

## La enseñanza de los marcadores del discurso en los manuales de ELE: el enfoque de algunos problemas lingüístico-discursivos

ANTONIO MESSIAS NOGUEIRA DA SILVA  
Universidade Federal do Pará (Brasil)  
mnogueira@ufpa.br

Antonio Messias Nogueira da Silva es licenciado en Filología Española por la "Universidade da Amazônia" y en Filología Portuguesa por la "Universidade Federal do Pará" (UFPA). Obtuvo su Postgrado en Lengua Portuguesa por la UFPA y su Maestría en Lingüística por esta misma Universidad. Actualmente, es doctorando en Lengua Española por la Universidad de Salamanca, España, y profesor de Lengua Española de la "Facultade de Letras Estrangeiras Modernas" (FALEM) de la "Universidade Federal do Pará". Asimismo, ha impartido diversos cursos de Actualización en lengua española para profesores brasileños de español. En general, su investigación abarca los aspectos discursivos referentes a la enseñanza del español como LE, como, por ejemplo, el español coloquial, los marcadores del discurso y los elementos extralingüísticos de esta lengua.

**Resumen:** En este artículo analizamos la introducción de los *marcadores del discurso* en los manuales de ELE destinados al nivel B2, según el MCERL. En particular, describiremos y analizaremos algunos problemas lingüístico-discursivos relacionados con los marcadores del discurso en estos manuales. Tales problemas tienen que ver con el tratamiento dado por los manuales a los marcadores del discurso y su relación con el *registro de lengua*, con los *géneros y tipologías textuales*, así como con la *polifuncionalidad* de estas unidades, con los *rasgos suprasegmentales* que los caracterizan y con los *marcadores no verbales* que los acompañan o los sustituyen en el discurso. Los resultados de nuestra investigación apuntan no sólo a la carencia del tratamiento de algunos de estos aspectos en los manuales analizados sino también a su completa ausencia, puesto que muchos manuales de ELE todavía siguen sin prestarles la debida atención.

**Palabras clave:** marcadores del discurso, manuales del ELE, registro de lengua, géneros y tipologías textuales, polifuncionalidad, rasgos suprasegmentales, marcadores no verbales.

## 1. CONSIDERACIONES PRELIMINARES

El presente estudio plantea un análisis de los *marcadores del discurso* (MD) introducidos en los manuales de ELE destinados a un nivel B2 (avanzado), según el MCERL, con vistas a comprobar el tratamiento de estas unidades discursivas en relación con algunos aspectos que están estrechamente relacionados con su valor discursivo, como, por ejemplo, la relación de estas unidades con el *registro de lengua*, con los *géneros y tipologías textuales*, así como con la *polifuncionalidad* de estos elementos, con los *rasgos suprasegmentales* que los caracterizan, con los *marcadores no verbales* que los acompañan o los sustituyen en el discurso. Dicho tratamiento es, por tanto, un contenido que hoy en día deberían presentar los actuales manuales de ELE que el mercado ofrece.

Nuestro interés por este tema empezó cuando nos dimos cuenta de que muchos manuales de ELE de los niveles avanzado y superior todavía seguían sin prestar la debida atención a la importancia de la enseñanza de los MD en relación con dichos aspectos. En general, en estos manuales, como comprobaremos a continuación, esta relación o bien aparece de forma muy superficial, con significativas carencias respecto del tratamiento de estos aspectos, o bien está completamente ausente, lo que, por consiguiente, puede afectar no sólo a la enseñanza-aprendizaje de los MD sino, además, a la enseñanza del profesor y al aprendizaje del estudiante de ELE. Lo curioso es que estos manuales no sólo omiten o no tratan adecuadamente estas unidades discursivas, sino que también lo hace el profesor. Parece ser una especie de alergia, miedo o desconocimiento hacia estas unidades. Quizás sea éste el problema que explica el origen de la marginalidad que se les da a los MD en la enseñanza de ELE.

Para el *corpus* del presente trabajo, hemos elegido 14 de los manuales<sup>1</sup> de ELE del nivel B2<sup>2</sup> (avanzado) más recientes y que suelen ser usados para la enseñanza de español en diversos países. Estos manuales presentan tanto a profesores como a aprendientes muy diferentes clasificaciones respecto de los MD, ora basándose en cuestiones *didácticas* como, por ejemplo, actividades o ejercicios, ora en una *perspectiva teórica* siempre centrándose en un *enfoque comunicativo o comunicativo moderado*, o

---

<sup>1</sup> La completa información bibliográfica de estos manuales figura en el apartado Bibliografía.

<sup>2</sup> En este estudio, optamos por analizar los manuales de ELE correspondientes al nivel B2 (usuario independiente) porque, según los puntos de orientación propugnados por el MCERL, a partir de ese nivel, el usuario deberá desarrollar destrezas que le permitan comprender y producir textos orales con mayor fluidez, de manera que la comunicación entre los interlocutores se realice sin esfuerzos, con mayor espontaneidad y sin tensión, así como comprender y producir textos claros y detallados en una amplia serie de asuntos y saber explicar su punto de vista sobre un tema, exponiendo las ventajas y las desventajas de diversas opciones (MCERL: § 3.3).

aun en un *enfoque por tareas*. Con todo, en gran parte de los manuales que siguen el enfoque comunicativo, a pesar de que en este tipo de enfoque la lengua es trabajada en el nivel textual y es dicho enfoque, asimismo, uno de los principios básicos y fundamentales de la pragmática, nos hemos encontrado algunas carencias en el refuerzo de la *competencia discursiva*, que en el MCERL<sup>3</sup> se incluyen – juntamente a la *competencia organizativa* y a la *competencia funcional* – en la *competencia pragmática*. Estas carencias pueden afectar al aprendizaje de los aprendientes ya que, muchas veces, pueden ser responsables del surgimiento de problemas de comprensión y producción en los discursos de los mismos; lo que, consecuentemente, se podría atribuir, en mayor o menor medida, a la mala comprensión y aplicación de los MD de la lengua que aprenden.

Antes de empezar nuestro análisis, quisiéramos destacar que el objetivo de nuestro estudio de ninguna manera será el de presentar aquí críticas negativas respecto de los manuales que hemos analizado y tampoco de sus autores, sino el de servir como punto de partida para la puesta en marcha de estudios y propuestas que puedan mejorar la introducción de los MD en los manuales de ELE, lo que, por consiguiente, mejorará la enseñanza y aprendizaje de estas unidades discursivas. De hecho, estamos al tanto de que muchos manuales de ELE (inclusive los que analizamos aquí) de los que hoy disponemos constituyen instrumentos de gran utilidad en nuestras clases, así como sabemos que estos manuales no son el único apoyo del que disponemos para hacer frente al proceso de enseñanza-aprendizaje del español. En definitiva, pensamos que el tema que se desarrollará en esta investigación será relevante no sólo para el estudio de los MD dentro de la enseñanza y aprendizaje del español como LE, sino también para concienciar a los autores y profesores de la importancia de esas unidades, puesto que, en efecto, tales elementos participan en la construcción del sentido tanto del discurso oral como del discurso escrito del español, con lo cual su introducción en los manuales y su enseñanza deben merecer mayor atención y esmero.

## **2. LOS MARCADORES DEL DISCURSO Y LA COMPETENCIA COMUNICATIVA**

Cuando el aprendiente de una lengua extranjera (LE) consigue interactuar de manera eficiente en los diferentes contextos de esa lengua, podemos afirmar, sin lugar a dudas, que él tiene pleno dominio de las *competencias comunicativas* que ha desarrollado a lo largo del aprendizaje de la LE que estudia. Es decir, dicho estudiante alcanza un nivel superior de aprendizaje que le permite utilizar de forma competente medios lingüísticos, sociolingüísticos, pragmáticos e, incluso, extralingüísticos que constituyen dominios de la competencia comunicativa de un individuo. Pues bien, para el

---

<sup>3</sup> Ha de tenerse presente que en el MCERL (§ 5.2.3.1) dicha competencia se entiende como el conocimiento que tiene el usuario de una lengua de los principios según los cuales se organiza, estructura y ordena el texto y comprende desde una serie de principios generales que garantizan el éxito de la comunicación (tales como las *máximas conversacionales* de Grice) hasta la capacidad de organizar textos en función de los temas y perspectivas (con la que se relacionan los conceptos de progresión textual, coherencia y cohesión).

afianzamiento de esta competencia comunicativa, los *marcadores del discurso* tienen un papel fundamental pues su comprensión y uso adecuado tanto en los discursos orales como escritos posibilitan que el aprendiente alcance un dominio eminente de las actividades de lengua específicas, ya que el aprendizaje y el empleo correcto de los MD por parte de los aprendientes les permite conseguir resultados eficaces en las actividades de comprensión (escrita u oral), en la mediación (traducir o interpretar) o en la interacción cara a cara.

