimismo, pueden aparecer en miembros del discurso con diferentes categorías léxicas y sintagmáticas (*ibíd.* 4070).

### **3.2.3. Significado: instrucciones semánticas**

En § 3.1 ya comentamos que los MD no transmiten información conceptual, sino procedimental: contienen una serie de instrucciones semánticas que guían al oyente en la interpretación del discurso. Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999) distinguen entre las instrucciones sobre el significado de la conexión, las instrucciones argumentativas y las instrucciones sobre la estructura informativa. Por su parte, Pons Bordería (2000) presenta una propuesta más amplia y completa. En primer lugar, también habla de instrucciones<sup>11</sup> de conexión, aunque dentro de estas distingue entre las argumentativas y las metadiscursivas (las cuales, a su vez, contienen las de estructuración y las de reformulación). Por otra parte, también reconoce instrucciones de modalidad e instrucciones de control de contacto. Todas las que acabamos de mencionar (en ambas propuestas) son perfectamente compatibles entre sí; de hecho, la mayoría de las piezas transmite más de un tipo (véase Pons Bordería 2000).

De acuerdo con las instrucciones de conexión, los MD pueden relacionar dos o más miembros discursivos, o bien pueden afectar a un solo miembro. Cabe señalar que la mayoría responde a ambos usos; podemos citar el ejemplo de ‘en definitiva’.

- (24) a. La meta final: crear dudas acerca de la independencia profesional, la honestidad informativa y, **en definitiva**, la credibilidad de *El País* [*El País*, 27-I-1996, 10].
- b. Se trata de una mujer que al cabo de un año de matrimonio se da cuenta de que, **en definitiva**, ha traicionado todos sus propósitos y toma una drástica decisión con la idea de salvar los restos del naufragio [*ABC*, 7-III-1996].

En cuanto a las instrucciones argumentativas, Zorraquino y Portolés indican que precisamente surgen de la capacidad argumentativa de la lengua. Así, entre otras cosas, los marcadores pueden vincular argumentos coorientados o antiorientados entre sí, y también crear escalas argumentativas (véase § 3.1.1)

---

<sup>11</sup> En su artículo, Pons Bordería utiliza el término ‘función’ en lugar de ‘instrucción’.

Las instrucciones relativas a la estructura del discurso se refieren en concreto “a la distribución de comentarios” (Martín Zorraquino y Portolés 1999, p. 4076):

- (25) La solución es difícil. **De una parte**, el problema es complicado; **de otra**, casi no queda tiempo para resolverlo.

En (25) los marcadores ‘de una parte’ y ‘de otra’ vinculan dos miembros del discurso (“el problema es complicado” y “casi no queda tiempo para resolverlo”), que constituyen distintas partes de un mismo comentario.

Las instrucciones de reformulación indican que el hablante no mantiene la misma posición que adoptó inicialmente, o que este ha optado por parafrasear sus palabras para que su interlocutor le entienda mejor (Pons Bordería 2000). El marcador ‘es decir’ posee tal instrucción:

- (26) A partir de la semana que viene llevarás una dieta estricta. **Es decir**, solo podrás comer verdura, pescado hervido y algo de fruta.

Con las instrucciones de modalidad, los marcadores transmiten valores como el acuerdo, el desacuerdo, la intensificación y la atenuación (Pons Bordería 2000). Tal es el caso de ‘pero’, que en ciertos contextos sí cumple los requisitos para ser considerado marcador (véase nota 9):

- (27) **Pero**, ¿qué dices?

Por último, debemos hablar de las instrucciones de control de contacto. Entre otras cosas, regulan la interacción directa entre los interlocutores en la conversación y salvaguardan la imagen de los mismos:

- (28) **Oiga**, ya le he dicho que no puede pasar.

### **3.2.4. Definición y clasificación**

Después de haber expuesto las principales características gramaticales de los MD y las instrucciones semánticas que estos contienen, nos parece necesario mostrar la definición aportada por Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, puesto que de alguna manera engloba las principales características señaladas:

Los marcadores del discurso son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional –son, pues, elementos marginales– y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación (1999, p. 4057).

Nos interesa igualmente la definición que aporta Montolío Durán, muy útil a la hora de presentar los marcadores a los alumnos: “entenderemos que los conectores funcionan en un texto como señales de balizamiento que un escritor eficaz va distribuyendo a lo largo de su discurso, a fin de que su lector siga sin esfuerzos ni dificultades el camino interpretativo trazado” (2001, p. 21).

*La enseñanza de los marcadores del discurso en el nivel C1: una propuesta didáctica*

A continuación presentamos la clasificación propuesta por Martín Zorraquino y Portolés (1999, p. 4080-4082), ya que es la que hemos tenido en cuenta a la hora de elaborar nuestra propuesta didáctica. Tal y como señalan los autores, la clasificación se ha elaborado atendiendo mayoritariamente a las funciones discursivas de las unidades.

<b>ESTRUCTURADORES DE LA INFORMACIÓN</b>	COMENTADORES	Pues, pues bien, así las cosas, etc.
	ORDENADORES	En primer lugar/en segundo lugar; por una parte/por otra parte; de un lado/de otro lado, etc.
	DIGRESORES	Por cierto, a todo esto, a propósito, etc.
<b>CONECTORES</b>	CONECTORES ADITIVOS	Además, encima, aparte, incluso, etc.
	CONECTORES CONSECUTIVOS	Por tanto, por consiguiente, por ende, en consecuencia, de ahí, entonces, pues, así, así pues, etc.
	CONECTORES CONTRAARGUMENTATIVOS	En cambio, por el contrario, por contra, antes bien, sin embargo, no obstante, con todo, etc.
<b>REFORMULADORES</b>	REFORMULADORES EXPLICATIVOS	O sea, es decir, esto es, a saber, etc.
	REFORMULADORES DE RECTIFICACIÓN	Mejor dicho, mejor aún, más bien, etc.
	REFORMULADORES DE DISTANCIAMIENTO	En cualquier caso, en todo caso, de todos modos, etc.
	REFORMULADORES RECAPITULATIVOS	En suma, en conclusión, en definitiva, en fin, al fin y al cabo, etc.
<b>OPERADORES ARGUMENTATIVOS</b>	OPERADORES DE REFUERZO ARGUMENTATIVO	En realidad, en el fondo, de hecho, etc.
	OPERADORES DE CONCRECIÓN	Por ejemplo, en particular, etc.
<b>MARCADORES CONVERSACIONALES</b>	DE MODALIDAD EPISTÉMICA	Claro, desde luego, por lo visto, etc.

	DE MODALIDAD DEÓNTICA	Bueno, bien, vale, etc.
	ENFOCADORES DE LA ALTERIDAD	Hombre, mira, oye, etc.
	METADISCURSIVOS CONVERSACIONALES	Bueno, eh, este, etc.

**Tabla 2.** Clasificación de los MD según Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999).

A continuación, mostramos la clasificación que ofrece el *PCIC*:

<b>CONECTORES</b>	ADITIVOS	Y, también, además, sobre todo, asimismo, etc.
	CONSECUTIVOS	Por eso, entonces, así que, por lo tanto, así pues, etc.
	JUSTIFICATIVOS	Porque, como, es que, puesto que, a causa de, etc.
	CONTRAARGUMENTATIVOS	Pero, aunque, sin embargo, por el contrario, ahora bien, etc.
<b>ESTRUCTURADORES DE LA INFORMACIÓN</b>	ORDENADORES	- Primero, para empezar, etc. - Luego, después, de igual forma, etc. - Por último, en conclusión, bueno, etc.
	COMENTADORES	Pues, pues bien, así las cosas, etc.
<b>REFORMULADORES</b>	EXPLICATIVOS	O sea, es decir, en otras palabras, etc.
	RECAPITULATIVOS	En resumen, en conclusión, en fin, etc.
	RECTIFICATIVOS	Mejor dicho, más bien, etc.
	DE DISTANCIAMIENTO	De todas formas/maneras, en todo caso, etc.
	DIGRESORES	Por cierto, a propósito, en cualquier caso, etc.

<b>OPERADORES DISCURSIVOS</b>	FOCALIZADORES	También, tampoco, en cuanto a, etc.
	DE CONCRECIÓN/ESPECIFICACIÓN	En concreto, en particular, en especial, etc.
	DE REFUERZO ARGUMENTATIVO	Claro, desde luego, de hecho, en efecto, etc.
	DE REFUERZO CONCLUSIVO	Y ya está, y punto, después de todo, etc.
<b>CONTROLADORES DEL CONTACTO</b>	VERBOS DE PERCEPCIÓN	¿Sabes?, ¿ves?, ¿entiendes?, etc.
	ORIGEN IMPERATIVO	Oye/oiga, mira/mire,
	FORMAS EN MODALIDAD INTERROGATIVA	¿No?, ¿eh?, etc.

**Tabla 3.** Clasificación de los MD según el *PCIC*.

Las dos clasificaciones establecen cinco grandes grupos que, más o menos, poseen las mismas características. En algunos casos, difieren en la distribución de los subgrupos. Por ejemplo, en los ‘conectores’, ambas contienen ‘aditivos’, ‘consecutivos’ y ‘contraargumentativos’, aunque el *PCIC* añade aquí, además, un grupo llamado ‘justificativos’. De igual manera, en los ‘reformuladores’, el *PCIC* incluye también los ‘digresores’.

Asimismo, existen diferencias terminológicas. Por ejemplo, en el caso de los ‘operadores’, que en Martín Zorraquino y Portolés poseen la etiqueta ‘argumentativos’, y en el *PCIC* la de ‘discursivos’. Lo mismo sucede con el grupo de marcadores de carácter conversacional, precisamente denominados ‘conversacionales’ por Martín Zorraquino y Portolés y ‘controladores del contacto’ por el *PCIC*.

Por último, en esta última clasificación es notable la introducción de unidades que Martín Zorraquino y Portolés (y otros muchos autores) no incluyen bajo el rótulo de MD por formar parte de la sintaxis oracional: ‘pero’, ‘y’, ‘porque’, ‘también’, etc. (véase § 3.2.2).

### **3.3. LOS MARCADORES DEL DISCURSO Y LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

En § 3.1 hablábamos del surgimiento de la Lingüística de la Comunicación y de lo que ello había supuesto para el estudio de la lengua y la comunicación. Además de

## *La enseñanza de los marcadores del discurso en el nivel C1: una propuesta didáctica*

dar lugar a una serie de disciplinas, sentó las bases para el nacimiento del Enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras. Anteriormente imperaba la utilización de estrategias como la mera enseñanza de reglas gramaticales (fuera de todo contexto), la memorización de listados de palabras o la escucha y repetición. Sin embargo, con la llegada de este nuevo enfoque surgió la preocupación por la competencia comunicativa<sup>12</sup>, definida por Gutiérrez Ordóñez de la siguiente manera:

La competencia comunicativa abarca todos aquellos conocimientos que le son necesarios al individuo para desarrollar no sólo enunciados gramaticalmente bien contruidos (competencia lingüística), sino mensajes apropiados a las circunstancias de uso y apropiados a los fines para los que se los construye (1997, p. 25).

También el *Diccionario de términos clave de ELE* aporta una definición muy clara al respecto:

Capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

En ambos casos se alude al contexto en el que se produce la comunicación: no se trata de dominar las reglas lingüísticas en sí (competencia lingüística), también es necesario que el aprendiz sea capaz de comunicarse atendiendo a dicho contexto, lo cual supone tener en cuenta otras competencias como la pragmática y la discursiva. Al contrario de lo que algunos profesores y alumnos puedan pensar, uno de los elementos necesarios para el desarrollo de las mismas son los MD, que sin duda contribuyen a que el aprendiz consiga comunicarse de manera efectiva. A pesar de la complejidad que entrañan estas partículas, es posible abordar su estudio desde los niveles más iniciales (tal y como recoge el *PCIC*), con la correspondiente adaptación.

Sin embargo, es cierto que la enseñanza-aprendizaje de los marcadores en español ha presentado multitud de problemas desde que se comenzase a prestar atención a esta cuestión. Se trata de problemas interrelacionados entre sí, y los encontramos tanto en los materiales (desde donde afectan directamente a los docentes y los alumnos) como en las propias partículas. En cuanto a los primeros, Nogueira Da Silva (2012) destaca la existencia de abundante bibliografía sobre los MD en el marco de la lingüística teórica. En cambio, en el caso de la lingüística aplicada (concretamente, en la aplicación a la enseñanza del español) no sucede lo mismo. En consecuencia, en muchos casos existe una evidente falta de formación (en el campo de la pragmática, entre otros) por parte de los docentes. Por otro lado, los manuales que se utilizan en el

---

<sup>12</sup> Fue Dell Hymes quien propuso este concepto en 1972, en su artículo "On Communicative Competence". La competencia comunicativa se divide, a su vez, en distintas competencias: lingüística, sociolingüística, pragmática, sociocultural, etc.

aula también presentan problemas. En primer lugar, a menudo no aparece una caracterización clara de los MD, lo cual complica su reconocimiento frente a otras unidades por parte de alumnos e incluso profesores que no poseen la formación de la que acabamos de hablar (Garrido Rodríguez 1999). Es frecuente, también, su presentación sin un contexto significativo: los marcadores se centran “en la gramática oracional prestando poca o ninguna atención al discurso” (Garrido Rodríguez 1999, p. 325), lo que lleva a la “artificialidad del uso de la lengua” (Nogueira Da Silva 2012, p. 79). Además, este mismo autor señala que los marcadores no se suelen poner en relación con aspectos lingüísticos importantes como, por ejemplo, los registros de lengua (Nogueira Da Silva 2012).

