

## TRABAJO FIN DE MÁSTER

# LA CONEXIÓN EN ESPAÑOL. APLICACIÓN DIDÁCTICA EN EL AULA DE ELE

**Autor: Francisco Javier Ramírez López**

**Tutora: Marina Díaz Peralta**

**Julio de 2012**

## ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>4</b>
<b>2. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>6</b>
<b>2.1.La enseñanza de la gramática en el aula de ELE.....</b>	<b>6</b>
2.1.1.Enfoques.....	6
2.1.2.Niveles.....	14
<b>2.2. La conexión en español.....</b>	<b>16</b>
2.2.1. ¿Qué es la conexión? .....	16
2.2.2. La conexión y sus contextos.....	24
2.2.3. Tipos de conexión.....	38
<b>2.3. La enseñanza de la conexión en el aula de ELE .....</b>	<b>39</b>
<b>3. UNIDAD DIDÁCTICA.....</b>	<b>44</b>
3.1. Introducción.....	44
3.2. Contextualización.....	44
3.3. Características del grupo.....	44
3.4. Competencias.....	45
3.5. Objetivos lingüísticos.....	46
3.6. Contenidos.....	47
3.7. Metodología.....	50
3.8. Temporalización.....	50
3.9. Recursos y espacios.....	50
3.10. Actividades.....	51
3.11. Evaluación.....	66

<b>4. CONCLUSIONES .....</b>	<b>69</b>
<b>5. BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>70</b>

La conexión implícita ha gozado de muy poca atención por parte de quienes se dedican a la enseñanza del español como segunda lengua. Frecuentemente, en el aula de ELE se trabaja la conexión explícita aunque de forma superficial y, a veces, al mismo tiempo que se trata de las diferentes estructuras sintácticas del español.

La razón de este escaso interés puede estar en la complejidad lingüística y discursiva del tema. A pesar de estas dificultades, el trabajo que presentamos pretende plantear estrategias didácticas para enseñar la conexión implícita, mecanismo discursivo esencial, como veremos, tanto en el español oral como en el escrito cualquiera que sea el estilo funcional y la situación comunicativa.

Ahora bien, la conexión implícita se asienta no solo en el conocimiento y en la comprensión de los mecanismos de conexión tal y como estos se materializan en la estructura superficial, sino también en la capacidad del hablante para inferir los significados ocultos en la estructura profunda. Para que esta labor de inferencia tenga éxito, emisor y receptor han de compartir el saber enciclopédico; esto es, han de compartir en la medida de lo posible un mismo bagaje formado por los conocimientos sociolingüísticos, culturales, etc.

Por todo ello, parece acertado establecer como destinatarios de nuestra propuesta a hablantes de español como segunda lengua con un nivel C1. Más adelante, veremos cómo las capacidades atribuidas por el *Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de las Lenguas* al nivel C1 parecen corroborar nuestra decisión. También apuntan en este sentido los contenidos gramaticales asociados en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* al nivel B2. Partimos del supuesto de que la conexión implícita solo se puede enseñar a aquellos alumnos que ya han incorporado a sus conocimientos las distintas estructuras sintácticas del español y que poseen habilidades discursivas.

Para conseguir nuestro objetivo, el trabajo que presentamos se fundamenta, según se explica en el próximo capítulo, en una serie de investigaciones que nos han ayudado a asentar, en primer lugar, la importancia de los contenidos gramaticales en el aula de ELE y el enfoque más adecuado para su enseñanza; en segundo lugar, el concepto de conexión implícita, sus contextos y las dificultades que de alguno de estos se derivan; en tercer lugar, la existencia real de una laguna, la conexión, en la enseñanza de la gramática del español a alumnos extranjeros. Una vez expuesta nuestra fundamentación teórica, en el tercer capítulo presentaremos la unidad didáctica, con la

que esperamos demostrar que la enseñanza de la conexión implícita en ELE es posible. Con este fin, hemos utilizado materiales diversos tales como textos expositivos-argumentativos, textos literarios, humorísticos, vídeos tomados de Youtube, canciones, ejercicios de sintaxis, recreaciones verosímiles, etc. Respecto a la metodología, nos basaremos en el enfoque comunicativo ayudado por el aprendizaje cooperativo, que se materializa en actividades del tipo de las recreaciones verosímiles y los debates. En el cuarto capítulo expondremos las conclusiones a las que nos han llevado nuestro trabajo y, por último, en el quinto capítulo mostramos la bibliografía que ha guiado nuestros pasos.

## **2.1. La enseñanza de la gramática en el aula de ELE**

### **2.1.1. Enfoques**

En este apartado, nos ocuparemos de definir enfoque, de mostrar cuáles se han usado para la enseñanza de la gramática en ELE y de nombrar aquéllos que los especialistas en ELE recomiendan. De ahí que empecemos por el método más antiguo hasta llegar a los más modernos.

De esta forma, empecemos definiendo este concepto. El *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes define enfoque como un acercamiento a cómo es la lengua meta y a cómo se puede enseñar, a partir de la naturaleza del idioma en cuestión. Este concepto parte de las teorías lingüísticas y de las investigaciones sobre enseñanza de lenguas. Por lo que una metodología tomará como base teórica a uno o varios enfoques determinados.