De otro lado, los MD son elementos pragmáticos primordiales para ayudar en la adquisición de la competencia discursiva y pragmática del aprendiente, puesto que estas unidades poseen algunas características peculiares que les convierten en herramientas fundamentales para el desarrollo de estas competencias que, a su vez, constituyen partes fundamentales de la competencia comunicativa (pensemos, por ejemplo, en el frecuente uso de un conector como *pues, bueno o entonces*). Cabe recordar aquí tales características de los MD, resumiéndolas de la siguiente manera: (i) los MD son mecanismos de la lengua con los que se puede facilitar la concatenación no sólo entre las unidades textuales sino también entre lo dicho y el contexto. Ahora bien, ha de tenerse en cuenta que un aprendizaje adecuado de estas partículas discursivas no se ciñe a la simple adquisición de su significado, sino que pasa por el aprendizaje/adquisición de sus "efectos de sentido"; (ii) los MD colaboran en el significado de procesamiento y facilitan la elaboración de las inferencias textuales, por lo tanto, una vez que son conocidos y aprendidos por el aprendiente le ayudan a interpretar de forma correcta las instrucciones que le da su interlocutor a través de esas unidades. Asimismo, las inferencias que su oyente consigue sacar de su discurso serán lingüística y pragmáticamente correctas, con lo cual el aprendiente se alejará de situaciones comunicativas problemáticas que suelen ser causadas por malinterpretaciones al no compartir el mismo código lingüístico de un hablante nativo y, desde luego, interactuará con mayor convicción con cualquier hablante de la misma lengua que estudia, sea nativo o no; y (iii) los MD también se usan en el discurso con el cometido de dar, por lo general, instrucciones argumentativas e instrucciones respecto de la estructura de la información, con lo cual el perfecto dominio de estas unidades discursivas por el aprendiente le otorga a éste la aptitud para estructurar su discurso oral o escrito de modo que se acerque al discurso de los hablantes nativos de la lengua que estudia.

En general, en el aula de ELE, en los primeros niveles de aprendizaje de esta lengua, el profesor suele considerar las características gramaticales de los MD, y sólo a partir del nivel B2 del MCERL trabaja sus aspectos pragmáticos, que son los rasgos que propiamente los definen. De hecho, la mayoría de los estudiosos que realizan investigaciones de carácter didáctico sobre los MD defienden que el nivel más adecuado para introducir estas unidades es el B2, puesto que en las escalas ilustrativas para medir

la competencia de los aprendientes de LE, el MCERL se refiere explícitamente a dos de las principales funciones que cumplen esas partículas en el marco del discurso, a saber: la coherencia y la cohesión. De manera que a partir del nivel intermedio avanzado B2, el aprendiente habrá de “utilizar con eficacia una variedad de palabras de enlace que le permita señalar con claridad las relaciones que existen entre las ideas” (MCERL, § 5. 2. 3. 1.). De otra parte, es cierto que la enseñanza de los MD a aprendientes de español en el nivel B2 les ayudará a que se desenvuelvan mejor en los niveles C1 y C2 (usuario competente) con respecto a la producción y comprensión de los discursos que, en este nivel, se pretende alcanzar.

Ahora bien, ha de tenerse presente que no sería tarea compleja – es más, resultaría apropiado – introducir al aprendiente en la comprensión y manejo de los MD también en los niveles anteriores al B2 en relación, por ejemplo, con las funciones comunicativas. El propio MCERL junto con el Plan Curricular del Instituto Cervantes, en el descriptor “Coherencia” de los “niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada”, ya establecen la enseñanza de los conectores en los niveles A1 y A2. Así, según estos documentos, en el nivel A1, por ejemplo, el aprendiente debe ser “capaz de enlazar palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos y lineales como ‘y’ y ‘entonces’” (§3.4) y en nivel A2 de “enlazar grupos de palabras con conectores sencillos tales como ‘y’, ‘pero’ y ‘porque’” (§3.4). En realidad, el profesor será el que – considerando las características del grupo con el que trabaja – podrá deliberar lo útil que puede ser la introducción en sus programas de clases de ciertos marcadores muy frecuentes y de significación más sencilla como *pero*, *vale*, *mira*, etc. en los niveles precedentes al B2, así como también lo conveniente que puede ser la introducción de marcadores de uso más complejo como *eso sí*, *con todo*, *en realidad*, *así pues*, *asimismo*, etc. en el nivel avanzado B2 o en los niveles posteriores a éste.

Por otra parte, sabemos a ciencia cierta que los marcadores del discurso constituyen un aspecto del discurso que puede plantear ciertas dificultades al profesor del ELE, particularmente cuando, en los niveles superiores, deben sistematizarse las diferencias pragmáticas y discursivas entre los diversos tipos de marcadores. Asimismo, no sería ninguna novedad aquí afirmar también que diversos aprendientes del ELE tanto de los niveles intermedios como de los superiores tienen dificultades para, por un lado, aprender a reconocer los MD del español y, por otro, dominar su uso en los discursos escritos o en los discursos orales preparados o espontáneos de los que participan. Si bien es cierto que los aprendientes tienen a su disposición diversos manuales<sup>4</sup> y gramáticas

---

<sup>4</sup> Se ha de destacar la existencia de un manual publicado en 2008 en el que profesores y aprendientes de ELE o de L2 o, incluso, ELM pueden ampararse para entender y aprender a usar con mayor convicción los MD del español. Nos referimos al manual denominado “Marcadores del discurso”, Marchante Chueca (2008). En este manual, la autora presenta diez unidades en las que los MD son introducidos siempre en torno a temas de carácter sociocultural así como bajo diferentes reglas de uso de estas unidades que, por medio de numerosos y variados ejemplos contextualizados y de diversas actividades, explica de manera más accesible su uso.

del ELE en los que pueden buscar el afinamiento de sus prácticas discursivas, también es cierto que estos manuales y gramáticas apenas aclaran el uso de los MD, ni los usos de los MD propios del discurso oral, sea formal o informal, ni los usos de los MD del discurso escrito.

### 3. LA CLASE DE LOS MARCADORES DEL DISCURSO

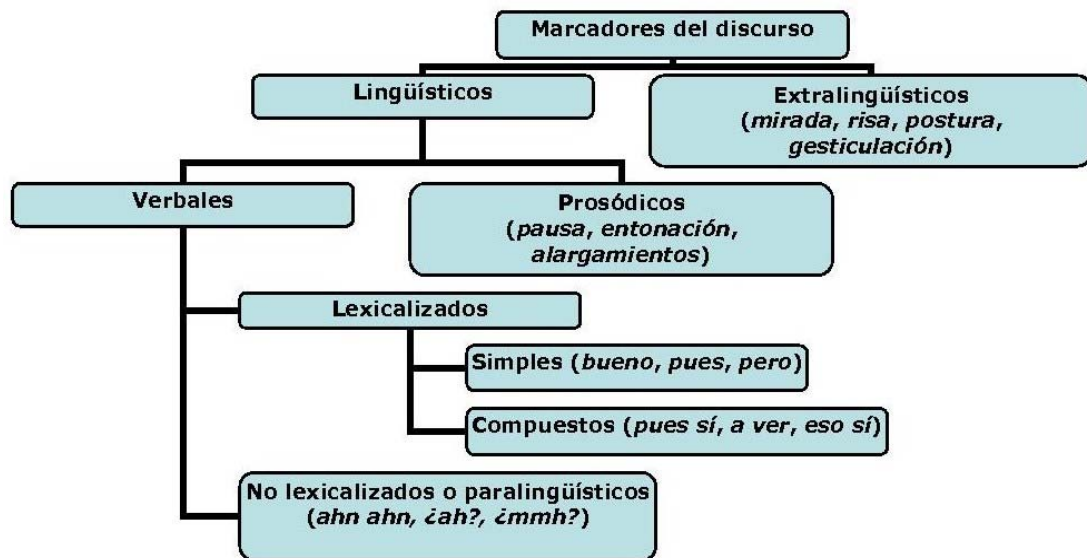
Actualmente, se presta mayor atención, desde distintas perspectivas lingüísticas, al grupo de los marcadores del discurso. Estas unidades discursivas aparecen como elementos que se estudian desde el punto de vista del análisis del discurso, del análisis de la conversación, de la lingüística del texto, de la etnografía de la comunicación y, además, de la pragmática lingüística o pragmalingüística. El tratamiento dado a los MD desde estas diferentes perspectivas implica la existencia de una gran diversidad terminológica<sup>5</sup> de estos elementos, que además de reflejar, por un lado, la amplia variedad de enfoques lingüísticos que ha sido empleada para su estudio, por otro, evidencia la multiplicidad de funciones que tales partículas cumplen dentro del discurso, sea éste oral o escrito. En este estudio, optamos por el término *marcador del discurso* por ser el que nos parece más recurrente, neutro y, convenientemente, el de mayor alcance. No obstante, hay autores que defienden el uso del término *marcador conversacional* (Marcuschi, [2000]; Castillo, [2001]) en sentido amplio; sin embargo, a nuestro modo de ver, este término sugiere, inevitablemente, un compromiso exclusivo con un género de texto oral, o sea, la *conversación* (Casalmiglia y Tusón, 1999: 308-309); y que parece privilegiar sólo los aspectos interaccionales, en detrimento de los textuales; razón por la que prescindiremos de este término en sentido general.