En cuanto a los problemas derivados de los propios MD, destaca la complejidad de la explicación en sí y su posterior entendimiento por parte de los alumnos<sup>13</sup>, debido a la ausencia de significado conceptual o representacional (véase § 3.1 y 3.2.3):

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 (Montolio 1998, p. 114).

En relación con esto, Corral Esteve indica que la corrección de los errores también puede resultar complicada, ya que estos “normalmente tienen que ver con cuestiones pragmáticas y no gramaticales” (2009, p. 2), tal y como como venimos señalando a lo largo de este trabajo. Por otra parte, en la enseñanza-aprendizaje tampoco ayuda la diversidad de términos, definiciones y clasificaciones de estas unidades (véase § 3.2).

Como consecuencia de todo lo expuesto anteriormente, el estudio de los MD a menudo genera rechazo por parte de docentes y alumnos:

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?» (Nogueira Da Silva 2012, p. 79).

A su favor podemos afirmar que contribuyen a mejorar la competencia comunicativa del aprendiz. Por ello, consideramos que para los docentes resulta indispensable una formación aceptable (al menos) en disciplinas como la pragmática y el análisis del discurso, pues el objetivo es que, independientemente de lo que contengan los manuales utilizados en el aula, los docentes sean capaces de ofrecer a sus alumnos una explicación que realmente les sirva y que se ajuste al uso correcto de estas partículas.

---

<sup>13</sup> La falta de dominio de estas partículas en los alumnos (incluso en los de nivel avanzado) es un hecho.

## IV. PROPUESTA DIDÁCTICA

### 4.1. CUESTIONES PRELIMINARES

#### 4.1.1. Justificación

En esta cuarta parte de nuestro trabajo presentamos una propuesta didáctica dirigida a estudiantes de español del nivel C1, de acuerdo con el *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas*. Así pues, los marcadores que se trabajarán serán en mayor medida los pertenecientes a este nivel, teniendo en cuenta el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*. Sin embargo, resulta complicado centrarse únicamente en tales piezas, por lo que en algunos ejercicios también aparecen marcadores de los niveles A2, B1, B2 y C2. Esto supone dos ventajas: por un lado los alumnos tienen la oportunidad de repasar las unidades que ya pudieran conocer de cursos anteriores; por otra parte, el conocimiento de estas les podría ayudar a enfrentarse a las nuevas.

En las siguientes cinco tablas mostramos la información que facilita el *PCIC* con respecto al nivel C1 (§ “Tácticas y estrategias pragmáticas”):

<b>CONECTORES</b>	<p><b>Aditivos:</b> <i>todavía más, más aún, aún más, encima, de igual modo/manera, igualmente</i>                      “Le invito a comer, lo acompaño al hospital a ver a su madre y encima no me trae lo que le encargué”.</p>	
	<p><b>Consecutivos:</b> <i>de ahí, pues, así pues, por consiguiente.</i>                      “El consumo de gasolina no deja de subir. De ahí que el gobierno haya decidido aumentar los impuestos”.</p>	
	<p><b>Justificativos:</b> <i>debido a, a causa de, gracias a, en virtud de, dado que, por culpa de.</i>                      “Logró sobrevivir gracias a que llevaba el cinturón de seguridad”.</p>	
	<p><b>Contraargumentativos</b></p>	<p><b>Expresión de contraste entre los miembros:</b> <i>por el contrario, al contrario, contrariamente.</i>                      “Contrariamente a lo que</p>



		piensan, sé que el equipo ganará”.
		<b>Introducción de un argumento contrario:</b> <i>pese a, ahora bien.</i> “Yo tengo mucha paciencia. Ahora bien, no me gusta que se rían de mí”.
		<b>Matización del primer miembro de la argumentación:</b> <i>con todo.</i> “Hace varios años que no lo veo. Con todo, sigo considerándolo un gran amigo”.

Tabla 4. Marcadores del discurso (‘conectores’) para el nivel C1 según el PCIC.

ESTRUCTURADORES DE LA INFORMACIÓN	Ordenadores	De inicio: <i>antes que nada, bien.</i>
		De continuidad: <i>de igual forma / manera / modo...</i>
		De cierre: <i>a modo de conclusión...</i> “A modo de conclusión, podríamos afirmar que...”
	Comentadores: <i>pues bien.</i> “Os dije hace algunos días que nos habían aprobado el proyecto. Pues bien, parece que han surgido algunos problemas”.	

Tabla 5. Marcadores del discurso (‘estructuradores de la información’) para el nivel C1 según el PCIC.

REFORMULADORES	<b>Explicativos:</b> <i>dicho de otro modo.</i>
	<b>Recapitulativos:</b> <i>en resumidas cuentas, a fin de cuentas, al fin y al cabo, después de todo.</i> “En resumidas cuentas, que quien tuvo que pagar la cena fui yo”.
	<b>Rectificativos:</b> <i>más bien.</i> “No creo que Marina se haya dejado la luz encendida. Más bien, habrá sido el niño”.
	<b>De distanciamiento:</b> <i>de cualquier manera / forma / modo, en todo caso.</i>

	“Intentaré salir lo antes posible. En todo caso, no creo que pueda quedar antes de las siete”.
	<b>Digresores:</b> <i>a este respecto, de todas (las) maneras.</i> “Iremos por donde tú dices. De todas maneras, sigo pensando que esta no es la carretera que lleva a la playa”.

**Tabla 6.** Marcadores del discurso ('reformuladores') para el nivel C1 según el PCIC.

<b>OPERADORES DISCURSIVOS</b>	<b>De refuerzo argumentativo:</b> <i>de hecho, en efecto, en el fondo, en realidad, la verdad.</i> “No sabía nada de lo de Carlota. De hecho, he estado con ella toda la tarde y no me ha comentado nada”.
	<b>De refuerzo conclusivo:</b> <i>y ya está, y punto, y se acabó.</i> “Me da igual lo que piensen por ahí; visto como me gusta y punto”.

**Tabla 7.** Marcadores del discurso ('operadores discursivos') para el nivel C1 según el PCIC.

Es cierto que la información del PCIC (tanto para este nivel como para el resto) constituye una guía que debemos tener presente como profesores de E/LE, sobre todo a la hora de seleccionar las piezas con las que vamos a trabajar. Sin embargo, y tal como ya hemos señalado a lo largo del presente trabajo, hemos tomado como punto fundamental de referencia las propuestas de Portolés (1998) y Martín Zorraquino y Portolés (1999), puesto que nos parecen más acertadas y completas (véase § 3.2.2). Además, también nos ha servido de gran ayuda el *Diccionario de partículas discursivas del español (DPDE)*.

Podemos establecer como objetivo general de nuestra propuesta didáctica la mejora de la competencia comunicativa de los alumnos, de la cual ya hablamos en el capítulo anterior (véase § 3.3). En la definición aportada por el *Diccionario de términos clave de ELE* se hace referencia a la importancia de la competencia sociocultural, por lo que resulta imprescindible el tratamiento de la cultura (en sus distintas variantes<sup>14</sup>) en el aula. En este sentido, nos ha parecido apropiado vincular nuestra propuesta con una obra relativamente reciente de la literatura española: *La sombra del viento*, de Carlos Ruiz Zafón (2001). Se trata de un *best seller* a nivel internacional que consigue combinar perfectamente ciertos hechos históricos acaecidos en España (en concreto,

<sup>14</sup> Para más información, véase el artículo de Lourdes Miquel y Neus Sans, publicado en su momento por la revista *Cable* y reeditado años después por redELE en 2004: “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”.

el periodo de la guerra civil y la posguerra) con un relato de amor y misterio. A propósito de la obra y su autor, en los ejercicios se incluyen: una entrevista con Ruiz Zafón, un artículo tipo reseña, un fragmento de la novela y algunos datos sobre los personajes principales.

El hecho de presentar una línea temática común para todos los ejercicios permite, por un lado, que estos no aparezcan totalmente descontextualizados. De esta manera, podemos ofrecer a los alumnos una idea sobre cómo se utilizan: pensemos, por ejemplo, en la reseña y el fragmento que acabamos de mencionar, que son materiales reales. Por otra parte, conseguimos acercar a los alumnos a la historia reciente de nuestro país, lo cual puede resultar bastante motivador si se presenta en forma de relato literario. Por último, esperamos que pierdan el miedo a la lectura en español, sin hacer uso de adaptaciones para extranjeros, sobre todo teniendo en cuenta que se encuentran en un nivel avanzado.

#### **4.1.2. Tipos de actividades**

Las actividades se encuentran agrupadas en tres bloques que persiguen distintos tipos de objetivos:

- actividades de introducción o “calentamiento”, con las que el alumno adquirirá una ligera idea sobre la novela (argumento, contexto histórico en el que se enmarca, etc.) y su autor;
- 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, delimita el valor de las mismas y las agrupa;
- 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.

Así pues, vemos que las destrezas trabajadas son principalmente las escritas (la expresión sobre todo), aunque también se intenta prestar atención a las orales: escuchar una entrevista con Ruiz Zafón y un fragmento de la novela, comentar las respuestas a los ejercicios con el resto de compañeros, etc.

En las actividades encontramos la siguiente tipología de tareas:

- leer un texto y localizar los marcadores presentes en el mismo;
- agrupar y clasificarlos según su valor/significado y señalar este;
- indicar el marcador correcto entre varias opciones;

- ordenar, relacionar y escoger miembros del discurso teniendo en cuenta el marcador utilizado;
- crear una composición textual con los marcadores trabajados y otros que el estudiante sea capaz de manejar.

### **4.1.3. Metodología**

Se recomienda comenzar la propuesta con las actividades de introducción o 'calentamiento' (a, b y c), con el fin de captar la atención de los alumnos. Posteriormente, habremos de realizar en el aula una o varias sesiones magistrales (a modo de panorámica general sobre los marcadores del discurso), en las que abordaremos buena parte de las cuestiones teóricas de las que hemos hablado en la tercera parte de este trabajo<sup>15</sup>: concepto de marcador discursivo y tipología (según las propuestas de Portolés [1998] y Martín Zorraquino y Portolés [1999]), aspectos pragmáticos como las inferencias y las escalas argumentativas, etc. Para poner en práctica esta primera parte de carácter general, utilizaremos los ejercicios 1-5, en los que se presentan marcadores claramente distintos desde el punto de vista significativo. Posteriormente, comenzaremos a centrarnos en marcadores concretos, bien sea de manera individual o por parejas. Para ello, tendremos que volver a hacer uso de la lección magistral (fomentando la participación activa del alumnado siempre que sea posible<sup>16</sup>), para presentar toda la información relevante para el entendimiento de dichas piezas. Además, la propuesta didáctica facilita, de manera resumida, ciertos aspectos de la teoría necesarios para comprender el funcionamiento de cada marcador. Después, los alumnos pondrán en práctica lo aprendido mediante los *ejercicios 6-12*. Por último, en el *ejercicio 13* el aprendiz tendrá la oportunidad de demostrar los conocimientos que ha adquirido a lo largo de la unidad, mediante la composición de un pequeño texto.

En cuanto a los métodos utilizados, somos conscientes de que prima el estructural debido a la naturaleza de muchas de las actividades (nos referimos a los clásicos ejercicios de huecos, que, por otro lado, favorecen la automatización del hábito lingüístico), aunque también hemos intentado otorgar cierto protagonismo al enfoque comunicativo.

---

<sup>15</sup> Por supuesto, siempre explicaremos a los alumnos dichas cuestiones teóricas ofreciendo una visión general y simplificada, que se adapte a sus necesidades y su grado de conocimiento de la lengua.

<sup>16</sup> A este respecto, resulta muy útil la utilización de una presentación Power Point atractiva con un gran número de ejemplos que resulten cercanos y motivadores para los alumnos. Hemos utilizado este recurso en nuestra puesta en práctica de la unidad (véase § 4.3), y ha resultado muy positivo.

#### **4.1.4. Materiales**

El principal material de trabajo que utilizaremos son las fotocopias de los distintos ejercicios. Necesitaremos también un ordenador con conexión a internet y proyector, para poder realizar el ejercicio *b* de la fase de introducción. De manera opcional, podemos elaborar una presentación Power Point que ilustre las distintas cuestiones teóricas relativas a los marcadores (véase nota 16).