Empecemos, pues, describiendo el método natural o método gramática-traducción. Ortega Olivares (1998a) lo define como un método muy preocupado por la enseñanza de la gramática, en el que la metodología versaba sobre la gramática al estilo tradicional, la enseñanza memorística de una serie de reglas y una aplicación práctica basada en la traducción de textos. Este método estigmatizaba el error y era tarea del profesor perseguirlo hasta su erradicación. Así se ofrecían muestras de escritura que eran un reflejo de lo normativo. Además los ejercicios eran muy aburridos y poco motivadores para los estudiantes. Otra visión sobre este método, nos la ofrece Delgado Cabrera (2002-2003). En su artículo, nos explica el método natural que se desarrolló desde el siglo XVII con la enseñanza del latín. Este método se basaba en la memorización de una serie de reglas gramaticales, desarrollo de la comprensión lectora, la traducción directa de los textos y el fomento de la expresión escrita. Esta manera de enseñar se apoya en el eje morfosintáctico de la lengua. Aunque este método ha sido muy criticado, sigue usándose combinado con otros. En el siglo XVII, John Locke y Comenius abogaron por un cambio metodológico en la enseñanza de lenguas, sobre todo del latín. Tampoco nos podemos olvidar de Lubinus, que propuso que los libros tenían que tener imágenes que complementaran a las frases. Comenius (1631 citado por Delgado Cabrera 2002-2003), con su obra *Orbis Sensualium Pictus*, desarrolló la idea de Lubinus y logró que se hiciera útil para la enseñanza. En Francia (siglos XVI y XVII), Maupas publica su *Grammaire*, en la que el latín se enseña desde el punto

gramatical, a pesar de tener una intención pedagógica. Sin embargo, la *Grammaire de Port-Royal* cambiará dicho planteamiento haciéndose de otro modo (uso de la gramática romance y no del latín). Ya en el siglo XVIII, se pensó que la gramática universal y sus hipótesis podrían aportar algo a la enseñanza de lenguas. Aunque hubo intentos de innovación, predominó el método tradicional que, como hemos repetido, se caracteriza por el aprendizaje sistemático de reglas gramaticales, el fomento de la comprensión lectora a partir de la literatura y la traducción de los textos originales. Este método se basa en las lenguas muertas. Dicha manera de enseñar siguió vigente en el siglo XIX. También Arévalo *et al.* (2004: 43) hablan del método tradicional o gramática-traducción en el que la gramática tenía un papel preponderante. Para enseñar a los alumnos la segunda lengua, se enseñaban estructuras gramaticales y listas interminables de palabras, que no tenían ninguna vinculación con sus posibles contextos reales. El estudiante estudiaba, sobre todo, sintaxis y morfología; en otras palabras, los dos ejes de la gramática. Por ende, la interacción o la recreación de contextos reales o, al menos, verosímiles era impensable. Aguilar López (2007) afirma que la razón de que se usara esta metodología es que la mayoría de los aprendices de una segunda lengua lo que perseguía era comprender los textos escritos, puesto que la interacción oral con los nativos era escasa. Esto se producía por la precariedad de los transportes de los siglos XVIII y XIX. Además a esto hay que añadir el peso del latín como lengua de cultura y su influencia en la enseñanza. Con la Revolución Industrial y su desarrollo, se produjo una mejora considerable en los transportes y, en consecuencia, en las relaciones internacionales. Esto ayudó a que se cambiara la metodología en la enseñanza de lenguas, restándole importancia a la gramática con el propósito de fomentar la comunicación oral.

El siguiente método usado en la enseñanza del español como lengua extranjera es el método directo. Al respecto, Ortega Olivares (1998a) dice que se usaba la gramática para enseñar estructuras insertas en diálogos controlados. Su metodología orbitaba alrededor de la repetición de esas estructuras. Al igual que en el método tradicional, el error era perseguido. Además se utilizaban diálogos para la memorización de determinadas estructuras. El problema de este último, como explica Ortega Olivares, es que se caía en el aburrimiento, en lo tedioso. En conclusión, no se atendía a la oralidad ni a las necesidades reales de los estudiantes. Siguiendo con esta descripción, Delgado Cabrera (2002-2003) explica que el método directo surge a finales del XIX

bajo el auspicio de Berlitz. El cambio entre el uso del método anterior y éste lo provocaron los estudios fonéticos y su utilización en las segundas lenguas. Los principios del método directo, según Delgado Cabrera, son la prohibición de usar la lengua materna en el aula, el fomento del vocabulario mezclado con utensilios de la vida cotidiana y situaciones comunicativas y el desarrollo de la gramática por medio de contextos comunicativos. Tal método propició el surgimiento de uno nuevo: el enfoque comunicativo. También hay que resaltar un elemento clave en el método directo: el contacto progresivo con la lengua que se está aprendiendo. Al hablar del método directo, Arévalo *et al.* (2004: 43) afirman que la lengua extranjera se aprendía tal y como se aprendería la lengua materna. Así que solo se usaba en el aula la segunda lengua, se utilizaba un vocabulario y unas frases tomados del registro coloquial, no se enseñaban las reglas gramaticales con el fin de que el alumno establezca sus propias conclusiones, la comprensión auditiva y la producción oral eran las destrezas más trabajadas, se hacía bastante hincapié en la pronunciación y gramática correctas, etc. Los autores argumentan que no es demostrable que se adquiera una segunda lengua a través de los métodos usados para una L1; pero ese es otro asunto.