Los MD pertenecen a un amplio grupo de elementos de constitución bastante diversificada, envolviendo, en el plano verbal y no verbal, *sonidos no lexicalizados, palabras, locuciones, gestos, posturas y sintagmas más desarrollados*, a los cuales se puede atribuir homogéneamente la condición de una categoría pragmática bien consolidada en el funcionamiento del lenguaje. Una rápida observación a la lista de los MD revela marcadores de diversos tipos por lo que respecta a su aspecto *estructural* o *formal*. Así, podemos dividirlos, en principio, en *marcadores lingüísticos* y *extralingüísticos* (no verbales). Los primeros son de dos naturalezas: *verbales* y *prosódicos*. Los verbales son *lexicalizados*, como *bueno, vaya, a ver, etc.*, y se presentan ora como elementos simples (*vale, mira*), ora como compuestos o complejos (*ya después, así pues*); o *no lexicalizados (paralingüísticos)*, como *ahn ahn, ¿ah?, ¿mmh?*.

---

<sup>5</sup> En el ámbito hispánico, los MD suelen ser denominados con diversas etiquetas: *marcadores del discurso* (Portolés, [1998a, 1999], Martín Zorraquino, [1998, 1999]), *marcadores pragmáticos* (Vázquez Veiga [2005]), *conectores* (Martínez, [1997], Montolio Durán [2001], Pons Bordería [1998b]), *conectores pragmáticos* (Briz, [1993a y 1993b]), *conectores extraoracionales* (Cortés Rodríguez, [1991]), *enlaces extraoracionales* (Fuentes Rodríguez, [1987], Gili Gaya, [1961]), *operadores discursivos* (Casado Velarde, [1991]), *muletillas conversacionales* (Beinhauer [1964]), etc.

Los de naturaleza *prosódica* son la *pausa* (...), *alargamiento fónico* (*bueeeno*), *pronunciación enfática* (*BUEno*), *cambio de ritmo y tonos de voz*, etc. Los *extralingüísticos* son la *mirada*, la *risa*, los *movimientos de cabeza*, la *postura*, la *gesticulación*, que, en buena medida, son marcadores más en la implicación de la situación comunicativa. Para mayor aclaración, presentamos, a continuación, el esquema del aspecto formal de los marcadores.



Por lo que se refiere a la *clasificación* de los MD, ha de señalarse que las propuestas de clasificaciones para estas unidades son muy diversas, pero no exhaustivas, aunque el inventario de marcadores haya aumentado considerablemente. Martín Zorraquino (2004: 54) distingue, de manera general, dos principios de clasificaciones para los MD: el primero es de carácter *onomasiológico*<sup>6</sup>, o sea, el que considera los MD desde sus funciones pragmáticas, relacionadas con “actos de habla” u operaciones ilocutivas como, por ejemplo, *explicación*, *continuación*, *digresión*, *duda*, *contraste*, *énfasis*, etc., a las que corresponden, respectivamente, los marcadores *o sea*, *entonces*, *por cierto*, *quizá*, *sin embargo*, *pues*; el segundo es de carácter *semasiológico*<sup>7</sup> y considera los MD no sólo desde su caracterización pragmática, sino que también tiene en cuenta su carácter morfosintáctico y semántico; además, este carácter se ocupa de relacionar cada marcador con otro de igual o de semejante valor con vistas a reunir grupos funcionalmente equivalentes de esos elementos y, así, determinar mejor las regularidades de su comportamiento lingüístico (Martín Zorraquino, 2004: 54).

En lo tocante a los *aspectos prosódicos* de los MD, los estudiosos suelen señalar la especificidad de los *rasgos suprasegmentales* (como la *entonación*, la *duración silábica*, o

<sup>6</sup> En Casado Velarde (1993) y Llorente Arcocha (1996), se pueden encontrar ejemplos de clasificaciones según la perspectiva onomasiológica.

<sup>7</sup> Por otra parte, en los estudios de Casado Velarde (1991), Portolés (1998a y 1999) y Martín Zorraquino y Portolés (1999) podemos encontrar ejemplos de clasificaciones semasiológicas para los MD.

la *delimitación por pausas*) que, asociados con los marcadores, determinan el sentido de estas unidades discursivas, así como suelen indicar la existencia de algunos de esos rasgos que, no asociados con una pieza léxica en concreto, pueden funcionar como marcadores. Específicamente, los rasgos suprasegmentales se caracterizan por ser incisivos, o sea, son unidades tónicas y aisladas, entre pausas, del resto de la oración. Por un lado, ese rasgo está fuertemente relacionado con la adscripción categorial de las distintas unidades; por otro, el carácter tónico, a manera de inciso de los MD, es el único rasgo prosódico compatible con otros rasgos delimitadores aceptados actualmente por la mayoría de los investigadores, tales como su función sintáctica externa a la predicación oracional, su movilidad distribucional y su carácter de sintagma, o sea, de unidades dotadas de autonomía sintáctica.

Desde el punto de vista semántico, los rasgos suprasegmentales (*pausas, alargamientos, entonaciones, etc.*) que funcionan como MD ocupan el primer lugar en la lista de los marcadores vacíos de contenido semántico. En segundo, están los elementos verbales no lexicalizados o paralingüísticos (*¿ah?, ¿mmh?*); y en tercero los elementos lexicalizados (*mira, oiga, cierto*). En vista de que, generalmente, los elementos prosódicos que funcionan como MD están totalmente vacíos de contenido semántico y de papel sintáctico, en muchos estudios, se los ha considerado irrelevantes para el procesamiento del tema de la conversación. Con todo, a nuestro entender, se trata de elementos que, aunque vacíos de contenido semántico original, tienen, indiscutiblemente, su valor como estrategias discursivas que determinan el sentido de los MD lexicalizados, lo que, por consiguiente, ayuda en el proceso de construcción del sentido del discurso. Además, con los marcadores prosódicos y los marcadores paralingüísticos el hablante prueba el grado de atención y participación de su interlocutor, ayudándole a conducir, de manera más eficaz, la interacción. Por ello, no son elementos desde el punto de vista interactivo y, por extensión, discursivamente desechables.

Actualmente, la mayoría de los estudios sobre los MD se han realizado, sobre todo, desde dos puntos de vistas: el de la *lingüística textual* y el *semántico-pragmático*. Con respecto al primero, en el ámbito hispánico, se hallan importantes aportaciones, como las de Fuentes Rodríguez (1987) y Casado Velarde (1998) por citar algunos, y, en cuanto al segundo, se pueden citar las contribuciones fundamentales de Martín Zorraquino (1998 y 1999), Montolío Durán (1998 y 2001) y Portolés (1998a, 1998b y 1998c) entre otros. Las aportaciones derivadas de la dedicación de dichos autores, que han investigado los MD desde esos dos puntos de vista, han sido fundamentales para la caracterización y comprensión de tales elementos en lengua española.

Los *marcadores textuales* o *enlaces extraoracionales* – como los denomina Fuentes Rodríguez en su obra *Enlaces Extraoracionales* (1987) –, en el ámbito hispánico,



reciben particular atención por parte de esa autora, que, al estudiarlos, establece un vínculo muy estrecho entre cohesión, coherencia y tales elementos. Para la autora, los enlaces son “unidades que conectan el discurso y trabajan en el nivel superior de la oración, en el texto, proporcionando a éste unidad y coherencia” (Fuentes Rodríguez, 1987: 23). Es decir, son elementos que posibilitan las relaciones discursivas que exceden los límites de la sintaxis oracional, y en los que se incluyen muchos de los mecanismos que después se han denominado “elementos cohesivos” (cfr. Halliday y Hasan, 1976).