#### **4.1.5. Temporalización**

La duración estimada para la realización del total de ejercicios es de tres horas y cuarenta y cinco minutos aproximadamente. A ello hay que sumarle el tiempo que invierta cada docente en la explicación teórica. Recomendamos dividir la unidad en sesiones de una hora de duración (aproximadamente), con el fin de no sobrecargar demasiado a los estudiantes y facilitarles la adquisición de los conocimientos.

### **4.2. ACTIVIDADES**

# CARLOS RUIZ ZAFÓN Y “SU SOMBRA DEL VIENTO”



## En esta unidad didáctica...

Vamos a trabajar los **marcadores del discurso** de la mano de uno de los grandes escritores españoles de los últimos tiempos: Carlos Ruiz Zafón. Hablaremos de su primera novela para el público adulto, *La sombra del viento*, que fue y sigue siendo un éxito editorial en varios países.



**a) ¿Qué sabes de este autor? ¿Has leído *La sombra del viento* o alguna de sus otras obras?**



**b) Observa esta entrevista con C.R. Zafón.**





**Contesta estas preguntas. Después, comenta las respuestas con el resto del grupo.**



- ¿Dónde nació y creció Zafón?
- ¿Qué nos cuenta sobre su familia?
- ¿Por qué le gusta escribir?
- ¿Qué hecho histórico aparece como trasfondo de la novela? ¿Qué consecuencias ha tenido para España?



**c) Aquí tienes la sinopsis del libro. ¿Qué te parece?**

*Un amanecer de 1945 un muchacho es conducido por su padre a un misterioso lugar oculto en el corazón de la ciudad vieja: El Cementerio de los Libros Olvidados. Allí, Daniel Sempere encuentra un libro maldito que cambiará el rumbo de su vida y le arrastrará a un laberinto de intrigas y secretos enterrados en el alma oscura de la ciudad.*

Extraído de la cubierta posterior de la novela:  
RUIZ ZAFÓN, C. (2001): *La sombra del viento*. Barcelona: Planeta.



**¿Qué tipo de novela es? ¿Conoces novelas similares escritas en español?**

# LOS MARCADORES DEL DISCURSO

Unidades que nos guían en los discursos, igual que las señales de la carretera.

En primer lugar/ en segundo lugar, por una parte/por otra parte, de un lado/de otro lado, etc.

Pues, pues bien, así las cosas, bien, dicho esto, etc.

Por cierto, a todo esto, a propósito, etc.

En cambio, por el contrario, por el contrario, antes bien, sin embargo, no obstante, con todo, etc.

Además, encima, aparte, incluso, es más, etc.

Por tanto, por consiguiente, en consecuencia, de ahí que, así, que, así, entonces, así pues, etc.

O sea, es decir, esto es, a saber, en otras palabras, etc.

En cualquier caso, en todo caso, de todos modos, de todas maneras, etc.

Mejor dicho, mejor aún, más bien, etc.

En suma, en conclusión, en definitiva, en fin, al fin y al cabo, en resumidas cuentas etc.

En realidad, en el fondo, de hecho, etc.

Por ejemplo, en particular, en concreto, etc.

Claro, desde luego, por lo visto, por supuesto, etc.

Bueno, eh, este, ya, sí, etc.

Bueno, bien, vale, etc.

Hombre, mira, oye, etc.







**1) Lee el siguiente artículo sobre *La sombra del viento*. Tienes que identificar los marcadores discursivos que aparecen en el texto y sus funciones (añadir información, presentar una conclusión, etc.), y clasificarlos en la tabla de debajo.**

**Una pista:  
incluyendo  
unidades como  
'pero' e 'y', en  
total son 12**

No estamos para echar cohetes. Pero tenemos la suerte de conocer bien el arte pirotécnico. A mí la prima de riesgo ya no me dice nada. Los mercados se están marcando un farol, y mientras aprietan las tuercas al españolito medio. Total, que me he refugiado en la literatura (...) Esta vez me he decidido por conocer a Carlos Ruiz Zafón, que parece estar catalogado como un fenómeno de la literatura, aunque hasta ahora no había tenido ocasión de leer nada suyo. Estuve indecisa al elegir entre varios títulos, hasta que me decidí por *La sombra del viento*, que lleva millones de ejemplares vendidos y está traducida a muchas lenguas. **Además**, es la ópera prima del autor. Así pues, vale la pena empezar por ahí.

Hace ya una década desde que salió al mercado, y considero que se seguirá vendiendo como un caramelo a la puerta de una escuela. Atrapa al lector desde el primer momento con humor, intriga, suspense... En resumidas cuentas, con un buen argumento. Siempre admiro a quien es capaz de crear un universo propio. Pues ahí está Carlos Ruiz Zafón, que da vida a unos personajes capaces de seguir en otros libros suyos. La saga se completa con *El juego del ángel* y *El prisionero del cielo*. (...) De momento, *La sombra del viento* me ha parecido muy bueno (...)

Se trata de un misterio literario ambientado en la Barcelona de la primera mitad del siglo XX, desde los últimos esplendores del Modernismo a las tinieblas de la posguerra. *La Sombra del Viento* mezcla técnicas de relato de intriga, de novela histórica y de comedia de costumbres, pero es, sobre todo, una tragedia histórica de amor cuyo eco se proyecta a través del tiempo. Con gran fuerza narrativa, el autor entrelaza tramas y enigmas a modo de muñecas rusas en un inolvidable relato sobre los secretos del corazón y el embrujo de los libros, manteniendo la intriga hasta la última página. Hay asesinatos, celos, sexo, amor, maldad y bondad a partes iguales. Personajes muy bien definidos con unos secundarios de lujo que refuerzan la historia, sin hacer perder el hilo argumental. No obstante, es una novela cinematográfica que perdería su fuerza traspasada a otro género, porque no cabe duda de que Carlos Ruiz Zafón ama la literatura y el arte de encadenar frases. Su prosa es limpia y brillante. Más aún, está llena de ingenio. Los diálogos están muy bien resueltos. Y los personajes se dibujan con firmeza, sin titubeos.

¿Es una gran obra? (...) Ni lo sé, ni creo que importe. Por lo pronto, el autor vive bien de sus libros, cosa que resulta impensable en algunos autores de renombre que pasaron olvidados y hoy están en los manuales de literatura. Aporta al género

## La enseñanza de los marcadores del discurso en el nivel C1: una propuesta didáctica

el hecho de recrear una Barcelona determinada, algo que también ha hecho, con notable éxito, Eduardo Mendoza. Así que para los amantes de la intriga es un buen escritor, con muchos recursos. Y solo el tiempo lo situará en el lugar que le corresponda. Pero eso creo que a él le tiene sin cuidado. Afortunadamente.

Adaptado del texto "La sombra del viento. Una lectura de verano", de Carmen Bellver en el blog *Diálogo sin fronteras* (Periodista Digital) [<http://blogs.periodistadigital.com/dialogosinfronteras.php/2012/07/21/-la-sombra-del-viento-una-lectura-de-ver>]

Oponer información	Añadir información	Presentar una conclusión	Comentar	Expresar una consecuencia
	Además			



¿Has tenido muchas respuestas en común con tus compañeros? ¿Qué te ha parecido el texto? Si has leído el libro, ¿crees que es una buena descripción?



**2)** 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. Por ejemplo:

Se han vendido millones de ejemplares de *La sombra del viento*. \_\_\_\_\_ a Zafón se le considere un fenómeno de la literatura.

- Ahora bien,
- Por el contrario,
- **De ahí que**
- De todas maneras,

a. Este libro es un *best seller*. \_\_\_\_\_ se han vendido millones de ejemplares en todo el mundo.

- Encima,
- Dicho de otro modo,
- Con todo,
- De todas maneras,

b. Hace más de diez años que *La sombra del viento* salió a la venta. \_\_\_\_\_ sigue teniendo tanto éxito como el primer día.

- Con todo,
- A modo de conclusión,
- Así pues,
- Dicho de otro modo,

c. La trama no se desarrolla en Madrid. \_\_\_\_\_ se sitúa en Barcelona.

- Por el contrario,
- De igual modo,
- Así pues,
- Pues bien,

d. Carlos Ruiz Zafón consigue mantener la intriga hasta el final, y, \_\_\_\_\_, los personajes están muy bien contruidos.

- con todo
- dicho de otro modo
- más bien
- encima

e. En la novela hay asesinatos, celos, sexo, amor, maldad y bondad. \_\_\_\_\_ hay un poco de todo.

- Más bien
- Al contrario,
- En resumidas cuentas,
- Bien,

f. Los amantes de la intriga creen que Ruiz Zafón pasará a la historia por sus libros. \_\_\_\_\_ eso solo lo sabremos con el tiempo.

- Por consiguiente,
- De ahí que,
- Ahora bien,
- Más aún,



**3) Aquí tienes varios ejemplos de marcadores discursivos (algunos ya han aparecido en los ejercicios anteriores). Si consigues agruparlos por parejas correctamente (en función de su significado) descubrirás los nombres de nueve personajes de la novela. Por ejemplo:**

*Dicho de otro modo <-> en otras palabras*

**Daniel Sempere**

<b>Daniel</b>	Dicho de otro modo	Por consiguiente	<b>Aguilar</b>
<b>Fermín</b>	Por el contrario	En otras palabras	<b>Sempere</b>
<b>Julián</b>	Mejor dicho	Ahora bien	<b>Romero de Torres</b>
<b>Tomás</b>	Así pues	En todo caso	<b>Barceló</b>
<b>Clara</b>	De cualquier manera	De igual modo	<b>Aldaya</b>
<b>Francisco Javier</b>	Antes que nada	Al fin y al cabo	<b>Coubert</b>
<b>Beatriz</b>	Pues bien	Más bien	<b>Carax</b>
<b>Lain</b>	Después de todo	En primer lugar	<b>Fumero</b>
<b>Denélope</b>	Asimismo	Así las cosas	<b>Aguilar</b>



Compara tus resultados con los de tu compañero. Después, los comentaremos todos en voz alta.



4) ¿Recuerdas cuál es la función de cada par de marcadores? Por ejemplo:

*Dicho de otro modo* - *en otras palabras* → introducir una explicación.

**¡RETO!**  
Intenta utilizar diez palabras o menos



5) Lee el siguiente fragmento de *La sombra del viento*. En cada uno de los huecos tienes que colocar uno de los marcadores propuestos. Uno de ellos ya está hecho a modo de ejemplo:

pues bien \* no obstante \* claro que no \* ~~entonces~~ \* de hecho \* ¿verdad? (x2) \* oye

Bea y yo dejamos la universidad bajo un cielo encendido de moretones. Caminábamos sin rumbo fijo, más por acostumbrarnos al paso del otro que por llegar a algún sitio. Nos refugiamos en el único tema que teníamos en común, su hermano Tomás (...)

- \_\_\_\_\_, de lo que te he dicho antes -dijo de repente, sin venir a cuento-, no le dirás nada a Tomás, \_\_\_\_\_

- \_\_\_\_\_, a nadie.

(...)

El encargado partió con gesto ceremonioso. Bea lo observaba, divertida.

- ¿De dónde es ese acento? ¿Jaén?

- Santa Coloma de Gramanet -precisé-. Tú coges poco el metro, \_\_\_\_\_

- Mi padre dice que el metro va lleno de gentuza y que si vas sola, te meten mano los gitanos.

Iba a decir algo. \_\_\_\_\_, me callé. Bea rio. Tan pronto llegaron los cafés y la comida me lancé a dar cuenta de todo ello sin pretensiones de delicadeza.

Bea no probó bocado. Con ambas manos en torno al tazón humeante me observaba con una media sonrisa, entre la curiosidad y el asombro.

- Y **entonces**, ¿qué es lo que me vas a enseñar hoy que no he visto todavía?

- Varias cosas. \_\_\_\_\_, lo que te voy a enseñar forma parte de una historia.

¿No me dijiste el otro día que a ti lo que te gustaba era leer?

Bea asintió, arqueando las cejas.

- \_\_\_\_\_, esta es una historia de libros.

Adaptado de RUIZ ZAFÓN, C. (2001): pp. 214 - 216.



**Escucha el fragmento de la novela y corrige tus respuestas. Presta atención a la entonación.**



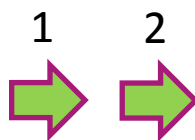
**¿Te atreves a interpretar la parte del diálogo con tu compañero?**

## MÁS AÚN



Lo que se dice a continuación del marcador tiene más fuerza que lo anterior; es más importante para la persona que habla.

1 Pepe, el soltero de oro del grupo, ha sucumbido a los encantos del amor.



(El soltero de oro está cambiando sus «buenos» hábitos)

2 **MÁS AÚN,**

podría estar pensando en casarse.