El método audio-oral aparece justo después del método directo. Tal y como cuenta Delgado Cabrera (2002-2003), la aparición del estructuralismo provocó una influencia notoria en la enseñanza de lenguas. Esta corriente ayudó al afloramiento del método audio-oral, que nació en E.E.U.U. y que convivió con las propuestas británicas. De esta manera, dos lingüistas, Fries y Lado (citados por Delgado Cabrera 2002-2003), adaptaron las teorías del estructuralismo y las ideas de Skinner a la enseñanza de lenguas. Este método ideado por dichos investigadores se basaba en la repetición continua de estructuras gramaticales, en ejercicios de conmutación y, sobre todo, en el aprendizaje en el laboratorio de idiomas. Así, el trabajo se dirige hacia las tareas sobre el plano sintáctico, con el propósito de que el estudiante logre hacerse con la gramática. También le dieron relevancia a la parte oral. En realidad, la lingüística estructural generó dos sistemas de enseñanza de lenguas: el método audio-oral (E.E.U.U.) y el audiovisual (Francia). Para el despegue del enfoque audiovisual fue importante el C.R.E.D.I.F. (*Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français*) y la *École Normale Supérieure de Saint-Cloud*. Dicha forma de enseñanza de lenguas presenta una utilización frecuente de imágenes, debido a que ayudan a recrear el contexto comunicativo. Una preocupación de este método era qué lengua enseñar (Delgado



Cabrera, 2002-2003). De allí, surgió el *Français Fondamental*, que consistía en una lista de voces y de reglas gramaticales aportadas por situaciones de conversación grabadas. La selección del léxico se basaba en dos criterios: criterio de la frecuencia y criterio de la disponibilidad. En los años setenta, hubo investigadores que criticaron los métodos audiovisuales. La razón radicaba en que ambos se concretaban en prácticas tediosas y con demasiadas repeticiones. Si bien muchas de sus técnicas se mantienen hoy en día por su validez académica. Una discusión del método audiolingüe nos la ofrecen Arévalo *et al.* (2004: 43-44) y Aguilar López (2007), cuando indican que se le daba más importancia a la oralidad que a la gramática. Lo oral se presenta en forma de diálogos y el alumno debe repetirlos, con la finalidad de retenerlos de memoria y asimilar las estructuras. También estaba el error, que era perseguido, se intentaba evitar por todos los medios. De los aspectos más trabajados estaban la entonación, el ritmo, el acento o la pronunciación. Se pensaba que el lenguaje se aprendía por un proceso mecánico, con lo que la metodología siguió esta premisa. Años más tarde, los pobres resultados de los aprendices sobre su competencia comunicativa, hizo a los teóricos y docentes cuestionarse la validez del método. Al respecto, Koike y Klee (2003: 9 citado por Arévalo *et al.* 2004: 43-44) nos muestran numerosos problemas derivados de este método como que los errores son provocados por las interferencias de la L1, el alumno pierde creatividad o la metodología puede resultar muy monótona.

Contemporáneo al método anterior, surge en Gran Bretaña el método situacional (Aguilar López, 2007). Se basa en la situación concreta de comunicación. Esto provoca que el docente tenga que seleccionar un tipo de vocabulario concreto para cada situación. Respecto a la gramática, en este método, se enseña poco a poco de lo más fácil a lo más alambicado. Cuando se ha practicado la gramática en la oralidad, se pasa a trabajar con ella en la escritura.

Uno de los métodos más novedosos y actuales es el enfoque comunicativo, del que Ortega Olivares habla largo y tendido. Afirma (1998a) que, con el generativismo y las novedosas teorías de Chomsky, se ve el lenguaje no como algo estático sino como una realidad creativa y viva. La enseñanza de lenguas bebió de estas tendencias, dando como resultado propuestas más encaminadas hacia el uso real y social de la lengua. Surge así el conocido enfoque comunicativo que pretende que el alumno haga un uso social y, en consecuencia, real de la lengua que se está aprendiendo. Ya no sirve enseñar estructuras descontextualizadas, hay que dejar que el estudiante haga un uso creativo de

la segunda lengua. De ahí que la enseñanza de la gramática se deje para un uso instrumental (comunicativo) más que declarativo (académico). Lo importante — ahora— no es que el alumno extranjero sepa mucho de gramática, sino que interactúe con ella en contextos reales o, por lo menos, verosímiles. Aún así, Ortega Olivares observa un radicalismo un poco extremo en este nuevo planteamiento, dado que la gramática casi se dejará a un segundo plano y se le dará relevancia al significado, pero no a la forma. Sí es verdad que admite (1998a) que el enfoque comunicativo tiene cierta validez, visto que no se ha podido demostrar con exactitud que haya que enseñar una lengua a través de la gramática. Otro argumento que expone el autor (1998a) sobre la popularidad de este enfoque es el hecho de que el aprendizaje de la lengua es más útil creando situaciones casi reales, que enseñando gramática de una forma tan estática y descontextualizada. Incluso el hecho de que los niños aprendan la lengua casi sin esfuerzo ayudó al fortalecimiento y popularidad de este enfoque. Otro de los aspectos presentados por Ortega Olivares (1998b) es la línea de investigación denominada <<investigación del aula>>. Esta manera nueva de ver la enseñanza de lenguas se ocupa de soldar la fluidez en la conversación con el conocimiento de la gramática. Uno de los métodos pedagógicos que propone es el llamado <<de atención centrada en la forma>>, consistente en centrar el aprendizaje del alumno en los aspectos lingüísticos donde se producen más errores a la hora de la comunicación oral. Otra de las vertientes de esta línea de investigación que explora distintos métodos pedagógicos es <<la toma de conciencia gramatical>>. Con este método se quiere conseguir que el alumno tome conciencia del proceso de aprendizaje y aprenda a explorar la lengua en cuestión, además de comprobar su uso en la realidad. Esta forma nueva de ver la enseñanza de lenguas da un lugar a la enseñanza de la gramática tanto de manera implícita como explícita. El propósito principal de esta metodología es la de mejorar la recepción en el *input*. Aunque todo esto sigue sin dar solución a ciertos interrogantes sobre el enfoque comunicativo. Éstos, en palabras de Ortega Olivares (1998), son los siguientes:

[...] la integración de la enseñanza de la gramática en el currículo comunicativo: cómo influye la atención en la forma en la adquisición de una lengua, qué tipo de instrucción formal es más efectiva, cuál es el mejor momento para aplicar la técnica, qué rasgos lingüísticos pueden suministrarse con ella, o qué variables individuales del aprendiz refuerzan o no sus efectos.

Este enfoque ha producido tres generaciones de enseñanza. La primera de todas depende de la lingüística, se basa en la figura del docente, se realizan microtareas orales

con contenidos de lengua, que están en los manuales o son puestos adrede por el profesor. Además estos conocimientos están alejados de los campos de interés de los alumnos. La segunda se preocupa del aprendizaje y de lo que piensa el estudiante. También existe una preocupación por atender a la diversidad. La tercera trabaja en el progreso del aprendiz más que en los logros. Se fomenta el enriquecimiento de aprender un idioma nuevo y de su valor educativo, la autonomía del alumno, el juicio crítico y el conocimiento intercultural (Delgado Cabrera, 2002-2003). Uno de los métodos que parte del enfoque comunicativo es el enfoque por tareas (Aguilar López, 2007). Sobre éste, Arévalo *et al.* (2004: 52-53) argumentan que presenta la L2 como un bloque estructurado de contenidos relacionados entre sí. Gracias a este enfoque, el alumno lleva a cabo una serie de actividades que le servirán para resolver una tarea final.

Entre 1975 y 1985, según Delgado Cabrera (2002-2003), despegaron otros métodos de enseñanza de lenguas, que compartían un carácter común: la no oficialidad. De aquí se extraen distintos métodos como los que se preocupan por las condiciones de aprendizaje (el aprendizaje comunitario y el silencioso) y los métodos que lo hacen por los procesos y los condicionantes de aprendizaje (enfoque natural, método de respuesta física total y sugestopedia). El aprendizaje comunitario se caracteriza por su interés por el estudio científico de los sentimientos y las reacciones psicológicas del estudiante. Se trata de enseñar la lengua como comunicación social. Además el aprendiz deberá aprender a aprender, haciéndose responsable de su propio aprendizaje. El docente es un consejero y la asimilación se consigue con la ayuda de todos. El método silencioso utiliza una serie de técnicas, que se combinan con regletas de colores, cuadros con sonidos y colores y sonidos-letras, y cuadros-letras. El método natural deja de lado la gramática y prohíbe el uso de la L1. Además se presta atención a la comprensión oral y escrita. En la misma línea, Arévalo *et al.* (2004: 44) explican el método respuesta física total o RFT. Éste se caracteriza en que la comprensión auditiva es la base de todo el aprendizaje y, en consecuencia, todo debe girar en torno a ella. Esta idea se fundamenta sobre el aprendizaje que tienen los niños nativos en su infancia. Esta manera de aprender cree que, como los niños, el estudiante se tiene que limitar a escuchar y, de esa forma, podrá desarrollar las demás destrezas. De ahí que no se deba forzar a los alumnos a hablar si todavía no están preparados. La razón radica en que la lengua extranjera debe ser totalmente asimilada. Esto favorecerá que el habla salga por sí sola. Por otro lado, la sugestopedia pretendía enseñar una lengua con mucha más rapidez de

lo normal (Delgado Cabrera, 2002-2003). Se quería evitar el miedo a fracasar del alumno e incentivar su motivación para mejorar el rendimiento académico. Por eso la ambientación era fundamental. Otro aspecto importante era la figura del profesor, el cual volvía a ejercer su autoridad en la clase.

Sobre los años setenta y ochenta, surgen en EEUU los métodos humanísticos, que tenían como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa (Aguilar López, 2007). Estos métodos implantan la enseñanza de los factores emotivos y afectivos, ignorados por los otros enfoques.

Arévalo *et al.* (2004: 48-50) nos presentan un método novedoso en la enseñanza de segundas lenguas que es el método ALCI o método de aprendizaje de la lengua y contenidos integrados. Se caracteriza por dar relevancia tanto a lo fundamental de la lengua (enseñanza explícita), como a las demandas lingüísticas de los estudiantes (enseñanza funcional o comunicativa). Los autores nos enseñan tres tipos dentro de este método: la enseñanza basada en los contenidos, la enseñanza sensible al lenguaje y la enseñanza articulada lenguaje-contenidos. Además, nos explican los principios básicos de este método: forma y contenido van unidos, no hay que simplificar los materiales, hay una evolución en el aprendizaje de la lengua, los errores son positivos, la interdisciplinariedad es útil para el proceso de aprendizaje, la fluidez en la oralidad no garantiza la adquisición de otras destrezas... A pesar de lo innovador de este enfoque, los autores creen que tiene algunos aspectos que hay que tener en consideración, como el hecho de que a medida que subamos en la escala de aprendizaje la dificultad irá en aumento, creándose conceptos cada vez más complejos y más inaccesibles para los alumnos rezagados.