En lo que respecta al tratamiento de los MD desde punto de vista semántico-pragmático, se puede decir que hoy por hoy las definiciones referentes a los MD, desde la perspectiva de estas dos teorías, constituyen la base conceptual en que la mayoría de los estudios dedicados a estas unidades se fundamenta. Se trata de la puesta en marcha de postulados semántico-pragmáticos que comprueban que los MD no sólo orientan argumentativamente dos o más enunciados, sino que también funcionan como guías en la interpretación de éstos, ya que limitan los contextos en que estos enunciados aparecen y facilitan la búsqueda de los supuestos relevantes y, de esa forma, disminuyen el esfuerzo de procesamiento. El enfoque semántico-pragmático de los MD pone de manifiesto el hecho de que estos elementos nos ayudan a entender y a interpretar, con mayor claridad, el acto comunicativo, ya que dichas unidades cumplen funciones muy importantes en la construcción del sentido del discurso en el que se hacen presentes, de tal suerte que, al funcionar como instrucciones de interpretación textual y argumentativa, facilitan la comprensión del mismo. Por otra parte, ha de tenerse presente que, a partir de los planteamientos semántico-pragmáticos de los MD, se ha comprobado que, sobre todo, estas unidades constituyen pruebas evidentes de que lo dicho no es todo lo comunicado, sino que, cuando nos comunicamos, presentamos lo dicho como un estímulo para desencadenar inferencias que son guiadas por determinadas formas lingüísticas, entre ellas se encuentran los marcadores del discurso. Y ésta es, según Portolés (1998a: 11), la mayor contribución de estas unidades para la explicación del funcionamiento de la comunicación humana.

Los marcadores constituyen, por ello, el primer paso en una dirección distinta de los estudios lingüísticos, son como unas nuevas islas Galápagos, un espacio pequeño en el que se descubre una realidad diferente de la habitual, pero, por eso mismo, extremadamente iluminadora (Portolés, 1998a:11).

#### **4. ANÁLISIS DE LOS MARCADORES DEL DISCURSO EN LOS MANUALES DE ELE**

Tras el análisis de los 14 manuales que constituyen el *corpus* de nuestro estudio, debemos dejar constancia de que el profesor que pretenda enseñar los MD en el aula de ELE se encontrará con numerosas, confusas y diversas explicaciones respecto de estas unidades, que harán aún si cabe más compleja su tarea. Asimismo, el profesor se enfrentará a una serie de problemas relacionados con algunos aspectos lingüístico-

discursivos que determinan el valor de los MD y que, por ello, son muy importantes para su aprendizaje y uso adecuado. Dichos aspectos o bien no han sido tratados adecuadamente o bien no aparecen en las unidades didácticas de estos métodos. Se trata de aspectos lingüístico-discursivos que intervienen en el sentido de los MD, como, por ejemplo, su polifuncionalidad, los rasgos suprasegmentales que los determinan, los marcadores no verbales que los acompañan o los substituyen en el discurso y su uso en relación con el registro de lengua y con los géneros y tipologías textuales. A continuación, presentamos cada uno de estos aspectos, según la manera que son introducidos en los manuales analizados.

#### 4.1 El tratamiento de los MD en relación con el registro de lengua en los manuales

Hay pocos manuales que plantean el tratamiento de los MD en relación con el registro de lengua. Por lo común, los pocos métodos donde hemos encontrado este tipo de planteamiento suelen utilizar dos formas de presentación del registro de lengua que caracteriza a los MD: existen manuales que presentan notaciones sobre el registro de uso más frecuente (formal/culto, informal/coloquial) al lado de los MD que describen, y los que presentan los MD directamente en ejercicios en que se cobran aspectos relacionados con el registro de uso de esas unidades. En el primer caso, se incluyen, por ejemplo, los siguientes manuales:

- a) *Sueña 3* (p.160) en el que figuran notaciones sobre el registro de los conectores consecutivos *luego* (culto) y *conque* (coloquial);
- b) *Destino Erasmus 2* (p.90) que presenta notaciones sobre el registro de uso de los conectores consecutivos *así que* (registro informal), *de modo que*, *de manera que*, *por lo que* (registro neutro); *de ahí*, *por ello/eso*, etc. (registro formal); además, en el mismo manual (p.121) se presenta una notación sobre el registro de uso más frecuente de los conectores contraargumentativos *en cambio*, *por el contrario*, *sin embargo*, *ahora bien* y *no obstante* (formal);
- c) *A Fondo* (p.31) presenta una notación en la que aclara que los conectores *por el contrario* y *en cambio* se distinguen porque el primero es de uso formal y el segundo se usa en cualquier situación.

En el segundo caso, o sea, los manuales que introducen los MD en relación con el registro de lengua en ejercicios, se incluye el siguiente manual:

- a) *Español Lengua Viva 3* (p.149) que introduce las unidades *resumiendo*, *total (que)*, *en resumidas cuentas*, *en dos palabras*, *en definitiva* y *en conclusión* como expresiones de un ejercicio donde el estudiante deberá identificar cuáles pertenecen al registro formal y cuáles al registro informal, pero sin hacer cualquier aclaración previa.

Por otro lado, se ha de destacar la introducción que plantea el manual *Gente 3 (libro de trabajo)* para los marcadores conversacionales, puesto que, en dicho manual, estas unidades son descritas como marcas o señales que caracterizan la conversación coloquial: por ejemplo, en (p.12), los marcadores *la verdad, ¿sabes?, ¿no?, ¿entiendes?, fijate, ¿verdad?* son presentados como recursos cuya principal función es el control de contacto entre los interlocutores en las conversaciones coloquiales; de igual manera en (p.36), se presentan los marcadores *bueno pues...* y *hombre* como recursos de que se vale el interlocutor para tomar el turno en las conversaciones de carácter coloquial; además, en el mismo libro (p.54), se describen marcadores del tipo *ah, ya, (pero) es que, con lo que, pues sí, total, pues no, de todos modos, y entonces, claro, pues eso,* etc. como señales de que los interlocutores están construyendo juntos el significado de su conversación en registro coloquial.

Según el MCERL (§ 5.2.2.), el usuario del nivel B2 debe ser capaz de expresarse “con convicción, claridad y cortesía en un registro formal o informal que sea adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas”. Con esto, queda claro que el aprendiente de este nivel deberá conocer las normas de uso de registro y estilo que necesitará para poder comportarse adecuadamente en cada situación en la que se encontrará. Ahora bien, para que el aprendiente tenga pleno dominio de estas normas, deberá aprender a usar algunos marcadores cuya función es señalar las diferencias en las relaciones sociales que se establecen entre los interlocutores en determinadas situaciones de comunicación. Dichas diferencias en las relaciones sociales, según el MCERL (§ 5.2.2.), ya deberían ser introducidas en el nivel B2 para que, en este nivel, los aprendientes puedan expresarse apropiadamente en situaciones diversas y evitar errores importantes de formulación.

Pese a todo eso, como hemos comprobado, son muy pocos los manuales analizados de este nivel que presentan el uso de los MD como señalizaciones de marcas de registro. Al parecer, la mayoría de los métodos destinados al aprendiente de ELE del nivel B2 todavía no se han dado cuenta de que la enseñanza de estas unidades discursivas en relación con el registro de lengua contribuye al desarrollo de la competencia sociolingüística del aprendiente, que, en este nivel, ya deberá ser capaz de atender y examinar con cuidado las características de la situación y del destinatario a fin de ajustar su registro de habla y su nivel de formalidad a las nuevas circunstancias de comunicación de las que participa. Por tanto, el aprendizaje de los MD contribuiría a que el aprendiente desarrollase un mejor nivel de su competencia comunicativa en ELE, con lo que pudiera expresarse “con convicción, claridad y cortesía en un registro formal o informal que sea adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas” (MCERL, § 5.2.2.5.).