(Ejemplo tomado de [www.dpde.es](http://www.dpde.es))

**1 y 2 son argumentos van en la misma dirección, nos llevan a la misma conclusión (la que está a la derecha).**



6) Ordena por medio del marcador **más aún** los siguientes pares de argumentos. Con las oraciones que obtengas podrás conocer un poquito a *Daniel Sempere*. Por ejemplo:



Daniel Sempere es el protagonista / Daniel Sempere es un personaje importante en la novela.  
*Daniel Sempere es un personaje importante en la novela. Más aún, es el protagonista.*

**¡CUIDADO!** En algunos casos tendrás que introducir cambios (omitir sujetos, por ejemplo).

- La única fuente de sustento de Daniel y su padre es una pequeña librería que tienen en la plaza de Santa Ana / Daniel y su padre no tienen mucho dinero.
- Daniel es un joven educado y servicial / Todos los allegados de Daniel solo tienen elogios para él.
- Es un enamorado / Siempre está pensando en chicas.
- Le gusta hacer de detective / Es un chico muy curioso.
- Dice que ya no es capaz de acordarse de la cara de su madre / Se lamenta por tener muy pocos recuerdos de su madre.

## ASÍ PUES

Lo que viene detrás del marcador (2) es una consecuencia de lo anterior (1).

1 Realizaremos actividades al aire libre.



2 **ASÍ PUES,**

es necesario que los niños traigan gorra.



7) Ahora vamos con *Fermín Romero de Torres*. Para averiguar cosas sobre él, tendrás que relacionar una caja de color naranja

con una de color morado, utilizando en el medio el marcador *así pues*. Por ejemplo:

Fermín es muy buena persona. *Así pues*, siempre está dispuesto a ayudar.

Fermín ha vivido muchas aventuras y desventuras a lo largo de su vida.

Al principio de la novela, Fermín vivía en la calle y apenas tenía para comer.

No tiene pelos en la lengua, siempre dice lo que piensa.

Es muy buena persona.

Le vuelven loco las mujeres.

**ASÍ PUES,**

estaba muy delgado y tenía mal aspecto.

siempre está dispuesto a ayudar

sabe dar buenos consejos.

muchas veces termina metido en líos.

aprovecha la mínima ocasión para ligar.



Compara tus resultados con los de tu compañero.



**AHORA BIEN**

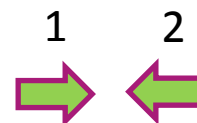
Lo que viene a continuación del marcador (2) elimina alguna de las ideas extraídas de lo dicho anteriormente (1).

1 Nos encantan los gatos

~~“Seguro que tienen algún gato”~~ ✗  
“Colaboran con protectoras”  
...

**AHORA BIEN,**

2 nunca hemos tenido uno en casa.



Además, el marcador nos indica que 1 y 2 son ideas contrarias, no van en la misma dirección.



**8) ¿Te apetece conocer a Beatriz Aguilar?**

¡Vamos allá! En la columna de la derecha, escoge la opción adecuada. Por ejemplo:

Bea Aguilar es la hermana del mejor amigo de Daniel, Tomás. **Ahora bien**, Tomás y ella no tienen una relación muy estrecha.



Bea Aguilar es la hermana del mejor amigo de Daniel, Tomás.	Ahora bien,	<b>Tomás y ella no tienen una relación muy estrecha.</b>
		Tomás y ella son inseparables.
Bea comienza una relación amorosa con Daniel Sempere.	Ahora bien,	al principio de la novela se odiaban.
		al principio de la novela se adoraban.
Daniel creía que Bea era una chica pija y cursi.	Ahora bien,	tras conocerla a fondo, llegó a apreciarla, y mucho.
		tras conocerla a fondo, no quiso saber nada más de ella.
Bea pertenece a la clase media-alta.	Ahora bien,	siempre va presumiendo de su acomodada vida.
		no es para nada prepotente, aunque a veces parezca lo contrario.
Bea estaba prometida con un chico llamado	Ahora bien,	nunca llegó a casarse con él.



Pablo.		se casaron y fueron muy felices.
Parece muy segura de sí misma y decidida.	Ahora bien,	siempre toma sus propias decisiones.
		es su padre quien maneja su vida.

## EN CUALQUIER CASO / EN TODO CASO

‘En cualquier caso’ nos indica que existen varias posibilidades, pero solo tiene importancia la idea que aparece detrás.



Puede que tengamos que vender la casa de la abuela. O puede que no...

- Opción 1: tener que vender la casa
- Opción 2: no tener que vender la casa

## EN CUALQUIER CASO,

tenemos que hacer limpieza.



‘En todo caso’ reemplaza lo dicho anteriormente por lo dicho a continuación, que tiene menos importancia o fuerza para el hablante.

<sup>1</sup> Nunca podrá ser ministro.

## EN TODO CASO,

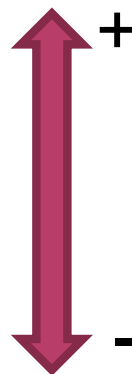
<sup>2</sup> conseguirá ser alcalde.



(Ser ministro)



(Ser alcalde)



+ Ser presidente  
Ser ministro  
...  
Ser director general  
...  
Ser alcalde  
Ser concejal  
-

Si pusiéramos en una escala los cargos políticos, el orden sería más o menos como el que puedes ver a la derecha.



9) El siguiente personaje que vas a conocer es *Julián Carax...*  
Relaciona los siguientes enunciados (separados por una barra

inclinada) con los marcadores *en cualquier caso* y *en todo caso*. Por ejemplo:



Para algunos, Julián Carax es el protagonista de *La sombra del viento*; para otros, el protagonista es Daniel. / Tiene bastante importancia en el desarrollo de la novela.

*Para algunos, Julián Carax es el protagonista de La sombra del viento; para otros, el verdadero protagonista es Daniel. En cualquier caso, Julián tiene bastante importancia en el desarrollo de la novela.*

- Daniel Sempere encontró un libro escrito por Julián y a partir de entonces investigó su paradero. No se sabía si realmente había muerto o estaba escondido en algún lugar. / No iba a ser fácil encontrarlo.
- Julián no es un hombre lúgubre. / Es un poco triste.
- Fueron muchas las mujeres interesadas en Julián. / Él solo tenía ojos para su amada Penélope.
- (Tras perder a su amada) no huía del amor. / Procuraba evitarlo.
- Julián no buscaba destruir su pasado. / Intentaba borrar parte de él.

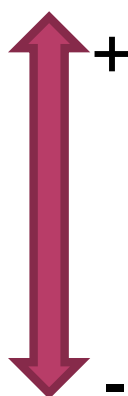
## ES MÁS / ADEMÁS



¿Recuerdas que para explicar ‘en todo caso’ utilizamos una escala? Las ideas que aparecen antes y después de ‘es más’ pertenecen a una misma escala; 2 tiene más fuerza (es más importante para el hablante) que 1.

1 Yo creo que Eva es una buena candidata para el puesto.

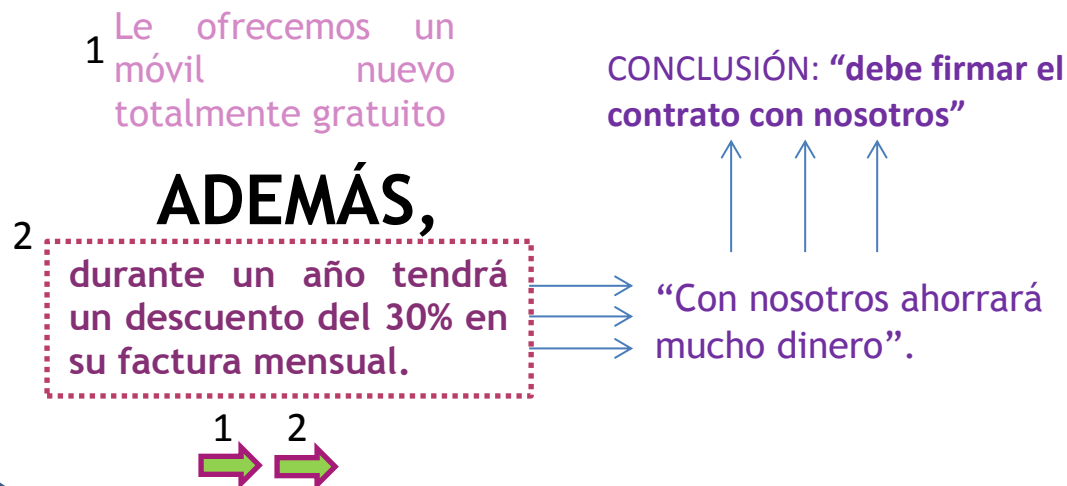
2 **ES MÁS,**  
yo diría que es la candidata ideal.



+ Ser la candidata ideal  
Ser buena candidata  
Ser una candidata mediocre  
Ser una mala candidata  
Ser la candidata ideal  
Ser una candidata pésima  
-

1 y 2 van en la misma dirección, llevan a la misma conclusión: “tenemos que contratar a Eva”.

Las ideas que relaciona ‘**además**’ van en la misma dirección pero pertenecen a escalas diferentes. Los pensamientos que extraemos de 2 nos ayudan a ver la conclusión más fácilmente.



**10)** Un personaje muy vinculado a Julián Carax es *Láin Coubert*... Podrás saber cosas sobre él si relacionas cada par de enunciados con el marcador correcto (*es más, además*). ¡Para saber cuál es la verdadera relación entre estos dos personajes tendrás que leer el libro! =)

Un ejemplo:

Láin Coubert es un personaje muy misterioso / Aparece en contadas ocasiones y no se le ve bien el rostro.

*Láin Coubert es un personaje muy misterioso. Es más, aparece en contadas ocasiones y no se le ve bien el rostro.*

- a. Es un personaje que produce desconfianza. / Es muy siniestro.
- b. Es muy siniestro. / No parece nada amigable.
- c. Está empeñado en hacer desaparecer todos los libros de Julián. / Consigue destruir varios.
- d. Tiene quemaduras y cicatrices en la cara. / Tiene la cara totalmente desfigurada.
- e. Lleva siempre puesto un sombrero. / Lleva una gabardina.



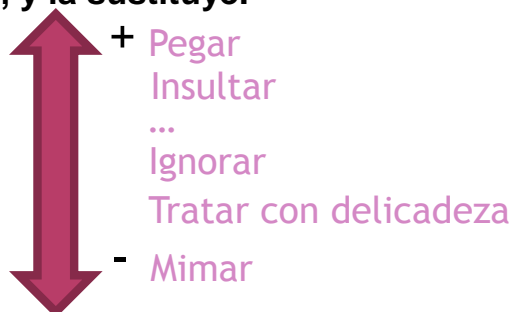
## ANTES BIEN / SIN EMBARGO



‘**Antes bien**’ relaciona dos ideas que pertenecen a la misma escala. La idea que aparece después del marcador (2) tiene más fuerza que la idea anterior (1), y la sustituye.

No trataba a los niños con delicadeza. ❌

**ANTES BIEN,**  
siempre estaba gritándoles. ✅



‘**Sin embargo**’ elimina alguno de los pensamientos extraídos de 1, que es contrario a 2.

- 1 Miguel trabaja en el mejor restaurante de la ciudad
- 2 **SIN EMBARGO,**  
cocina fatal.
- a “A Miguel le encanta cocinar”  
b “Miguel es buen cocinero” ❌  
c ...



**11)** El último personaje en el que nos vamos a detener es Javier Fumero. Escoge entre los marcadores *antes bien* y *sin embargo* para vincular los siguientes pares de oraciones. Por ejemplo:

Javier Fumero no es un personaje principal. / Es un personaje secundario → *Javier Fumero no es un personaje principal. Antes bien, es un personaje secundario.*

- Fumero es inspector de policía. / No es una persona de fiar.
- Fermín Romero de Torres y él no se llevan bien. / Se llevan fatal.
- Fumero es un hombre despiadado. / Cuando era niño no era tan malo.
- A Fumero no le gusta la gente de izquierdas. / La odia.
- Fumero aparenta ser una persona firme y decidida. / Es sumamente inseguro.

## EN RESUMIDAS CUENTAS



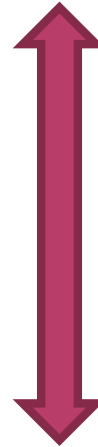
La idea que aparece después del marcador representa una conclusión de todas las ideas anteriores. Estas ideas están ordenadas de menor a mayor fuerza.

Les ofreceremos la mejor habitación del hotel, iremos a buscarlos al aeropuerto...



**EN RESUMIDAS CUENTAS,**

haremos que pasen unas vacaciones perfectas.



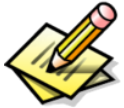
+ Recoger al cliente en el aeropuerto

Ofrecer la mejor habitación

Ofrecer una habitación normal

...

-



**12) ¿Es Carlos Ruiz Zafón un gran escritor? Aquí tienes varios argumentos que llevan a la conclusión de que sí lo es, con el marcador *en resumidas cuentas*. ¿Cuál es el orden correcto?**

Es un gran creador de personajes.

Es capaz de mantener la tensión y la intriga del lector a lo largo de toda la novela.

Posee un extraordinario dominio del lenguaje.