Además, Arévalo *et al.* (2004: 50-51) hablan de la importancia del aprendizaje cooperativo. Este aprendizaje estriba en que el trabajo en grupo estimula el aprendizaje. Por eso los profesores deben crear o buscar actividades en las que participen todos los estudiantes. Una buena forma para lograrlo son los trabajos en grupos, que fomentan la interacción entre los integrantes. Por consiguiente, las actividades deben estar enfocadas de tal forma que los grupos se necesiten para completar alguna parte de su trabajo. Respecto a la evaluación, debe dirigirse hacia lo que ha aportado cada miembro a su grupo. Así conseguiremos que se sientan responsables de su parte. Fathman y Kessler (1993 citados por Arévalo *et al.* 2004: 50-51) dicen que este tipo de aprendizaje

favorece el desarrollo de las destrezas sociales, mejora la resolución de problemas, aprenden mejor los conceptos estudiados o desarrollan con más rapidez la competencia comunicativa.

En los últimos años, se está usando un enfoque basado en los principios naturalistas, que hace presión sobre el *input* de la comprensión, esto es, sobre la comprensión auditiva. La expresión oral se queda a un lado con este método. Por tanto, la metodología se limita a escuchas, no a producciones orales. Por eso Aguilar López (2007) se cuestiona si esto sirve para explicar el siguiente interrogante: ¿se aprende de la misma manera una lengua materna y una lengua meta? De hecho, las actividades que se usan en este método son las mismas para ambas lenguas, aunque se hacen modificaciones según el grupo. Sobre esta cuestión Ortega Olivares (1998b) argumenta:

Si se acepta que sólo continúan siendo operativos algunos de los elementos de esa capacidad para adquirir saberes gramaticales mediante el mero contacto con estímulos lingüísticos, entonces los aprendices de una lengua no materna que hayan superado el periodo crítico no dispondrán de la base fisiológica que les permita, sólo con recibir convenientemente *input*, adquirir totalmente los recursos gramaticales de esa lengua. ¿A qué lleva esto? Sencillamente a que una lengua no materna, pasado ya el periodo crítico, se aprende de modo diferente a como se aprende la materna: a que, por ello, el grado de desarrollo gramatical de un aprendiz no nativo, con sólo la mera intervención de *input* en lengua meta, difícilmente será idéntico, cuantitativa y sobre todo cualitativamente, al del nativo.

Para concluir con este epígrafe, esperamos haber mostrado los métodos o enfoques usados históricamente para enseñar lenguas y, de paso, hacer ver que un enfoque llevado al extremo puede provocar un retroceso en el aprendizaje de un idioma. Ortega Olivares (1998a), a este respecto, habla de que la enseñanza de lenguas se ha visto sujeta a numerosos cambios en los métodos, debido a la creencia de que lo nuevo o novedoso es mejor que lo anterior. Argumenta que, en teoría, esto puede ser cierto; no obstante, la práctica educativa ha demostrado lo contrario. Este entusiasmo, explica (1998a), ciega los ojos de los docentes, haciéndoles desmerecer totalmente lo tradicional para aferrarse, como a un clavo ardiendo, a otros métodos más modernos. Su opinión versa sobre el equilibrio —al igual que la de Cassany (1990)—, ya que un método nos podrá servir para una actividad concreta, mientras que otro ejercicio demandará un método distinto, según lo pida la praxis en el aula.

De ahí que nosotros prefiramos optar por el enfoque comunicativo intentando trabajar todas las destrezas, incluso las que este enfoque descuida: la expresión escrita y la comprensión lectora. También nos aprovecharemos de las propuestas del aprendizaje cooperativo. En nuestra propuesta didáctica del tercer capítulo, esbozaremos la metodología que vamos a usar y las actividades que ayudarán al pleno desarrollo de las competencias y de las destrezas de los estudiantes de C1.

### 2.1.2. Niveles

Puesto que nuestro interés, en definitiva, es enseñar un fenómeno discursivo a hablantes extranjeros con un nivel C1, comenzaremos en este epígrafe presentando algunos de los contenidos asociados por el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2008: 81-294) al nivel B2. Somos de la opinión de que nuestro objetivo solo será posible con alumnos que ya cuenten en su bagaje lingüístico con el conocimiento de las estructuras sintácticas del español y de las distintas unidades que las conectan en la estructura superficial:

- Oraciones compuestas por subordinación;
- oraciones compuestas por coordinación;
- conectores superficiales adversativos, causales, condicionales, finales, consecutivos, comparativos, concesivos, etc.;
- oraciones yuxtapuestas;
- marcadores del discurso y sus tipos: conectores, estructurados de la información, reformuladores, operadores discursivos y controladores del contacto;
- estilo directo e indirecto.

Veamos ahora qué habilidades gramaticales atribuye el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002: 31-126) a un hablante con un nivel C1:

- Comprende discursos extensos aunque no estén claros e incluso cuando el contenido está implícito, también puede comprender sin esfuerzo los programas de televisión y las películas.