Asimismo, la enseñanza de los MD que marcan las relaciones sociales – en especial, el cambio de registro – les será útil a los aprendientes, por ejemplo, en la interacción con los mayores, profesores, autoridades, y con otros interlocutores con los que ellos no mantienen relaciones más estrechas, etc. Así pues, resultaría conveniente, por ejemplo, que los aprendientes del nivel B2 tuvieran conocimiento de que el uso de *mira y mire, oye y oiga* implica un distanciamiento social diferente. De igual manera, resultaría bastante interesante – si bien es cierto que mucho más en los niveles C1 y C2 que en el B2 – la enseñanza de la frecuencia de uso de los MD en diferentes registros. Por ejemplo, concienciar a los aprendientes de que el conector aditivo *aparte* es muy frecuente en el español coloquial hablado (*No me apetece ver esta serie; es muy larga y aburrida. Aparte, he quedado con mi amiga para estudiar.*) mientras que *por añadidura* es propio de español escrito; o bien de que el marcador conversacional *por lo visto* es mucho menos usado en el español escrito formal que el marcador *al parecer* y sus variantes *a mi parecer, al parecer de unos y de otros*, etc.

Otra caracterización de los MD que no hemos observado en ninguno de los manuales analizados y que puede ser bastante interesante y conveniente para su enseñanza es la anotación sobre la distinta distribución de los marcadores en lo escrito y en lo oral. Uno de los aspectos que justifica la enseñanza de este tema en las clases de ELE es el hecho de que en la oralidad se comparten muchos más supuestos y el contexto es mucho más rico, por lo que el uso de marcadores es mucho más frecuente que en lo escrito (Weydt [1969] y Martín Zorraquino [1999]). Por eso, la recuperación de las inferencias en el discurso oral resulta más accesible. Si bien, es cierto que existen algunos autores que no comparten esta teoría: Portolés (1998a: 126-127), por ejemplo, asevera que en el discurso escrito se utiliza un número mayor de marcadores que en el oral, ya que la ausencia de diversas informaciones contextuales que caracteriza al primer tipo de texto, como, por ejemplo, el desconocimiento de nuestro interlocutor y la falta de elementos extra-verbales: gestos, paralenguaje, etc., es compensada cuando aumentamos lo expresamente dicho por medio de los marcadores, los cuales guían explícitamente nuestras inferencias.

En conclusión, consideramos que si no se incluyen los MD que caracterizan los diferentes registros de lengua en las clases de ELE se formará un hablante cuya expresión y comprensión comunicativa se verán limitados a pocos contextos de uso de ese idioma, lo que implica formar un hablante con graves problemas interactivos. En cambio, si se incluyen, por ejemplo, los marcadores más frecuentes de un determinado registro en las clases de español, aparte de contribuir a que el aprendiente desarrolle mejor su competencia sociolingüística y, por ende, que se involucre considerablemente en las situaciones comunicativas de las que participa, hará también que él se vea mejor capacitado para comprender el contenido de los mensajes que le son dirigidos, dado que

una de las funciones de esas unidades discursivas radica en facilitar las inferencias que se desean comunicar. Este tipo de aprendizaje, por tanto, puede ayudar a que se dé la interacción entre un hablante de español nativo y un estudiante de español como LE, lo que, efectivamente, acercaría el aprendiente a la realidad y originalidad de esa lengua donde las diferencias y cambios de registros son constantemente realizados en función de las unidades discursivas que maneja el interlocutor.

#### 4.2 El tratamiento de los MD en relación con los géneros y tipologías textuales

En nuestro análisis, el tratamiento de los MD en relación con los géneros y tipologías textuales en los métodos de nivel B2 es bastante exiguo. Los pocos manuales donde encontramos dicho tratamiento suelen presentar en sus unidades didácticas propuestas de ejercicios y actividades con algunos de estos elementos, con los cuales el aprendiente debe rellenar espacios vacantes en textos de diferentes géneros y/o secuencias textuales. Algunos de los manuales donde hemos observado este aspecto son:

- a) el manual *Español Lengua Viva 3* (p.111) presenta los marcadores *pero, sin embargo*, etc. como conectores que sirven para contrastar ideas y como piezas para completar espacios vacantes en el género textual *correo electrónico*, en el que figuran las tipologías expositivo-argumentativas; igualmente, en el *Cuaderno de actividades* del mismo manual (p.89), se presentan los marcadores *no obstante, incluso, en cambio, sin embargo* y *de todos modos* como elementos de los que el estudiante se debe valer para escribir un texto de género *carta* en el que deben figurar secuencias argumentativas;
- b) el manual *Destino Erasmus* (p.43) presenta, por medio de un ejercicio, las unidades *total (que), así que* y *entonces* como marcadores temporales que sirven para indicar las partes de un texto narrativo del género *anécdota*.
- c) el manual *Español 3* (p.21) presenta los marcadores *de hecho, sin duda alguna, por un lado, es decir, por otro lado, asimismo*, etc. en un texto de género *noticia* como recursos que sirven para organizar y reforzar la argumentación; de modo igual, en el *Cuaderno de recursos y ejercicios* del mismo manual (p.23), los marcadores *por un lado, en conclusión, además, por el otro lado, en otras palabras*, etc. son introducidos en un ejercicio como formas de las que el estudiante se debe valer para ordenar un texto *argumentativo* que aparece desordenado.
- d) En el libro *Cumbre* (p.107), los marcadores *bueno, sí..., o sea* y *a ver* son introducidos como expresiones propias del género textual *debate* en un ejercicio donde el estudiante, valiéndose de tales expresiones, debe rellenar espacios vacantes en fragmentos de un texto de este género.

Cabe añadir la importancia atribuida por el método *Puesta a Punto* para los conectores de carácter argumentativo que ayudan a construir el sentido de los géneros textuales en los que se presenta la tipología argumentativa. En cada unidad de este manual se introducen conectores específicos de un determinado género discursivo de carácter, predominantemente, expositivo-argumentativo, con aclaraciones, ejercicios y actividades que ilustran el uso de esas unidades. Así, en relación con los más diversos géneros textuales como entrevistas, anuncios publicitarios, cartas personales, textos de opinión, debates, informes, folletos, etc., se presentan conectores del tipo *por un lado, por otro lado*, etc. como piezas que enumeran argumentos (p.14); *de ahí, por lo que, por tanto, así pues*, etc. como elementos que expresan consecuencias (p.20); *pero, no obstante, sin embargo, con todo*, etc. como conectores que sirven para aprobar y rechazar argumentos del interlocutor (p. 53 y 73).

De otra parte, ha de señalarse también la introducción que plantea el manual *Nuevo Ven 3* (p.142) para un grupo de marcadores comunes al texto narrativo, pues dicho manual, aunque utilice adecuadamente la etiqueta organizadores del discurso (de apertura, de desarrollo y de cierre) para un grupo de marcadores que son descritos según su relación con el género *narrativo*, la mayoría de las unidades ofrecidas como ejemplos no son, desde el punto de vista pragmático, marcadores del discurso, puesto que se ejemplifican con expresiones temporales del tipo *en aquel momento, después, ese día, había una vez, más tarde, días después*, etc. En esta clasificación sólo los ejemplos (*finalmente y por fin*) utilizados para los organizadores del discurso de cierre corresponden a marcadores pragmáticos.

La relación que se establece entre los MD y ciertos géneros y tipologías textuales es un aspecto muy interesante que debería recibir mayor atención por los manuales del ELE y, por ende, en las clases donde este idioma es enseñado. Con todo, son pocos los manuales analizados que ofrecen alguna notación o aclaración respecto a este aspecto. Además, en dichos manuales no suelen aparecer referencias explícitas al papel que desempeñan los marcadores a la hora de elaborar un texto, sea del género que sea.

Por otra parte, los métodos analizados concentran sus análisis, casi predominantemente, en el grupo de los conectores (argumentativos, consecutivos y aditivos) y en el de los organizadores del discurso (*en primer lugar, en segundo lugar, finalmente*, etc.), y casi siempre en relación con textos de carácter expositivo-argumentativo. Pues bien, este tipo de tratamiento, por un lado, refuerza el aprendizaje de los aprendientes respecto a estas clases de marcadores y a los géneros textuales de este carácter, lo que se adecua, por ejemplo, a lo que propugna el MCERL referente a la adquisición, por los aprendientes, de algunas habilidades relacionadas con géneros y tipologías textuales para el nivel B2, a saber: "construir una argumentación razonada" (MCERL, 215); "(...) especular sobre causas, consecuencias y situaciones hipotéticas"

(MCERL, 215); "(...) Puedo seguir un discurso extenso y líneas argumentales complejas, siempre que el tema me sea relativamente conocido y la secuencia esté estructurada con claridad por parte del hablante" (MCERL, 216). Por otro lado, el tratamiento predominante del grupo de conectores y de los ordenadores del discurso en estos manuales conlleva la exclusión de otras clases de marcadores y de géneros y tipologías textuales que también son muy relevantes para la enseñanza de ELE en el nivel B2, lo que va en contra a las habilidades y competencias propuestas por el MCERL para la comprensión y producción de textos en este nivel.