En resumidas cuentas, es un gran escritor



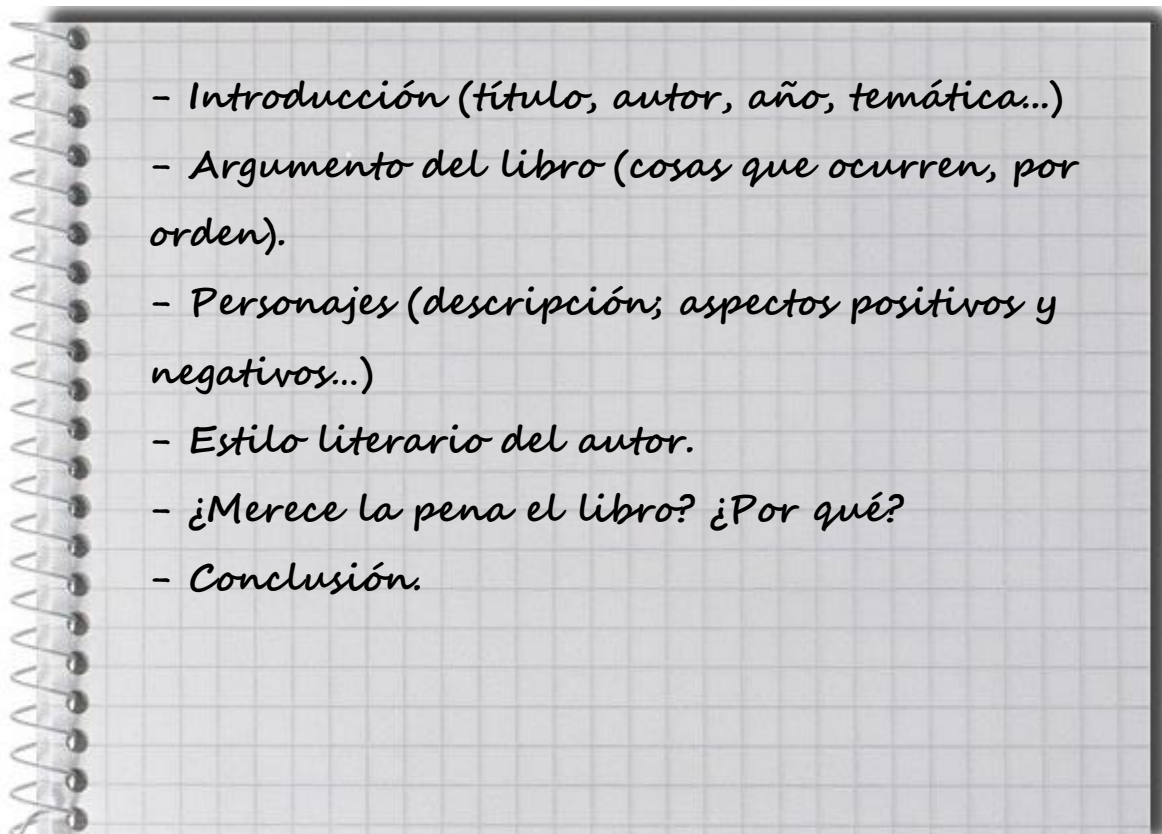
**¿Qué otras cualidades crees que debe tener un buen escritor? ¿En qué orden habría que colocarlas?**



**13) ¿Cuál es tu libro favorito? ¡Cuéntaselo a tu compañero!**

Ha llegado la hora de la verdad, el momento de que te enfrentes 'solo' a los marcadores. ¿Cómo? Todo lo que le has contado a tu compañero ahora tienes que plasmarlo en el papel, utilizando los marcadores con los que hemos trabajado y otros que ya conocieras antes.

Puedes tomar como referencia el siguiente esquema:



### **4.3. PUESTA EN PRÁCTICA EN EL AULA**

Con el objetivo de comprobar la acogida que tendría nuestra propuesta en los alumnos de español como lengua extranjera, hemos decidido poner en práctica parte de dicha unidad en un contexto real de enseñanza.

#### **4.3.1. El centro educativo**

Se trata del Centro de Idiomas de la Universidad de León, ubicado en pleno centro de la ciudad. En el caso del idioma español, oferta varios tipos de cursos (intensivos, trimestrales, de preparación de los DELE<sup>17</sup>, etc.) Tal y como se menciona en su página web<sup>18</sup>, dicho centro utiliza un modelo pedagógico de contrastada calidad que forma personas plurilingües y pluriculturales. Para ello, se siguen las directrices marcadas por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*.

#### **4.3.2. Características del grupo de alumnos**

El grupo está compuesto por 11 alumnos y alumnas, con edades comprendidas entre los 20 y los 25 años, y responde a las siguientes características:

- presenta cierta diversidad en cuanto a los países de procedencia y las lenguas maternas correspondientes: China (chino), Japón (japonés), Nueva Caledonia (francés) y Reino Unido (inglés);
- todos los alumnos hablan dos lenguas extranjeras como mínimo (incluyendo el español): inglés, noruego, hebreo, portugués, francés, alemán, chino, etc.;
- los alumnos asiáticos llevan unos dos o tres años estudiando español, mientras que los europeos entre seis y ocho (posiblemente debido a la inclusión del idioma en los currículos escolares);
- la mayoría de ellos se encuentra cursando una carrera universitaria perteneciente a la rama de las Humanidades (lenguas modernas).

#### **4.3.3. Desarrollo de las sesiones**

Tal y como ya señalamos anteriormente, la duración total estimada es de tres horas y cuarenta y cinco minutos, sin contar con el tiempo necesario para explicar las cuestiones teóricas que sean necesarias. Sin embargo, hemos optado por elegir un número concreto de actividades, con el objetivo de no interferir demasiado en el desarrollo de las clases del grupo. Así pues, hemos realizado una única sesión de dos horas.

---

<sup>17</sup> Diplomas de Español como Lengua Extranjera, concedidos por el Instituto Cervantes.

<sup>18</sup> <http://fgulem.unileon.es/ci/>

### *La enseñanza de los marcadores del discurso en el nivel C1: una propuesta didáctica*

Hemos comenzado haciéndoles reflexionar acerca del uso de este tipo de partículas, utilizando como base las inferencias pragmáticas y la intencionalidad del emisor. Posteriormente, aportamos una definición general apoyada en la comparación que hace Estrella Montolío (2001) entre los marcadores discursivos y las señales de tráfico (de la cual ya hemos hablado anteriormente). También realizamos una visión general de los distintos tipos de marcadores y su funcionamiento, siguiendo la clasificación de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999). Para comprobar sus conocimientos sobre esta parte de la unidad, utilizamos los *ejercicios 2, 3 y 4*. Después, comenzamos a centrarnos en marcadores concretos; en este caso seleccionamos *más aún, así pues, en cualquier caso / en todo caso* y *en resumidas cuentas*. De nuevo, presentamos el uso de cada uno de ellos y realizamos los *ejercicios 6, 7, 9 y 12*, respectivamente<sup>19</sup>.

#### **4.3.4. Resultados**

Tras la puesta en común de las respuestas de cada actividad, pudimos comprobar que los estudiantes realizaban los ejercicios con bastante soltura, a pesar del poco tiempo disponible para la explicación teórica. Por otra parte, elaboramos un pequeño cuestionario (disponible en el Anexo II) en el que pretendíamos recoger sus impresiones acerca de la sesión. A continuación sintetizamos los resultados obtenidos en la mayoría de los casos.

- Reconocieron la utilización de marcadores discursivos con anterioridad a la sesión (aunque el número de piezas utilizadas era reducido) y se mostraron dispuestos a utilizarlos más en el futuro. Asimismo, consideraron importante el uso de los mismos en los estudiantes de español como lengua extranjera.

- En cuanto al grado de dificultad en el uso de ciertos tipos o marcadores concretos, hubo gran variedad de respuestas. Algunos señalaron la relativa facilidad de los conversacionales y de los ordenadores (en concreto los organizadores), mientras que entre los más difíciles se encontraban, por ejemplo, los reformuladores.

- De entre todos los alumnos, solo uno había leído la novela, y el resto ni siquiera la conocía, aunque muchos se mostraron dispuestos a leerla en un futuro. Además, más de la mitad de los alumnos encontró interesante la combinación de los marcadores con un relato literario.

---

<sup>19</sup> Por supuesto, también realizamos algunos de los ejercicios de la fase de introducción, en concreto el a) y el c).



## **V. CONCLUSIONES**

A lo largo del presente trabajo hemos hablado en varias ocasiones de las dificultades que plantean los MD. Sabemos que algunos problemas se deben a la propia naturaleza de las unidades que nos ocupan: se trata de un conjunto muy heterogéneo cuyos integrantes no transmiten significado conceptual, sino computacional. Por otra parte, y como consecuencia de lo anterior, los investigadores no consiguen ponerse de acuerdo en su caracterización, y así es como encontramos una gran variedad de términos, descripciones y criterios, entre otras cosas. Además, en su aplicación a la enseñanza en el aula no existen muchos trabajos que ofrezcan una respuesta eficaz a las demandas del profesorado y de los propios alumnos.

A pesar de todo lo anterior, creemos que se debe fomentar el uso de los MD en el aula de español. Ya hemos mencionado que forman parte de la competencia comunicativa de los estudiantes (de lengua extranjera o L2): estas unidades contribuyen a que las intervenciones sean más efectivas y ayudan a comprender mejor el input recibido. Asimismo, son importantes en el caso de los nativos, pues también constituyen pistas reveladoras del dominio de la lengua materna. Por desgracia, es sabido que existen hispanohablantes que no conocen realmente el funcionamiento de estas unidades y, por consiguiente, las utilizan de manera errónea o incluso puede que las eviten.

Aunque nuestra propuesta didáctica está pensada para el nivel C1 (o incluso C2), es perfectamente posible empezar a tratar los marcadores desde los niveles iniciales. Como docentes, nuestra tarea es conseguir que los entiendan y los incorporen a su interlengua, aunque al principio no hagan un uso del todo correcto. Es fundamental animarles a utilizarlos y hacerles ser conscientes de su importancia, pues, como ya hemos comentado, en la comunicación no todo gira en torno al código lingüístico. Los MD nos hacen transmitir y comprender mucho más allá de la asociación significante-significado.

Creemos que una buena opción es la vinculación con la literatura. De hecho, consideramos que esta no solo es apropiada para la enseñanza de los marcadores; puede aplicarse a otras muchas áreas en la enseñanza de la lengua y la cultura. Constituye una fuente inagotable de materiales reales, y, además, en muchos casos puede resultar muy motivadora para los alumnos, especialmente en el caso de los aficionados a la lectura.

Sabemos que es poco probable que los investigadores consigan llegar a un acuerdo en cuanto a la caracterización de los MD, pero sí nos gustaría que se

*La enseñanza de los marcadores del discurso en el nivel C1: una propuesta didáctica*

trabajase más en la elaboración de materiales para su enseñanza. Aunque no hemos realizado un análisis de manuales, sabemos que en muchas ocasiones estos no tratan las distintas unidades desde la perspectiva adecuada. Asimismo, también convendría que se editasen más obras destinadas a la formación de docentes en la enseñanza de estas piezas. No obstante, de igual manera que sucede con el aprendizaje autónomo del alumno, el docente debe ser capaz de consultar trabajos teóricos para poder aplicarlos a la realidad del aula.

## VI. BIBLIOGRAFÍA

ANSCOMBRE, J.C. y DUCROT, O. *L'argumentation dans la langue*. Lieja: Pierre Mardaga, 1983.

BRIZ GÓMEZ, A., PONS BORDERÍA, S. y PORTOLÉS LÁZARO, J. *Diccionario de partículas discursivas del español* [en línea]. [Consulta: 02/06/2015]. Disponible en: [www.dpde.es](http://www.dpde.es)

BUSTOS GISBERT, J.M. Algunas precisiones en torno a la conexión discursiva y a los conectores textuales. En: *Procedimientos de conexión discursiva en español: adquisición y aprendizaje*. José M. Bustos Gisbert y José J. Gómez Asencio (eds.). Berna: Peter Lang, 2014, pp. 13-47.

CONSEJO DE EUROPA. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [en línea]. Madrid: Ministerio de educación, cultura y deporte, 2002. [Consulta: 29/03/2015]. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

CORRAL ESTEVE, C. Algunas propuestas para llevar los marcadores discursivos al aula de ELE. En: *Suplemento marcoELE, 9 (V Encuentro Brasileño de Profesores de Español)* [en línea]. VV.AA. Belo Horizonte: Instituto Cervantes, 2009. [Consulta: 30/04/2015]. Disponible en: [http://marcoele.com/descargas/enbrape/corral\\_marcadores.pdf](http://marcoele.com/descargas/enbrape/corral_marcadores.pdf)

CORTÉS, RODRÍGUEZ, L. Las unidades del discurso oral. En: *Boletín de Lingüística nº 17*, [en línea]. VV.AA. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 2002, pp. 7-29. [Consulta: 05/05/2015]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/347/34701702.pdf>

DÍAZ, L. y HERNÁNDEZ, M. J. Gramática y comunicación en la clase de español como lengua extranjera. En: *Didáctica del español como lengua extranjera. Vol. 1*. Lourdes Miquel y Neus Sans (coords.). Madrid: Fundación Actilibre, 1993, pp. 89-105.