- Tiene un buen dominio de los aspectos lingüísticos, con lo cual puede seleccionar la formulación que desee sin provocar ninguna incomprensión sobre temas diversos.
- Puede producir discursos claros, fluidos y estructurados, demostrando un buen uso de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión.
- Puede hacer declaraciones fluidas, casi sin esfuerzo, usando la entonación con el fin de transmitir matices sutiles de significado con bastante precisión.
- Es capaz de planificar lo que tiene que decir y los medios que necesita, considerando los efectos que puede provocar en el receptor.
- Es capaz de seguir un discurso extenso aunque no esté bien estructurado y cuando las relaciones solo se suponen y no están señaladas explícitamente.
- Comprende una alta gama de material grabado y retransmitido, incluyendo algún uso fuera de lo normal e identifica pormenores y sutilezas como actitudes y relaciones implícitas entre los hablantes.
- Comprende con todo detalle textos extensos y complejos, tanto si se relacionan con su especialidad como si no, siempre que pueda leer las secciones difíciles.
- Comprende con todo detalle una amplia variedad de textos extensos y complejos que puede encontrar en la vida cotidiana e identifica detalles sutiles que incluyen actitudes y opiniones implícitas y explícitas.
- Comprende películas que emplean una cantidad considerable de argot o lenguaje coloquial y de expresiones idiomáticas.
- Es lo bastante hábil como para utilizar las claves contextuales, gramaticales y léxicas con el fin de inferir la actitud, la predisposición mental y las intenciones, y prever lo que va a ocurrir.
- Elige una formulación apropiada de una amplia serie de elementos lingüísticos para expresarse con claridad y sin tener que limitar lo que quiere decir.
- Varía la entonación y coloca el énfasis de la oración correctamente para expresar matices sutiles de significado.

- Puede precisar sus opiniones y afirmaciones aportando grados de, por ejemplo, certeza/incertidumbre, creencia/duda, probabilidad, etc.

En conclusión, parece evidente que tanto los conocimientos gramaticales ya adquiridos como las habilidades desarrolladas hacen aconsejable que un contenido tan complejo como el de la conexión implícita se destine a alumnos de ELE con un nivel C1.

## **2.2. La conexión en español**

En los siguientes epígrafes, vamos a desarrollar la fundamentación teórica que sustenta los contenidos de nuestra propuesta didáctica.

### **2.2.1. ¿Qué es la conexión?**

En este epígrafe, vamos a hablar sobre la conexión y sobre su definición siguiendo para ello las distintas aportaciones de la Lingüística. Por tanto, determinemos qué es conexión. Desde nuestra perspectiva, la conexión es un recurso semántico-pragmático que sirve para establecer una relación entre palabras, sintagmas, proposiciones, oraciones, enunciados e incluso párrafos. Esta relación puede ser lingüística, mediante un conector, o inferencial. Por ejemplo, si decimos *Pedro y María fueron al cine*, la conjunción *y* está conectando dos sustantivos propios. Por el contrario, en un ejemplo como *Llueve en la calle, me llevo un paraguas*, observamos que no hay conector, pero sí hay conectividad. No obstante, esta cuestión la veremos más adelante, ya que aquí vamos a establecer qué es conexión, agrupando las posturas según la interpretación sea gramatical (tradicional) o semántico-pragmática.

En primer lugar, comencemos con la visión tradicional o sintáctica de la conexión. Al respecto, Hernández (1986: 44) dice que la conexión es una propiedad sintáctica, añadida por unos elementos destinados a ese fin: las conjunciones. En esta misma línea, Fuentes (1995: 20) argumenta que son los conectores los que aportan un sentido determinado a las relaciones de la oración. Esto lo ilustra con el ejemplo: *Su padre se ha enfadado mucho. Por tanto, no le dará el dinero*. Aquí vemos que hay un conector *por tanto*, pues Fuentes indica que la relación de causa-efecto está dada por el nexo. Con lo que concluimos que su visión de la conexión es que son los nexos los que establecen la conectividad. En este sentido, Pons Bordería (1998: 42) dice que los conectores son los guías de las inferencias de los oyentes-lectores en el proceso



comunicativo, puesto que, de no estar presentes, el oyente-lector interpretará distintos sentidos en la comunicación. Por último, vemos que Cuenca (2010: 62) afirma que la conexión es un instrumento lingüístico que da cohesión a los elementos de la oración y del texto, apoyándose en los conectores que establecen la relación sintáctico-semántica entre los enunciados. Además comenta dos tipos de conexión: la extraoracional y la intraoracional. La diferencia entre estas estriba en que la primera une a las oraciones de un texto y la segunda se refiere a la conectividad dentro de la oración. Y, en última instancia, aclara (2010: 86) que lo normal es que haya conexión cuando está el conector: << [...] como criterio general, hay conexión cuando hay un conector >>. De esta forma, la conexión existe materializada en una serie de palabras con esa función: los conectores.