En definitiva, los aprendientes del nivel B2, aparte de desarrollar su competencias lectora y escrita en textos de géneros y tipos expositivo-argumentativos, deben también desarrollar competencias referentes a otros diferentes géneros y tipos textuales, como, por ejemplo, escribir "(...) descripciones o narraciones claras ampliando y apoyando sus puntos de vista sobre los aspectos principales con detalles y ejemplos adecuados" (MCERL, § 5.2.3.1.), así como "(...) entender la mayoría de las noticias de televisión y de los programas de actualidad, como documentales, entrevistas en directo, debates, obras de teatro y la mayoría de las películas en lengua estándar" (MCERL, 216). Ahora bien, para que los aprendientes alcancen tales competencias será necesario que ellos dominen el uso de los MD que son particulares a estos diversos géneros y tipologías textuales. Por lo tanto, la enseñanza de los géneros y tipologías textuales del español sólo será completa para un aprendiente de este idioma, si también se le enseña qué marcadores suelen formar parte de la estructura de estos géneros y tipologías, así como de qué manera se debe usarlos. En suma, la explotación de los diversos géneros y tipologías textuales del español para el aprendizaje de los MD de este idioma tendrá como objetivo plantear las posibilidades de enseñanza-aprendizaje que ofrecen estos géneros y, más concretamente, aplicar estas posibilidades al aprendizaje de los MD oral y escrito, dependiendo del género que se elija.

### 4.3 La polifuncionalidad de los MD

La polifuncionalidad de los MD es un aspecto que muy raramente se advierte en los manuales que analizamos, pues sólo en tres de los 14 manuales que constituyen el *corpus* de nuestro análisis, se presentan, aunque muy por encima, comentarios sobre la polifuncionalidad de algunos MD, a saber: el manual *A Fondo* (p.81), por ejemplo, tomando como base un texto conversacional que el estudiante debe escuchar para resolver algunos ejercicios, presenta brevemente un comentario respecto al aspecto polifuncional de los marcadores *bueno* y *pues*, combinados o no en la conversación. Según este manual, "Las palabras *bueno* y *pues* se usan también con otras muchas funciones", como, por ejemplo, al principio de frase cuando se quiere marcar que pasamos de una etapa de la conversación a otra: "*Bueno, pues* yo resulta que es que he

tenido las dos condiciones...”, o para darse tiempo a pensar en la respuesta “*Bueno... Pues... o Bueno, pues...*”. El manual *Sueña 3* (p.159) también se refiere a la polifuncionalidad del marcador *bueno* cuando, por medio de un ejercicio, lo presenta como una fórmula que los hablantes utilizan para cumplir dos funciones: iniciar una conversación (*bueno...*) y concluirla (*bueno.*). De otra parte, el manual *Aula 4* (p.65) presenta una nota en la que queda claro el valor polifuncional del conector *es que*, el cual, conforme este manual, puede introducir “explicaciones y, con frecuencia, excusas o justificaciones”.

La polifuncionalidad de los MD es una realidad en la lengua y su enseñanza en las clases de ELE facilitaría al aprendiente la calidad de su aprendizaje, puesto que, según el MCERL, a partir del nivel B2, por ejemplo, a diferencia de los niveles anteriores (A1, A2 y B1), el profesor de ELE debe introducir una mayor diversidad de MD con vistas a que, en dicho nivel, el aprendiente convierta “sus frases en un discurso claro y coherente” (MCERL, § 3.4). Tal diversidad de marcadores implica también atención a la versatilidad semántico-pragmática de estas unidades. Es decir, el surgimiento de diferentes contextos en los que los MD se manifiestan con múltiples funciones. Si bien es cierto que al profesor de ELE no deberían preocuparle excesivamente los casos de polifuncionalidad en un nivel B2, pues son casos complejos que normalmente y según el MCERL, se deben aplicar de manera más detallada en los niveles C1 y C2. Ahora bien, si es deseo del profesor trabajar con casos de polifuncionalidad de ciertos marcadores, será más razonable que él realice una concienzuda selección de aquellos más fáciles; es decir, no trate de aplicar todos los casos en un nivel B2, ya que no tiene sentido desde un punto de vista metodológico y didáctico. Así, resultaría más práctico en este nivel aplicar, por ejemplo, casos de versatilidad semántico-pragmática del marcador *bueno*<sup>8</sup>, que cumple funciones distintas en cada caso de su empleo (expresar conformidad con lo propuesto previamente por alguien, atenuar el contenido de una respuesta en relación con la pregunta del interlocutor, introducir un cambio de tema en la conversación, introducir una autocorrección, etc.); además de los marcadores *claro, mira, mire, oye, oiga, venga, es que*, etc. En particular, la atención a la polifuncionalidad de los marcadores *mira, oye, oiga* y otros semejantes resulta bastante interesante en las clases de ELE ya que estas unidades desarrollan diferentes estrategias discursivas en la conversación, como, por ejemplo: la toma del turno de palabra, el inicio del diálogo o, aun, señalan las relaciones sociales que se establecen entre hablante y oyente (cfr. Pons Bordería 1998a: 214). En suma, el profesor de ELE, al trabajar con los MD, no debe olvidar que muchos de estos elementos presentan un carácter polifuncional; es decir, se pueden utilizar para expresar diversas funciones, o efectos estilísticos – o de sentido – diferentes:

---

<sup>8</sup> Para el estudio de la polifuncionalidad de *bueno*, véanse Bauhr (1994) y Martín Zorraquino (1999).



(...) así, más aún que para la didáctica de otras clases de palabras, el docente tiene que recurrir, en la enseñanza de estos elementos, a numerosos ejemplos de cada uno de ellos (de cada marcador), procedentes, además, de textos diversos y situados en contextos diferentes, con objeto de facilitar a sus alumnos el aprendizaje de su empleo" (Martín Zorraquino, 1999: 60).

#### 4.4 Presencia de informaciones sobre los rasgos suprasegmentales de los MD

Los manuales que presentan algún aspecto suprasegmental relacionado con los MD se refieren a la pausa o a la entonación como elementos a ser observados para el correcto empleo de los signos de puntuación. Este es el caso del manual *A Fondo* (p.30) que propone una actividad donde el estudiante, tras escuchar una grabación, debe escribir los signos de puntuación necesarios fijándose en la pausa y en la entonación que indican las distintas formas de uso oral de los marcadores *en cambio*, *por el contrario* y *mientras que*; sin embargo, no aclaran ningún aspecto respecto al hecho de que las marcas suprasegmentales pueden orientar el valor significativo de los MD.

El análisis de la versatilidad suprasegmental que presentan muchos MD pone de manifiesto la importancia de enseñar este rasgo en las clases de ELE no sólo como un aspecto importante de la competencia comunicativa que deben adquirir los aprendientes sino también como un recurso prosódico que les permitirá determinar los contenidos exactos o los matices expresivos que desearán transmitir en sus intervenciones comunicativas (Martín Zorraquino, 1999: 62). Pese a eso, los manuales usados para el nivel B2 que analizamos apenas dan importancia a estos rasgos. Es más, cuando llegan a mencionar algún aspecto referente a este fenómeno, lo hacen en relación con los signos de puntuación, lo que sólo sirve para poner de relieve el conocimiento de este rasgo como un recurso más que debe ser observado en la expresión escrita, quitándole, así, su gran relevancia dentro de la comunicación oral. Asimismo, al no atribuir importancia a la aptitud que tienen los MD para recibir marcas suprasegmentales diversas, los manuales, en consecuencia, se olvidan que el referido aspecto también es responsable de orientar el valor significativo de estas unidades discursivas, por lo que es muy importante que los aprendientes sean conscientes del papel que juegan los recursos suprasegmentales en la enseñanza de los marcadores ELE, principalmente los que operan dentro del discurso oral.