ESCANDELL VIDAL, M. V. *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel, 1996.

ESCANDELL VIDAL, M. V. Aportaciones de la pragmática. En: *Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores*. Jesús Sánchez e Isabel Santos (dirs.). Madrid: SGEL, 2004, pp. 179-198.

FUENTES RODRÍGUEZ, C. *Enlaces extraoracionales*. Sevilla: Alfar, 1987.

FUENTES RODRÍGUEZ, C. Los 'marcadores del discurso': ¿una categoría gramatical? En: *Indagaciones sobre la lengua. Estudios de filología y lingüística españolas en memoria de Emilio Alarcos*. Elena Méndez, Josefa Mendoza y Yolanda Congosto (coords.). Sevilla: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla, 2001, pp. 323-348.

FUENTES RODRÍGUEZ, C. *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid: Arco/Libros, 2009.

*La enseñanza de los marcadores del discurso en el nivel C1: una propuesta didáctica*

GARRIDO RODRÍGUEZ, M. C. Los conectores pragmáticos en la enseñanza de ELE: argumentación y relevancia. En: *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del X Congreso de ASELE*. Mariano Franco, Cristina Soler, C., Javier de Cos et al. (eds.). Cádiz: Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz, 1999, pp. 323-330.

GARRIDO RODRÍGUEZ, M. C. *Conectores contraargumentativos en la conversación coloquial*. León: Universidad de León, 2004.

GILI GAYA, S. *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Bibliograf, 1961.

GRICE, P. Lógica y conversación. En: *La búsqueda del significado*. VALDÉS VILLANUEVA, L. M. (ed.). Madrid: Tecnos/Universidad de Murcia, 1991 (1975), pp. 511-530.

GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. La periferia verbal (II): complementos de verbo enunciativo y atributos de modalidad. En: *Pragmática y gramática del español hablado. Actas del II Simposio sobre Análisis del Discurso Oral*. Antonio Briz (ed.). Valencia: Universidad de Valencia, 1996, pp. 91-108.

GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. Nuevos caminos en la lingüística (aspectos de la competencia comunicativa). En: *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Joaquín Serrano y José Enrique Martínez (coords.). Barcelona: Oikos-Tau, 1997, pp. 11-59.

HALLIDAY, M. A. K., y HASAN, R. *Cohesion in English*. Londres: Longman, 1976.

INSTITUTO CERVANTES. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes - Biblioteca nueva, 2006. [Consulta: 21/05/2015] Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular).

MARTÍN PERIS, E. et al *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL, 2008. [Consulta: 30/04/2015]. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/).

MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. Los marcadores del discurso desde el punto de vista gramatical. En: *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. María A. Martín Zorraquino y Estrella Montolío (coords.). Madrid: Arco/Libros, 1998, pp. 20-53.

MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. y PORTOLÉS LÁZARO, J. Los marcadores del discurso. En: *Gramática descriptiva de la lengua española. Vol. 3: Entre la oración y el discurso. Morfología*. Ignacio Bosque y Violeta Demonte (eds.). Madrid: Espasa Calpe, 1999, pp. 4051-4213.

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, R. *Conectando texto. Guía para el uso efectivo de elementos conectores en castellano*. Barcelona: Octaedro, 1997.

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, R. *Conectores textuales argumentativos: Guía y actividades didácticas para su uso eficaz en ELE*. Barcelona: Octaedro, 2011.

MIQUEL, L. y SANS, N. El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. En: *Revista redELE nº 0*. VV.AA. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2004. [Consulta: 25/04/2015]. Disponible en:

[http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004\\_00/2004\\_redELE\\_0\\_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9)

MONTOLÍO, DURÁN, E. La teoría de la relevancia y el estudio de los marcadores discursivos. En: *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. María A. Martín Zorraquino y Estrella Montolío (coords.). Madrid: Arco/Libros, 1998, pp. 94-119.

MONTOLÍO DURÁN, E. *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona: Ariel, 2001.

NOGUEIRA DA SILVA, A. M. Las teorías pragmáticas y los marcadores del discurso. En: *Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura* nº 13. Artaxerxes Modesto y Rodrigo Acosta (eds.). Araras: Revista Icone, 2010. [Consulta: 01/05/2015]. Disponible en: [http://www.letramagna.com/artigo11\\_13.pdf](http://www.letramagna.com/artigo11_13.pdf)

NOGUEIRA DA SILVA, A. M. Los marcadores del discurso y su introducción en los manuales de E/LE. En: *Philologica Urcitana. Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología* nº 7. Francisco Javier Rodríguez Muñoz (ed.). Almería: Universidad de Almería, 2012, pp. 75-95.

PONS BORDERÍA, S. Conexión y conectores: estudio de su relación en el registro formal de la lengua. Valencia: Universidad de Valencia, 1998.

PONS BORDERÍA, S. Los conectores. En: *Cómo se comenta un texto coloquial*. Antonio Briz. (ed.). Barcelona: Ariel, 2000, pp. 193-220.

PORTOLÉS LÁZARO, J. La teoría de la argumentación en la lengua. En: *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. M<sup>a</sup> Antonia Martín Zorraquino y Estrella Montolío (coords.). Madrid: Arco/Libros, 1998 (a), pp. 71-91.

PORTOLÉS LÁZARO, J. *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel, 1998 (b).

REYES, G., BAENA, E. y URIOS, E. *Ejercicios de pragmática, volumen 1*. Madrid: Arco/Libros, 2000.

RUIZ ZAFÓN, C. *La sombra del viento*. Barcelona: Planeta, 2001.

SANTIAGO GERVÓS, J. Reflexiones teóricas sobre la didáctica de la conexión discursiva". En: *Procedimientos de conexión discursiva en español: adquisición y aprendizaje*. José M<sup>a</sup> Bustos Gisbert, y José J. Gómez Asencio (eds.). Berna: Peter Lang, 2014, pp. 127-141.

SANTOS RÍO, L. *Diccionario de partículas*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones, 2003.

SCHIFFRIN, D. *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

SPERBER, D. y WILSON, D. *Relevance. Communication and Cognition*. Oxford: Basil Blackwell, 1986.

VÁZQUEZ VEIGA, N. *Marcadores discursivos de recepción*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones, 2003.

## VII. PROCEDENCIA DE LAS IMÁGENES

Las imágenes utilizadas a lo largo del presente trabajo han sido tomadas de las siguientes direcciones web:

<http://www.sanropolis.com/la-sombra-del-viento-de-carlos-ruiz-zafon/> [Fecha de acceso: 11/04/2015]

<http://www.finanzaspersonales.com.co/trabajo-y-educacion/articulo/las-consecuencias-no-hablar-otro-idioma/49558> [Fecha de acceso: 11/04/2015]

<http://www.inadware.com.mx/productos.html> [Fecha de acceso: 11/04/2015]

<http://www.abc.es/20111116/cultura-libros/abci-zafon-prisionero-201111161613.html> [Fecha de acceso: 11/04/2015]

<http://search.miarroba.com/#!q=type%3Aimages+pergamino> [Fecha de acceso: 11/04/2015]

<http://somos.vicencianos.org/mitxel/2014/03/10/leer-para-crear/> [Fecha de acceso: 11/04/2015]

<http://icones.pro/es/beos-escribir-imagen-png.html> [Fecha de acceso: 11/04/2015]

<http://www.abc.es/blogs/libros/crisis-en-el-cementerio-de-los-libros-olvidados-2/> [Fecha de acceso: 11/04/2015]

<http://esu-uoft.tumblr.com/> [Fecha de acceso: 11/04/2015]

<http://danielsempere.tumblr.com/> [Fecha de acceso: 11/04/2015]

<http://huanbao.deviantart.com/art/Beatriz-Aguilar-96066820> [Fecha de acceso: 11/04/2015]

[http://platea.pntic.mec.es/~mmotta/web08sfsp/la\\_sombre\\_del\\_viento.htm](http://platea.pntic.mec.es/~mmotta/web08sfsp/la_sombre_del_viento.htm) [Fecha de acceso: 11/04/2015]

<http://emanhattan.deviantart.com/art/Lain-Coubert-196127768> [Fecha de acceso: 11/04/2015]

<http://www.yomuier.com/la-sombra-del-viento-de-carlos-ruiz-zafon-tiene-banda-sonora/> [Fecha de acceso: 11/04/2015]

<http://pixabay.com/es/bloc-de-notas-papel-nota-oficina-263217/> [Fecha de acceso: 11/04/2015]

<http://www.aprenderinglesrapidonow.com/como-aprender-en-tiempo-record/> [Fecha de acceso: 09/05/2015]

<http://background-kid.com/post-it-transparent-background.html> [Fecha de acceso: 21/05/2015]

<http://www.blogodisea.com/donde-proviene-simbolo-corazon.html> [Fecha de acceso: 17/06/2015]

<https://pixabay.com/es/signo-tri%C3%A1ngulo-atenci%C3%B3n-36070/> [Fecha de acceso: 17/06/2015]

<https://pixabay.com/es/b%C3%A9isbol-tapa-proyecto-de-ley-40031/> [Fecha de acceso: 17/06/2015]

*La enseñanza de los marcadores del discurso en el nivel C1: una propuesta didáctica*

<https://pixabay.com/es/aprobado-bot%C3%B3n-de-verificaci%C3%B3n-151676/>

[Fecha de acceso: 17/06/2015]

<https://pixabay.com/es/rojo-la-construcci%C3%B3n-de-casa-48600/> [Fecha de acceso: 17/06/2015]

<http://www.tenvinilo.com/vinilos-decorativos/vinilo-pizarra-silueta-gato-5783> [Fecha de acceso: 17/06/2015]

<http://www.imagui.com/a/sol-dibujo-png-TrepGb4xb> [Fecha de acceso: 17/06/2015]

## ANEXO I: Fichas explicativas y soluciones

Actividad A	
<b>Tipo</b>	Actividad de introducción.
<b>Objetivos</b>	Introducir el tema de fondo en los ejercicios, la novela <i>La sombra del viento</i> , de Carlos Ruiz Zafón.
<b>Destrezas</b>	Expresión oral; comprensión auditiva.
<b>Procedimiento</b>	A modo de calentamiento, se hablará de las preguntas propuestas junto con el profesor. De manera alternativa, primero se puede realizar el ejercicio por parejas y después comentar las respuestas en voz alta con el resto de compañeros (en ese caso la actividad requeriría más tiempo del señalado). Si ninguno de los alumnos conociera al autor ni su obra, el profesor aportará algunos datos básicos.
<b>Duración</b>	5-7 minutos aproximadamente.
<b>Marcadores discursivos</b>	-

Tabla 8. Ficha de la actividad A (página 32).

Actividad B	
<b>Tipo</b>	Actividad de introducción.
<b>Objetivos</b>	Obtener información (en el caso de no poseerla) o completarla sobre el autor y su obra.
<b>Destrezas</b>	Comprensión audiovisual; expresión oral.
<b>Procedimiento</b>	Los alumnos observarán una entrevista realizada a C.R. Zafón (disponible en la dirección web: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=NY3nC-SAlpw">https://www.youtube.com/watch?v=NY3nC-SAlpw</a> , hasta el minuto 6'52"). Después, contestarán brevemente a las preguntas propuestas (de manera individual) y comentarán las respuestas junto con el profesor. Sería recomendable que este aportara algún dato adicional en relación a la última pregunta (acerca de la Guerra Civil española y la



	posterior etapa franquista).
<b>Duración</b>	15 minutos aproximadamente.
<b>Marcadores discursivos</b>	-

Tabla 9. Ficha de la actividad B (página 32).

**Posibles respuestas a la actividad** (son de carácter relativamente abierto):

- ¿Dónde nació y creció Zafón?

En Barcelona.

- ¿Qué nos cuenta sobre su familia?

Su padre era muy aficionado a la lectura y le habría gustado ser escritor, aunque le tocó vivir una época difícil (la posguerra española). Terminó dedicándose al mundo de los seguros. Por otro lado, su madre se encargaba del cuidado de la casa y de los niños.

- ¿Por qué le gusta escribir?

A pesar de que su familia no tiene una relación especial con la literatura, desde muy pequeño se ha sentido fascinado por ese campo. Le encantaba contar historias de misterio a sus amigos.

- ¿Qué hecho histórico aparece como trasfondo de la novela? ¿Qué consecuencias ha tenido para España?

La Guerra Civil española. Como consecuencia el país se quedó aislado y estancado, sin evolucionar. Este hecho influyó mucho en la sociedad española y su cultura.