Respecto a la otra manera de ver la conexión, esto es, desde una óptica semántico-pragmática, Lapesa (1981: 214-215), en su obra *Historia de la lengua española*, habla de la conexión en la Edad Media. Aunque no da una definición, sí dice que ya entonces existía una conectividad no dada por partículas conectivas, sino sobreentendida por los hablantes. Éstos presuponían tal conectividad sin la presencia de conectores y, según el autor, era la entonación la que guiaba las inferencias de los integrantes de la comunicación. Más adelante (1981: 217), reincide en la misma idea, pero, esta vez, indica la plurivalencia de ciertas conjunciones y la facilidad con la que el hablante o escritor las intercambiaba en el enunciado por el conector *que*, con el fin de aportar distintos matices. Estas conjunciones, sustituidas por *que*, eran *ca*, *porque*, *maguer*, etc., que en numerosas ocasiones o no se ponían porque se intuían o porque, como ya hemos repetido, se conmutaban por la conjunción *que*. Lapesa acaba argumentando que no existía una necesidad imperiosa por marcar sentidos subordinados, dado que los hablantes los rescataban sin ninguna dificultad de la misma conversación, a través de un proceso de inferencia. De ahí que pensemos que Lapesa ve la conectividad como una propiedad semántico-pragmática y no como el significado explícito aportado por un nexos. Para ilustrar sus argumentos, expone un ejemplo como *tan gran sabor de mí avia, sol fablar non me podía*, en el se ve que se ha omitido el conector consecutivo *que*.

Otra manera de ver la conectividad es la ofrecida por van Dijk (1988: 83-85). Este define la conexión como una noción semántica que está sumergida entre las proposiciones y cuya unión hace posible. Afirma que la conectividad no depende de los

conectores, por lo que la ausencia de estas partículas de la lengua no perjudica a la conexión de varios elementos ni tampoco altera las relaciones sintagmáticas establecidas en el eje horizontal. Dos o más proposiciones, explica (1988: 143-144), están conectadas por el sentido de la oración. Un ejemplo es el que expone en su obra: *Pedro tuvo un accidente. Está en un hospital ahora*. Para este estudioso, estos dos enunciados están ligados, a pesar de la clara ausencia de un nexos. La razón es la que ya indicó líneas arriba: la conexión es una noción semántica.

En la misma línea que van Dijk, Trives (1993: 49) explica que las relaciones sintácticas pueden estar contaminadas de un componente pragmático, con lo que, observa, la ausencia de conectivos no afecta a la trabazón semántico-pragmática de las proposiciones. De nuevo, estamos ante una definición distinta de la tradicional.

En *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*, vemos que Kotschi, Oesterreicher y Zimmermann (1996: 90) afirman que en la conversación los conectores están subordinados a la pragmática y a la intención de los hablantes. Por lo tanto, la conectividad, también para estos autores, es una noción semántico-pragmática.

Por otra parte, Gutiérrez Ordóñez (1997: 33) dice que existen conexiones transfrásticas, es decir, que van más allá de la oración y que se asientan en un nivel que trasciende las relaciones en el eje horizontal. Por ende, la conexión no es una mera relación sintagmática para este estudioso, sino que es una propiedad semántico-pragmática. En otra de sus obras, afirma (2002a: 29) que las conjunciones están vacías de contenido, tanto que su misión no es la de subordinar, ya que esto lo da una función. Este argumento lo ilustra en líneas posteriores, cuando habla de la conjunción *y*. Explica (2002a: 52-53) que en muchas ocasiones se puede eliminar el conector *y*, sin que se produzca un problema de conectividad. El ejemplo que pone es el siguiente: *Se casó; tuvo un hijo*. En esta oración y en otras muchas, esa conjunción *y* puede omitirse sin que se pierdan los valores de adición; en su lugar —explica— se pone una pausa. Esta puede ser la entonación en la oralidad o los signos de puntuación en la escritura. Además de la adición, otra forma de conexión es la argumentación indirecta. Gutiérrez Ordóñez (2002a: 64) matiza que esto lo ve en construcciones oracionales compuestas coordinadas con el nexos *pero*, en las que ambos elementos se convierten en argumentos orientados que llevan a una conclusión determinada. Lo ejemplifica con lo siguiente:

*Hace calor, tenemos aire acondicionado.* Aquí observamos que en la pausa se intuye un conector aportado por el segundo argumento y que no estaba expreso. Se puede rescatar un conector como *pero*, inserto en la estructura profunda. Recordemos que en esta estructura es donde se almacenan los sentidos de las oraciones que emergen en la comunicación. Ahora, si le damos la vuelta a la oración, podemos inferir un nexo como *porque*. También Gutiérrez Ordóñez asevera que el sistema permite explicitar esos sentidos; en consecuencia, interpretamos que están implícitos o invisibles en la estructura superficial (Chomsky, 1986: 209). Sobre este tipo de argumentación indirecta también hablan Zorraquino y Portolés (1999: 4073-74). A posteriori, Gutiérrez Ordóñez (2002a: 76) dice que la causalidad es independiente del conector y que, por tanto, puede inferirse del sentido de la oración. En un ejemplo se verá más claro. Si decimos *No saldré. Tengo algo de fiebre*, podemos extraer una información de causalidad sin que esté presente el nexo. Esta concepción de conectividad por parte de este autor está en consonancia con la relación existente entre Sintaxis y Pragmática. Estas dos disciplinas, dice (2002a: 90), van de la mano y se activan a la vez en el proceso comunicativo. Con lo cual, el hablante puede inferir los sentidos subyacentes a la estructura gramatical sin problemas. La implicatura o supuesto pragmático es otra forma de conectividad para Gutiérrez Ordóñez (2002a: 159-160): dos proposiciones llevan al hablante a interpretar uno o varios sentidos concretos sin la mediación de un conector. Nos presenta un ejemplo como *Abrígate. Hace frío* e indica que intuimos la causalidad, o sea, la existencia de un significado de causa (*porque, así que, etc.*). En cambio, dice (2002a: 159-160) que, cuando ponemos el conector, no se produce ninguna variación en el sentido de las proposiciones: << Curiosamente, la introducción de la conjunción no aporta variación alguna en la relación de causalidad ni en su grado de gramaticalidad >>. Gutiérrez Ordóñez (2002a: 51) se remite a la Teoría de la Relevancia para explicar por qué intuimos esos significados sin mediación de conector. Cuando vemos varios enunciados juntos nos preguntamos cuál es la razón de su unión. Con ello, se rompen las fronteras de la oración y nos situamos en lo pragmático. Así que, al inferir significados, lo que hacemos, según Gutiérrez Ordóñez (2002a: 159-160), es una presunción de relevancia, esto es, vamos más allá del código, de lo literal. Esto se produce porque acudimos a nuestro saber enciclopédico (Gutiérrez, 2002b: 56) o baúl de los recuerdos, donde se almacenan todos los sentidos y funciones, o sea, la estructura profunda. Y qué es la estructura profunda, pues es, según Chomsky (1986: 208), una estructura abstracta alojada en el sistema de la lengua. El significado de causalidad se