Es cierto que los aprendientes de los niveles<sup>9</sup> C1 y C2, a diferencia de los del nivel B2, estarán mejor capacitados para conocer y aprender los diferentes matices supragmentales de los MD, pero eso no excluye el tratamiento de ese aspecto en el nivel B2, porque, aunque en este nivel los aprendientes no dispongan de un gran dominio del

---

<sup>9</sup> En cuanto al dominio de la prosodia, según el MCER (§ 5.2.1.4.), los aprendientes de los niveles C1 y C2 deben ser capaces de variar la entonación de su discurso y colocar el énfasis de la oración correctamente con vistas a expresar matices sutiles de significado.

uso de esas unidades, siempre serán capaces de asimilar su función pragmática y, por consiguiente, aprender que el papel principal de los rasgos suprasegmentales que acompañan a los MD es el de orientar el valor significativo de éstos. Por tanto, este puede ser uno de los aspectos que definan la importancia de la enseñanza de estas unidades discursivas y de los rasgos prosódicos a los aprendientes. En definitiva, no por estar en un nivel inferior al C1 y C2, como es el caso del nivel del que nos ocupamos aquí, se debe evitar el aprendizaje de la versatilidad fonética de los marcadores, sino el de determinados matices de significados más complejos que guían el valor representativo de marcadores con una baja frecuencia de uso o una dificultad excesiva. En efecto, dichos aspectos quedarán reservados para los niveles superiores (C1 y C2) donde el aprendiente necesitará expresar determinadas estrategias o matices discursivos muy concretos.

#### 4.5 Presencia de informaciones sobre los MD no verbales

Actualmente, ya se puede afirmar que hay un número razonable de estudios sobre los *marcadores verbales* del texto escrito en los que figuran muy diversas maneras de abordar esos elementos, lo que, por consiguiente, ha aportado mucho a los estudios de este tipo de texto. En cambio, apenas hay estudios sobre los *marcadores no verbales*, es decir, gestos, posturas y recursos paralingüísticos que coactúan con elementos lexicales y con otros marcadores verbales en la construcción del sentido del texto hablado. Durante una conversación, por ejemplo, son de gran importancia las señales producidas por los interlocutores, puesto que, dependiendo de esa señalización, será posible averiguar si está ocurriendo una perfecta sincronía o no entre ellos. Entre estas señales, están los *marcadores no verbales*, tales como, rasgos prosódicos, la mirada y gestos que funcionan como marcas que informan al hablante sobre la comprensión de lo que se está diciendo y sobre el desenvolvimiento de los interlocutores en la interacción.

Así pues, mucho de lo que se comprende en una interacción social resulta de la relación construida entre los interlocutores y de la contextualización de la propia interacción. No es que se quiera con eso descartar la importancia del lenguaje verbal, sino sólo señalar que: (i) cuando hablamos, no nos valemos solamente de una diversidad de lenguajes, sino que también ponemos en conexión individuos, lenguajes, culturas y sociedades; (ii) gestos, expresiones faciales, y tonos de voz son, muchas veces, más informativos que construcciones lingüísticas. Esto se debe a que la gramática es un medio pobre para expresar los sutiles rasgos de emoción. Para Davis (1979), algunas palabras y algunos enunciados se acompañan de pequeños movimientos particulares realizados con las manos, los dedos, la mirada, o con los hombros, los cuales se constituyen en marcadores no verbales que puntúan el discurso de los individuos involucrados en un proceso de interacción. Particularmente, los marcadores

conversacionales están sometidos a un procesamiento secuencial, en el que se incluye: la intención comunicativa, la alternancia de turnos y ciertos patrones gestuales. Con la intención se definen los papeles y funciones; con la actitud, los estímulos y respuestas; con los patrones gestuales se aumenta la atención y las posibilidades de comunicación.

Pese a todo lo expuesto, el aspecto no verbal es mencionado en sólo dos manuales, si bien muy por encima. Se trata del manual *Gente 3: libro de trabajo* (p.12), que presenta algunas informaciones sobre los marcadores de la conversación que tienen función de control del contacto con el interlocutor. Según este manual, hay marcadores que son fórmulas que pretenden implicar activamente al interlocutor en la conversación y que requieren por su parte una reacción que puede ser verbal (un marcador verbal) o no verbal (un marcador no verbal), en este caso el *asentimiento con la cabeza* puede funcionar como MD. Cabe añadir la presentación que plantea el método *Puesta a Punto* para los elementos no verbales, los cuales son introducidos a través de imágenes y aclaraciones respecto de su función en el discurso oral español, aunque dichos elementos no aparecen citados como marcadores del discurso sino como un tipo más de lenguaje del que el aprendiente se puede valer para reforzar su discurso argumentativo, apoyar la conversación, expresar emociones y actitudes, mantener la comunicación con el interlocutor, etc.

Si bien es cierto que el MCERL (§ 3.4) recomienda que se deje la enseñanza del aspecto no verbal para el nivel superior C2 – según se comprueba en la descripción de competencias referentes a los aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada, donde se asevera que el aprendiente de LE, en este nivel, debe tener condiciones de participar de “(...) una conversación con facilidad y destreza, captando y utilizando *claves no verbales*<sup>10</sup> y de entonación sin esfuerzo aparente” –, también es cierto la existencia de algunas situaciones en las que sería útil introducir algunos marcadores no verbales en niveles inferiores a éste, como, por ejemplo, en el C1 y en el B2. Nos referimos a marcadores no verbales que a menudo los españoles suelen usar en diversas situaciones de interacción oral. Es decir, marcadores del tipo gestuales como el que suelen utilizar los españoles cuando dicen que alguien tiene “cara dura”, al que le acompaña una frase del tipo “¡Vaya morro que tienes!”<sup>11</sup>, o como el que usan para decir que es hora de marcharse de un determinado lugar, al que le puede acompañar una frase del tipo “Nos marchamos”<sup>12</sup>. Este último gesto, por ejemplo, es muy apropiado si estamos en un ambiente donde la música está muy alta; se constituye, pues, en una manera mucho más efectiva de comunicar este mensaje que hacerlo de forma verbal.

Además, ha de señalarse que la importancia de la enseñanza-aprendizaje de algunos de los marcadores no verbales en el nivel del que nos ocupamos aquí se debe al

---

<sup>10</sup> La cursiva es nuestra.

<sup>11</sup> Véase el DGE: (<http://gamp.c.u-tokyo.ac.jp/~ueda/gestos/gestos.htm>).

<sup>12</sup> Véase el DGE: (<http://gamp.c.u-tokyo.ac.jp/~ueda/gestos/gestos.htm>).

hecho de que muchos de estos elementos funcionan como señales que emiten los hablantes nativos para averiguar si está habiendo una perfecta sincronía o no entre ellos. Así, el aprendizaje de estos marcadores, por ejemplo, contribuiría al desenvolvimiento comunicativo de los aprendientes cuando éstos estén involucrados en interacciones orales en las que participan hablantes nativos de español, lo que contribuiría también al desarrollo de la siguiente competencia prevista en el Marco (§ 3.4) para los aprendientes del nivel B2: "(...) participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos". En definitiva, esto sería posible porque los marcadores de carácter no verbal, en una conversación, no sólo funcionan como marcas que informan al hablante sobre la comprensión de lo que se está diciendo, lo que facilita la intercomprensión de los interlocutores, sino que también atribuyen al discurso un carácter más natural y espontáneo, que influye en el desempeño de los hablantes, mejorando sobremanera su desenvolvimiento en las interacciones de las que participan.

## 5. CONSIDERACIONES FINALES

Cuando describimos aquí los problemas lingüístico-discursivos más reseñables relacionados con la introducción de los MD en los manuales de ELE del nivel B2, lo que pretendemos con estas reflexiones es, únicamente, dejar patente lo engorroso que entraña la enseñanza-aprendizaje de todo lo relativo a estas unidades del discurso; lo que se debe al hecho de que todavía no disponemos de una sistematización – debido a la heterogeneidad en las clasificaciones, definiciones y delimitación de unidades y funciones – del estudio de estas partículas que facilite al profesor enfrentarse a todas aquellas cuestiones que actualmente dificultan su enseñanza-aprendizaje, pero que son fundamentales si lo que deseamos es que nuestros alumnos adquieran una plena competencia comunicativa en español. Con todo, nuestro deseo por lograr que nuestros alumnos adquieran esta competencia comunicativa puede verse comprometido por los problemas que se presentan en los manuales que hemos analizado, es decir, la carencia o completa ausencia del tratamiento de importantes aspectos que están íntimamente relacionados con el valor discursivo de los MD, como son su relación con el *registro de lengua*, con los *géneros y tipologías textuales*, con los *rasgos suprasegmentales*, con los *marcadores no verbales* y su *polifuncionalidad*. En efecto, estos problemas pueden afectar a la enseñanza-aprendizaje de los MD ya que, muchas veces, pueden ser responsables de la aparición de algunas dificultades que, ciertamente, afectarán el trabajo del profesor en el aula y, por ende, a la producción de los discursos de los aprendientes de ELE. En consecuencia, el proceso de comunicación de la LE nunca se completará y el aprendiente no alcanzará los objetivos que desea. Por tanto, para que el aprendiente de ELE obtenga éxito en las interacciones de las que participa, es innegable que

los MD deberían formar parte del bagaje pragmático de este aprendiente, pero para eso los manuales y profesores de ELE deberían tener en cuenta que no se puede enseñar los MD sin también considerar los demás aspectos lingüístico-discursivos que contribuyen al valor discursivo de estas unidades y que determinan o afectan sus funciones en el discurso. En definitiva, cabe tener en cuenta que la enseñanza de una lengua extranjera supone no sólo la enseñanza de las propiedades lingüísticas que se utilizan en esta lengua para una determinada función, sino también y, sobre todo, es necesario enseñar a ajustar los esquemas de valoración relacionados a dichas propiedades.