<b>Actividad C</b>	
<b>Tipo</b>	Actividad de introducción.
<b>Objetivos</b>	Adquirir una idea ligera del argumento de la novela (en el caso de que no la hayan leído).
<b>Destrezas</b>	Comprensión escrita; expresión oral.
<b>Procedimiento</b>	Se presenta a los alumnos la sinopsis de <i>La sombra del viento</i> para que la lean. A continuación, se comentará con ellos sus impresiones sobre la misma.
<b>Duración</b>	3-5 minutos aproximadamente.
<b>Marcadores discursivos</b>	-

Tabla 10. Ficha de la actividad C (página 33).

<b>Actividad 1</b>	
<b>Tipo</b>	Actividad de reconocimiento.
<b>Objetivos</b>	Reconocer en el texto determinados marcadores del discurso y su función.
<b>Destrezas</b>	Comprensión escrita.
<b>Procedimiento</b>	Se leerá un artículo (tomado y adaptado de un blog) que habla sobre la novela y ofrece una visión un poco más amplia sobre la misma. Los alumnos habrán de localizar en el texto doce marcadores discursivos y clasificarlos en una tabla de acuerdo con su función. Algunas piezas (marcadas más abajo con un asterisco) no son realmente marcadores, tal y como ya hemos señalado a lo largo de este trabajo. Sin embargo, el PCIC los reconoce como tales.  Es recomendable que los estudiantes hagan uso del diccionario y/o comenten con el profesor todas las dudas que les puedan surgir al leer el texto.
<b>Duración</b>	20-25 minutos aproximadamente.
<b>Marcadores discursivos</b>	<i>Pero</i> (*), <i>total</i> (B2), <i>además</i> (B1), <i>así pues</i> (C1), <i>en resumidas cuentas</i> (C1), <i>pues</i> (C1), <i>no obstante</i> (B2), <i>más aún</i> (C1), <i>y</i> (*), <i>así que</i> (B1).

Tabla 11. Ficha de la actividad 1 (página 35).

### Solución al ejercicio:

No estamos para echar cohetes. **Pero** tenemos la suerte de conocer bien el arte pirotécnico. A mí la prima de riesgo ya no me dice nada. Los mercados se están marcando un farol, y mientras aprietan las tuercas al españolito medio. **Total**, que me he refugiado en la literatura (...) Esta vez me he decidido por conocer a Carlos Ruiz Zafón, que parece estar catalogado como un fenómeno de la literatura, aunque hasta ahora no había tenido ocasión de leer nada suyo. Estuve indecisa al elegir entre varios títulos, hasta que me decidí por *La sombra del viento*, que lleva millones de ejemplares vendidos y está traducida a muchas lenguas. **Además**, es la ópera prima del autor. **Así pues**, vale la pena empezar por ahí.

### *La enseñanza de los marcadores del discurso en el nivel C1: una propuesta didáctica*

Hace ya una década desde que salió al mercado, y considero que se seguirá vendiendo como un caramelo a la puerta de una escuela. Atrapa al lector desde el primer momento con humor, intriga, suspense... **En resumidas cuentas**, con un buen argumento. Siempre admiro a quien es capaz de crear un universo propio. **Pues** ahí está Carlos Ruiz Zafón, que da vida a unos personajes capaces de seguir en otros libros suyos. La saga se completa con *El juego del ángel* y *El prisionero del cielo*. (...) De momento, *La sombra del viento* me ha parecido muy bueno (...)

Se trata de un misterio literario ambientado en la Barcelona de la primera mitad del siglo XX, desde los últimos esplendores del Modernismo a las tinieblas de la posguerra. *La Sombra del Viento* mezcla técnicas de relato de intriga, de novela histórica y de comedia de costumbres, pero es, sobre todo<sup>20</sup>, una tragedia histórica de amor cuyo eco se proyecta a través del tiempo. Con gran fuerza narrativa, el autor entrelaza tramas y enigmas a modo de muñecas rusas en un inolvidable relato sobre los secretos del corazón y el embrujo de los libros, manteniendo la intriga hasta la última página. Hay asesinatos, celos, sexo, amor, maldad y bondad a partes iguales. Personajes muy bien definidos con unos secundarios de lujo que refuerzan la historia, sin hacer perder el hilo argumental. **No obstante**, es una novela cinematográfica que perdería su fuerza traspasada a otro género, porque no cabe duda de que Carlos Ruiz Zafón ama la literatura y el arte de encadenar frases. Su prosa es limpia y brillante. **Más aún**, está llena de ingenio. Los diálogos están muy bien resueltos. **Y** los personajes se dibujan con firmeza, sin titubeos.

¿Es una gran obra? (...) Ni lo sé, ni creo que importe. Por lo pronto, el autor vive bien de sus libros, cosa que resulta impensable en algunos autores de renombre que pasaron olvidados y hoy están en los manuales de literatura. Aporta al género el hecho de recrear una Barcelona determinada, algo que también ha hecho, con notable éxito, Eduardo Mendoza. **Así que** para los amantes de la intriga es un buen escritor, con muchos recursos. **Y** solo el tiempo lo situará en el lugar que le corresponda. **Pero** eso creo que a él le tiene sin cuidado. Afortunadamente<sup>21</sup>.

<b>Oponer información</b>	<b>Añadir información</b>	<b>Presentar una conclusión</b>	<b>Comentar</b>	<b>Expresar una consecuencia</b>
---------------------------	---------------------------	---------------------------------	-----------------	----------------------------------

<sup>20</sup> 'Sobre todo' es un marcador discursivo para determinados autores (por ejemplo, para Catalina Fuentes es un operador argumentativo). Sin embargo, no lo señalamos en el texto puesto que la propuesta didáctica la hemos diseñado teniendo en cuenta la propuesta de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999).

<sup>21</sup> Para autores como (...), 'afortunadamente' también constituye un marcador del discurso.

<i>Pero (2)</i> <i>No obstante</i>	<i>Y (2)</i> <i>Además</i> <i>Más aún</i>	<i>Total</i> <i>En resumidas</i> <i>cuentas</i>	<i>Así pues</i> <i>Pues</i>	<i>Así que</i>
---------------------------------------	---	---	--------------------------------	----------------

Tabla 12. Solución de la actividad 1.

<b>Actividad 2</b>	
<b>Tipo</b>	Actividad de focalización.
<b>Objetivos</b>	Identificar el marcador correcto en cada una de las oraciones.
<b>Destrezas</b>	Comprensión escrita.
<b>Procedimiento</b>	Los alumnos tendrán que leer seis oraciones distintas; dentro de cada una de ellas existe un hueco que tendrán que rellenar con uno de los marcadores propuestos en cada caso. Todas son opciones claramente distintas desde el punto de vista significativo. Se trata de un ejercicio contextualizado que constituye una continuación del anterior, tanto por el contenido como por el carácter general que presenta a la hora de trabajar con los marcadores.
<b>Duración</b>	5 minutos aproximadamente.
<b>Marcadores discursivos</b>	<i>Dicho de otro modo (C1), con todo (C1), por el contrario (C1), encima (C1), en resumidas cuentas (C1), ahora bien (C1), de todas las maneras (C1), de ahí que (C1), a modo de conclusión (C1), así pues (C1), de igual modo (C1), pues bien (C1), más bien (C1), bien (C1), por consiguiente (C1), más aún (C1).</i>

Tabla 13. Ficha de la actividad 2 (página 36).

**Solución al ejercicio:**

- a. Este libro es un *best seller*. **Dicho de otro modo (reformulador explicativo)**, se han vendido millones de ejemplares en todo el mundo.
- b. Hace más de diez años que La sombra del viento salió a la venta. **Con todo (conector contraargumentativo)**, sigue teniendo tanto éxito como el primer día.
- c. La trama no se desarrolla en Madrid. **Por el contrario (conector contraargumentativo)**, se sitúa en Barcelona.

*La enseñanza de los marcadores del discurso en el nivel C1: una propuesta didáctica*

d. Carlos Ruiz Zafón consigue mantener la intriga hasta el final, y, **encima (conector aditivo)**, los personajes están muy bien contruidos.

e. En la novela hay asesinatos, celos, sexo, amor, maldad y bondad. **En resumidas cuentas (reformulador recapitulativo)**, hay un poco de todo.

f. Los amantes de la intriga creen que Ruiz Zafón pasará a la historia por sus libros. **Ahora bien (conector contraargumentativo)**, eso solo lo sabremos con el tiempo.

<b>Actividad 3</b>	
<b>Tipo</b>	Actividad de focalización.
<b>Objetivos</b>	Identificar pares de marcadores que presenten el mismo significado.
<b>Destrezas</b>	Comprensión escrita y auditiva; expresión oral.
<b>Procedimiento</b>	<p>Se presenta un cuadro con dieciocho marcadores distintos, con los que tendrán que formar parejas en función de su significado. Los marcadores están asociados con los nombres y apellidos de los principales personajes de la novela. De esta manera, si establecen las parejas de marcadores correctamente podrán conocer las identidades de dichos personajes.</p> <p>A continuación, se les propone que comparen las respuestas entre sí, y por último que las comenten de manera general con todo el grupo, con el fin de trabajar las destrezas de la expresión oral y la comprensión auditiva.</p> <p>El ejercicio se complementa con el siguiente, en el que los alumnos precisamente tendrán que indicar el valor/significado de cada pareja.</p>
<b>Duración</b>	7-10 minutos aproximadamente.
<b>Marcadores discursivos</b>	<i>Dicho de otro modo (C1), por el contrario (C1), mejor dicho (B2), así pues (C1), de cualquier manera (C1), antes que nada (C1), pues bien (C1), después de todo (C1), asimismo (nivel no especificado en el PCIC), por consiguiente (C1), en otras palabras (C1), ahora bien (C1), en todo caso (C1), de igual modo (C1), al fin y al</i>

	<i>cabo (C1), más bien (C1), en primer lugar (B1), así las cosas (C2).</i>
--	--

**Tabla 14.** Ficha de la actividad 3 (página 37).

**Solución al ejercicio:**

Por el contrario – Ahora bien.

Mejor dicho – Más bien.

Así pues – Por consiguiente.

De cualquier manera – En todo caso.

Antes que nada – En primer lugar.

Pues bien – Así las cosas.

Después de todo – Al fin y al cabo.

Asimismo – De igual modo.

<b>Actividad 4</b>	
<b>Tipo</b>	Actividad de focalización.
<b>Objetivos</b>	Identificar la función/el significado de cada par de marcadores obtenido en el ejercicio anterior.
<b>Destrezas</b>	Expresión escrita.
<b>Procedimiento</b>	Una vez corregida la actividad 3, los alumnos tendrán que escribir oraciones que ilustren el significado de cada una de las parejas de marcadores. Se les pide que intenten utilizar menos de diez palabras en cada oración.
<b>Duración</b>	10 minutos aproximadamente.
<b>Marcadores discursivos</b>	<i>Dicho de otro modo (C1), por el contrario (C1), mejor dicho (B2), así pues (C1), de cualquier manera (C1), antes que nada (C1), pues bien (C1), después de todo (C1), asimismo (B2), por consiguiente (C1), en otras palabras (B2), ahora bien (C1), en todo caso (C1), de igual modo (C1), al fin y al cabo (C1), más bien (C1), en primer lugar (B1), así las cosas (C2).</i>

**Tabla 15.** Ficha de la actividad 4 (página 38).

## La enseñanza de los marcadores del discurso en el nivel C1: una propuesta didáctica

**Solución al ejercicio** (esta es una de las posibles opciones, puesto que se trata de un ejercicio de respuesta más o menos abierta):

- Por el contrario – Ahora bien → *presentar un argumento contrario / que contrasta con lo dicho previamente.*
- Mejor dicho – Más bien → *rectificar sobre lo dicho previamente.*
- Así pues – Por consiguiente → *introducir una consecuencia a partir de lo dicho previamente.*
- De cualquier manera – En todo caso → *indicar que nada impide que se cumpla lo siguiente.*
- Antes que nada – En primer lugar → *presentar primero lo más importante.*
- Pues bien – Así las cosas → *introducir un comentario sobre lo dicho previamente.*
- Después de todo – Al fin y al cabo → *indicar que lo que viene a continuación es más importante.*
- Asimismo – De igual forma → *presentar otro argumento de igual importancia para la conclusión final.*

<b>Actividad 5</b>	
<b>Tipo</b>	Actividad de focalización.
<b>Objetivos</b>	Identificar el marcador necesario para cada caso.
<b>Destrezas</b>	Comprensión escrita y auditiva; expresión oral.
<b>Procedimiento</b>	<p>Los alumnos tendrán que leer un fragmento (ligeramente modificado) de <i>La sombra del viento</i>, el cual contiene siete huecos. Los alumnos los completarán utilizando los marcadores propuestos.</p> <p>También se trata de un texto que puede presentar ciertas dificultades, por lo que de nuevo se aconseja animar a los alumnos a que utilicen el diccionario y comenten sus dudas con el profesor.</p> <p>Posteriormente, escucharán el fragmento (disponible en <a href="https://soundcloud.com/mon-mg-1/la-sombra-del-viento">https://soundcloud.com/mon-mg-1/la-sombra-del-viento</a>). El objetivo es que corrijan sus respuestas y presten atención a la entonación y la pronunciación.</p> <p>De manera opcional, se puede animar a los alumnos a que representen la parte del diálogo entre los dos</p>

	personajes.
<b>Duración</b>	20-25 minutos aproximadamente (sin tener en cuenta la representación del diálogo).
<b>Marcadores discursivos</b>	<i>Pues bien</i> (C1), <i>no obstante</i> (B2), <i>claro que no</i> (B2), <i>entonces</i> (C1), <i>de hecho</i> (C1), <i>¿verdad?</i> (B2), <i>oye</i> (A2).