Por otra parte, el análisis que llevamos a cabo aquí no sólo ha pretendido deslindar la manera en que los manuales de ELE del nivel B2 introducen los MD en relación con los aspectos lingüístico-discursivos que determinan o afectan su valor en el discurso sino también ofrecer a los profesores, aprendientes y autores pautas más precisas que aporten elementos para mejorar y profundizar la enseñanza de estas unidades discursivas tanto en el aula de ELE como en la elaboración de materiales didácticos teniendo en cuenta sus valores semántico-pragmáticos. Con ello, queremos reiterar la importancia de acercar, sobre todo, a autores de manuales, profesores y aprendientes a la importancia del uso de los marcadores del español para la adquisición de la competencia comunicativa en este idioma, pues el uso adecuado de estas partículas acerca el discurso tanto oral como escrito del aprendiente a la realidad y originalidad de los discursos producidos por nativos de esta lengua. En fin, creemos que todavía habrá mucho que investigar acerca de la importancia de los MD para la enseñanza-aprendizaje del ELE, no sólo en relación con su introducción en los manuales del nivel B2, sino también en los niveles inferiores y superiores a éste, así como en los manuales destinados a la enseñanza-aprendizaje del español con fines específicos y en los diccionarios bilingües.

## BIBLIOGRAFÍA

BAUHR, G. (1994): "Funciones discursivas de 'bueno' en español moderno", en *Lingüística Española Actual*, XVI, 79-121.

BEINHAUER, Werner (1964): *El español coloquial*, Madrid: Gredos.

BORREGO, J. et al. (2005): *EsEspañol 3* (Cuaderno de Recursos y Ejercicios), Madrid: Espasa-Calpe.

BORREGO, J. et al. (2005): *EsEspañol 3* (Libro del Alumno), Madrid: Espasa-Calpe.

BRIZ, Antonio (1993a): "Los conectores pragmáticos en el español coloquial (I): su papel argumentativo", *Contextos*, XI, 21/22, 145-188.

BRIZ, Antonio (1993b): "Los conectores pragmáticos en la conversación coloquial (II): su función metadiscursiva", *Español Actual*, 59, 39-56.

CANTOS, P. et al. (1996): *Cumbre* (Superior), Madrid: SGEL.

CASADO VELARDE, M. (1991): "Los operadores discursivos 'es decir', 'esto es', 'o sea' y 'a saber': valores de lengua y funciones textuales", *Lingüística Española Actual*, 13, 87-116.

CASADO VELARDE, M. (1991): (1993): *Introducción a la gramática del texto en español*, Madrid: Arco/Libros.

CASADO VELARDE, M. (1991): (1998): "Lingüística del texto y marcadores del discurso", en M<sup>a</sup> Antonia Martín Zorraquino y Estrella Montolío Durán (coords.), *Marcadores del discurso: Teoría y Análisis*, Madrid: Arco-Libros, 55- 70.

CALSAMIGLIA, H. y TUSÖN, A. (1999): *Las cosas del decir: manual de Análisis del Discurso*, Barcelona, Barcelona: Ariel.

CASTILHO, Ataliba T. (2001): *A língua falada no ensino de português*, São Paulo: Contexto.

CASTRO VIÚDEZ, F. et al. (2007): *Español En Marcha 4* (Libro del Alumno), Madrid: SGEL.

CASTRO VIÚDEZ, F. et al. (2007): *Español En Marcha 4* (Cuaderno de Ejercicios), Madrid: SGEL.

CORONADO GONZÁLEZ, M. L. et al. (2003): *A Fondo* (Libro del Alumno), Madrid: SGEL.

CORPAS, J., et al. (2007): *Aula 4*, Barcelona: Difusión.

CORTÉS RODRÍGUEZ, L. (1991): *Sobre conectores, expletivos y muletillas en el español hablado*, Málaga: Ágora.

CVC (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, (MCERL): Instituto Cervantes, [en línea] <<http://cvc.cervantes.es/abref/marco>>

DAVIS, Flora (1979): *A comunicação não-verbal*, São Paulo: Summus, 1979.

*Diccionario de gestos españoles* (2007): [en línea]

<<http://gamp.c.u-tokyo.ac.jp/~ueda/gestos/gestos.htm>>

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

GILI GAYA, S. (1961): *Curso superior de Sintaxis Española*, Barcelona: Bibliograf.

GONZALEZ HERMOSO, A. y ROMERO DUEÑAS, C. (1998): *Puesta a Punto*, Madrid: EDELSA.

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

LLÓRENTE ARCOCHA, M. T. (1996): *Organizadores de la conversación. Operadores discursivos en español*, Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca / Caja Salamanca y Soria.

MARCHANTE CHUECA, M. Pilar (2008): *Practica tu español. Marcadores del discurso*, Madrid: SGEL.

MARCUSCHI, L. A. (2000): *Análise da conversação*, São Paulo: Ática.

MARÍN, F. et al. (2007): *Nuevo Ven 3*, Madrid: EDELSA.

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

MARTÍN ZORRAQUINO, M<sup>a</sup> Antonia (2004): "El tratamiento lexicográfico de los marcadores del discurso y la enseñanza de ELE", en *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Sevilla, 2004, 53-70, [en línea]

<[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/)>

MARTÍN ZORRAQUINO, M<sup>a</sup> Antonia y PORTOLÉS LÁZARO, J. (1999): "Los marcadores del discurso", en I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe, 3, 4051-4213.

MARTÍNEZ, R. (1997): *Conectando texto*, Barcelona: Octaedro.

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

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

NEUS SANS, B., et al. (2005): *Gente 3* (Libro del Alumno), Barcelona: Difusión.

NEUS SANS, B., et al. (2005): *Gente 3* (Libro de Trabajo), Barcelona: Difusión.

PONS BORDERÍA, S. (1998a): "Oye y Mira o los límites de la conexión", en M<sup>a</sup> A. Martín Zorraquino y E. Montolío Durán (coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y práctica*, Madrid: Arco/Libros, 213-228.

PONS BORDERÍA, S. (1998b): *Conexión y conectores. Estudio de su relación en el registro informal de la lengua*, Valencia: Universitat de València.

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

PORTOLÉS LÁZARO, J. (1998b): "El concepto de suficiencia argumentativa", en *Signo y Seña* 9, 199-226.

PORTOLÉS LÁZARO, J. (1998c) "La teoría de la argumentación en la lengua y los marcadores discursivos", en M<sup>a</sup> A. Martín Zorraquino y E. Montolío Durán (coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y práctica*, Madrid: Arco/Libros, 71-91.

ROMERO DUEÑAS, C. y GONZÁLEZ HERMOSO, A. (2006): *Eco 3*, Madrid: EDELSA. .

SALIDO GARCIA, N. (2004): *Chicos Chicas 4*, Madrid: EDELSA.

VÁZQUEZ VEIGA, N. (2005): "Algunas consideraciones en torno al tratamiento lexicográfico de los marcadores pragmáticos", en L. Santos Río *et alii.* (eds.), *Palabras, norma y discurso. En memoria de Fernando Lázaro Carreter*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1153-1169.

VV.AA. (2007): *Español Lengua Viva 3* (Libro del Alumno), Madrid: Santillana.

VV.AA. (2007): *Español Lengua Viva 3* (Cuaderno de Actividades), Madrid: Santillana.

VV.AA. (2008): *Destino Erasmus 2*, Madrid: SGEL.

VV.AA. (2007): *Sueña 3* (Libro del Alumno), Madrid: Grupo Anaya, S.A.

VV.AA. (2007): *Sueña 3* (Cuadernos de Ejercicios), Madrid: Grupo Anaya, S.A.

VV.AA. (2007): *Prisma Avanza* (Libro del Alumno), Madrid: Edinumen.

WEYDT, H. (1969): *Abtönungspartikel. Die deutschen Modalwörter und ihre französischen Entsprechungen*, Bad Homburg / Berlin / Zürich, Gehlen.