Tabla 16. Ficha de la actividad 5 (página 38).

**Solución al ejercicio:**

Bea y yo dejamos la universidad bajo un cielo encendido de moretones. Caminábamos sin rumbo fijo, más por acostumbrarnos al paso del otro que por llegar a algún sitio. Nos refugiamos en el único tema que teníamos en común, su hermano Tomás (...)

– **Oye**, de lo que te he dicho antes –dijo de repente, sin venir a cuento–, no le dirás nada a Tomás, **¿verdad?**

– **Claro que no**, a nadie.

(...)

El encargado partió con gesto ceremonioso. Bea lo observaba, divertida.

– ¿De dónde es ese acento? ¿Jaén?

– Santa Coloma de Gramanet –precisé–. Tú coges poco el metro, **¿verdad?**

– Mi padre dice que el metro va lleno de gentuza y que si vas sola, te meten mano los gitanos.

Iba a decir algo. **No obstante**, me callé. Bea rio. Tan pronto llegaron los cafés y la comida me lancé a dar cuenta de todo ello sin pretensiones de delicadeza. Bea no probó bocado. Con ambas manos en torno al tazón humeante me observaba con una media sonrisa, entre la curiosidad y el asombro.

– Y **entonces**, ¿qué es lo que me vas a enseñar hoy que no he visto todavía?

– Varias cosas. **De hecho**, lo que te voy a enseñar forma parte de una historia. ¿No me dijiste el otro día que a ti lo que te gustaba era leer?

Bea asintió, arqueando las cejas.

– **Pues bien**, esta es una historia de libros.

<b>Actividad 6</b>	
<b>Tipo</b>	Actividad de focalización.
<b>Objetivos</b>	Poner en orden argumentos vinculados por el marcador



	<i>más aún.</i>
<b>Destrezas</b>	Comprensión escrita.
<b>Procedimiento</b>	Se ofrecen seis pares de oraciones (argumentos), que hablan sobre uno de los personajes de la novela (Daniel Sempere). Los alumnos tendrán que establecer el orden correcto en cada caso, teniendo en cuenta el marcador discursivo que los vincula.
<b>Duración</b>	5-6 minutos aproximadamente.
<b>Marcadores discursivos</b>	<i>Más aún</i> (C1).

Tabla 17. Ficha de la actividad 6 (página 40).

**Solución al ejercicio:**

- a. Daniel y su padre no tienen mucho dinero. **Más aún**, su única fuente de sustento es una pequeña librería que tienen en la plaza de Santa Ana.
- b. Daniel es un joven educado y servicial. **Más aún**, todos sus allegados solo tienen elogios para él.
- c. Siempre está pensando en chicas. **Más aún**, es un enamorado.
- d. Es un chico muy curioso. **Más aún**, le gusta hacer de detective.
- e. Se lamenta por tener muy pocos recuerdos de su madre. **Más aún**, dice que ya no es capaz de acordarse de su cara.

<b>Actividad 7</b>	
<b>Tipo</b>	Actividad de focalización.
<b>Objetivos</b>	Formar oraciones con el marcador <i>así pues</i> , escogiendo las secuencias correctas.
<b>Destrezas</b>	Comprensión escrita; expresión oral.
<b>Procedimiento</b>	Se presentan dos grupos de oraciones (que hablan sobre el personaje Fermín Romero de Torres) señaladas por colores distintos, naranja y morado. Los alumnos tendrán que ir escogiendo una de cada color para poder formar cuatro secuencias con sentido sobre uno de los personajes, utilizando el marcador indicado anteriormente.

	Por último, se anima a comentar los resultados con el compañero, para practicar la expresión oral.
<b>Duración</b>	7-10 minutos aproximadamente.
<b>Marcadores discursivos</b>	<i>Así pues</i> (C1).

Tabla 18. Ficha de la actividad 7 (página 40).

**Solución al ejercicio:**

- Fermín ha vivido muchas aventuras y desventuras a lo largo de su vida. **Así pues**, sabe dar buenos consejos.
- No tiene pelos en la lengua, siempre dice lo que piensa. **Así pues**, muchas veces termina metido en líos.
- Al principio de la novela, Fermín vivía en la calle y apenas tenía para comer. **Así pues**, estaba muy delgado y tenía mal aspecto.
- Le vuelven loco las mujeres. **Así pues**, aprovecha la mínima ocasión para ligar.

<b>Actividad 8</b>	
<b>Tipo</b>	Actividad de focalización.
<b>Objetivos</b>	Formar secuencias con el marcador <i>ahora bien</i> .
<b>Destrezas</b>	Comprensión escrita.
<b>Procedimiento</b>	Se presenta el inicio de cinco secuencias (sobre uno de los personajes: Bea Aguilar) que contienen el marcador anteriormente mencionado. Los alumnos tendrán que finalizarlas de manera correcta, escogiendo entre dos opciones distintas.
<b>Duración</b>	5-6 minutos aproximadamente.
<b>Marcadores discursivos</b>	<i>Ahora bien</i> (C1).

Tabla 19. Ficha de la actividad 8 (página 42).

**Solución al ejercicio:**

- Bea comienza una relación amorosa con Daniel Sempere. **Ahora bien**, al principio de la novela se odiaban.

*La enseñanza de los marcadores del discurso en el nivel C1: una propuesta didáctica*

- Daniel creía que Bea era una chica pija y cursi. **Ahora bien**, tras conocerla a fondo, llegó a apreciarla, y mucho.

- Bea pertenece a la clase media-alta. **Ahora bien**, no es para nada prepotente, aunque a veces parezca lo contrario.

- Bea estaba prometida con un chico llamado Pablo. **Ahora bien**, nunca llegó a casarse con él.

- Parece muy segura de sí misma y decidida. **Ahora bien**, es su padre quien maneja su vida.

<b>Actividad 9</b>	
<b>Tipo</b>	Actividad de focalización.
<b>Objetivos</b>	Escoger el marcador correcto para cada par de enunciados.
<b>Destrezas</b>	Comprensión escrita.
<b>Procedimiento</b>	Se presentan cinco pares de oraciones que hablan sobre uno de los personajes (Julián Carax). En cada uno de los cinco casos los alumnos tendrán que escoger el marcador que las vincule correctamente.
<b>Duración</b>	5-6 minutos aproximadamente.
<b>Marcadores discursivos</b>	<i>En cualquier caso (B2), en todo caso (C1).</i>

**Tabla 20.** Ficha de la actividad 9 (página 43).

**Solución al ejercicio:**

a. Daniel Sempere encontró un libro escrito por Julián y a partir de entonces investigó su paradero. No se sabía si realmente había muerto o estaba escondido en algún lugar. **En cualquier caso**, no iba a ser fácil encontrarlo.

b. Julián no es un hombre lúgubre. **En todo caso**, es un poco triste.

c. Fueron muchas las mujeres interesadas en Julián. **En cualquier caso**, él solo tenía ojos para su amada Penélope.

d. (Tras perder a su amada) no huía del amor. **En todo caso**, procuraba evitarlo.

e. Julián no buscaba destruir su pasado. **En todo caso**, intentaba borrar parte de él.

<b>Actividad 10</b>	
<b>Tipo</b>	Actividad de focalización.
<b>Objetivos</b>	Escoger el marcador correcto para cada par de enunciados.
<b>Destrezas</b>	Comprensión escrita.
<b>Procedimiento</b>	Se presentan cinco pares de oraciones que hablan sobre uno de los personajes de la novela (Laín Coubert). En cada uno de los cinco casos los alumnos tendrán que escoger el marcador que las vincule correctamente.
<b>Duración</b>	5-6 minutos aproximadamente.
<b>Marcadores discursivos</b>	<i>Es más</i> (nivel no especificado en el PCIC), <i>además</i> (B1).

Tabla 21. Ficha de la actividad 10 (página 45).

**Solución al ejercicio:**

- a. Es un personaje que produce desconfianza. **Es más**, es muy siniestro.
- b. Es muy siniestro. **Además**, no parece nada amigable.
- c. Está empeñado en hacer desaparecer todos los libros de Julián. **Es más**, consigue destruir varios.
- d. Tiene quemaduras y cicatrices en la cara. **Es más**, tiene la cara totalmente desfigurada.
- e. Lleva siempre puesto un sombrero. **Además**, lleva una gabardina.

<b>Actividad 11</b>	
<b>Tipo</b>	Actividad de focalización.
<b>Objetivos</b>	Escoger el marcador correcto para vincular oraciones.
<b>Destrezas</b>	Comprensión escrita.
<b>Procedimiento</b>	Se presentan 5 pares de oraciones que hablan sobre uno de los personajes (Javier Fumero). Los alumnos tendrán que vincular dichos pares utilizando uno de los dos marcadores indicados más abajo.
<b>Duración</b>	5 minutos aproximadamente.
<b>Marcadores</b>	<i>Sin embargo</i> (nivel B1), <i>antes bien</i> (nivel no

<b>discursivos</b>	especificado en el PCIC).
--------------------	---------------------------

Tabla 22. Ficha de la actividad 11 (página 46).

**Solución al ejercicio:**

- a. Fumero es inspector de policía. **Sin embargo**, no es una persona de fiar.
- b. Fermín Romero de Torres y él no se llevan bien. **Antes bien**, se llevan fatal.
- c. Fumero es un hombre despiadado. **Sin embargo**, cuando era niño no era tan malo.
- d. A Fumero no le gusta la gente de izquierdas. **Antes bien**, la odia.
- e. Fumero aparenta ser una persona firme y decidida. **Sin embargo**, es sumamente inseguro.

<b>Actividad 12</b>	
<b>Tipo</b>	Actividad de focalización.
<b>Objetivos</b>	Ordenar argumentos vinculados con el marcador <i>en resumidas cuentas</i> .
<b>Destrezas</b>	Comprensión escrita; expresión oral.
<b>Procedimiento</b>	Se presentan tres argumentos que tendrán que ser ordenados correctamente de cara a la conclusión facilitada, introducida por el marcador anteriormente señalado.
<b>Duración</b>	5 minutos aproximadamente.
<b>Marcadores discursivos</b>	<i>En resumidas cuentas</i> (C1).

Tabla 23. Ficha de la actividad 12 (página 47).

**Solución al ejercicio:**

- Es un gran creador de personajes.
- Posee un extraordinario dominio del lenguaje.
- Es capaz de mantener la tensión y la intriga del lector a lo largo de toda la novela.
- **En resumidas cuentas**, es un gran escritor.

<b>Actividad 13</b>	
<b>Tipo</b>	Actividad de puesta en práctica.

<b>Objetivos</b>	Ser capaces de utilizar los marcadores trabajados en la unidad (y otros que se conozcan) de manera autónoma.
<b>Destrezas</b>	Expresión oral y escrita.
<b>Procedimiento</b>	En primer lugar se propone a los alumnos hablar en parejas de sus libros favoritos. Este será el punto de partida para la segunda parte de la actividad, en la que tendrán que realizar una composición textual utilizando un guía que se facilita y la información transmitida al compañero. Habrán de utilizar tantos marcadores (variados) como sea posible.
<b>Duración</b>	60 minutos aproximadamente.
<b>Marcadores discursivos</b>	Todos los trabajados en la unidad, y otros conocidos por los alumnos.

**Tabla 24.** Ficha de la actividad 13 (página 48).

## ANEXO II: Cuestionario utilizado en la puesta en práctica

### ENCUESTA ANÓNIMA

¡Muchas gracias por vuestra ayuda! Por último, ¿podrías contestar estas preguntas? Así podré conocer vuestra opinión acerca de lo que hemos trabajado en clase. ¡Gracias!

\*\*\*\*\*

Edad:

País:

Lengua materna:

Otras lenguas:

Años estudiando español:

Ocupación:

\*\*\*\*\*

1. Antes de esta sesión, ¿utilizabas muchos marcadores del discurso cuando hablabas y escribías en español?

2. Después de esta sesión, ¿crees que vas a utilizarlos más? ¿Por qué?

3. ¿Crees que los marcadores del discurso son importantes para un estudiante de español? ¿Por qué?

4. De los marcadores que hemos visto, ¿cuál o cuáles son más difíciles de utilizar para ti? ¿Cuál o cuáles son más fáciles?

5. ¿Conocías la novela *La sombra del viento*? ¿Y a su autor (Carlos Ruiz Zafón)? En caso de que no, ¿te gustaría leerla?

6. ¿Qué te ha parecido la combinación entre esta novela y los ejercicios sobre los marcadores del discurso?