mantiene latente en la estructura profunda o en lo que llama Gutiérrez Ordóñez (2002a: 236-237) conocimiento enciclopédico. Y es el hablante el que realiza esa presunción de relevancia. Este siente que si dos proposiciones están juntas sin nexo, lo están por alguna razón. De ahí que interprete otra manera de conexión a través de la elipsis del conector. Por tanto, este fenómeno significa que el significado se mantiene en la estructura profunda y aflora a la superficial cuando quiere el hablante por medio de una inferencia o implicatura. La elipsis permite al hablante recuperar el sentido inmerso, relacionado siempre con la información que ya conoce. Si su vinculación fuera con el rema o información nueva, la elipsis no sería posible, debido a que se produciría una anomalía comunicativa (Teso Martín, 1990: 332). En palabras de Gutiérrez (2002a: 249):

En la elipsis el emisor no explicita las magnitudes que pueden ser fácilmente recuperables por el receptor en su actividad discursiva, basándose en sus conocimientos contextuales, en su capacidad de inferencia y, en algunos casos, en su conocimiento de las reglas del código.

Esta aportación responde a la ley de economía lingüística (Gutiérrez, 1997: 64-65) y ayuda a la dinámica discursiva y al rápido cambio de turno en la lengua oral.

Para Pons Bordería (1998: 16-18), definir la conexión en la lengua oral es bastante difícil, al igual que definir el conector. Sin embargo, la define como un medio para orientar las inferencias del receptor, en el momento en el que un emisor lanza un mensaje. Al igual que otros gramáticos (por ejemplo, van Dijk, 1988: 143-144), Pons Bordería (1998: 44) observa que los conectores no dan el sentido a la oración, ya que su función es la de concretar una relación ya existente. Argumenta que la relación se intuye de la pausa, pero que esas partículas conectivas orientan las inferencias del receptor y en esto coincide con Zorraquino y Portolés (1999: 4151). Otra definición de conexión de Pons Bordería (1998: 195-196) es la que da más adelante. En esta ocasión, afirma que la conexión es una función pragmática. Además, los elementos que producen la conectividad pueden ser cualquier clase de palabra que tenga esa capacidad, desde una conjunción hasta una preposición. Pongamos un ejemplo: si decimos *No iré hasta que me perdones*, esa preposición *hasta* es un conector, en tanto en cuanto une a dos proposiciones. Pero, si exponemos otro como *Tengo que ir a trabajar, pero no tengo ganas*, la conjunción adversativa *pero* liga, explícitamente, también dos proposiciones. Por eso, Pons Bordería (1998: 16) explica que definir el conector es bastante difícil.

La visión que tienen Pons y Samaniego (1998: 24) de la conexión está relacionada con los conectores; no obstante, matizan que estos se pueden suprimir o sustituir por otros elementos del sistema, sin que se altere la comunicación. Por consiguiente, consideran la conexión no como una propiedad gramatical sino semántico-pragmática.

En su capítulo *Los marcadores del discurso* inserto en la *Gramática descriptiva del español*, Zorraquino y Portolés (1999: 4072-74) indican que el marcador discursivo no es la unidad lingüística que encadena dos elementos, más bien es la trabazón que existe entre ambos. Según estos autores, lo que ocurre es que el conector fija y orienta una interpretación semántica concreta. Cuando los nexos no se encuentran en la superficie, se produce un enriquecimiento pragmático. El ejemplo que ponen es *Juan no viene. Está cansado*. Con él, explican que el significado pragmático está dado por los elementos; pero, cuando se le añade una conjunción como *pues*, se concreta el significado lingüístico. La capacidad argumentativa de los enunciados es otra forma de conectividad para estos autores. Este procedimiento consiste en que un elemento alude a otro y juntos forman una conclusión. Es parecido a lo que explicó Gutiérrez Ordóñez (2002: 64). O sea, todo enunciado tiene una capacidad argumentativa que condiciona la aparición de otros y favorecen la dinámica discursiva. Un ejemplo que usan para explicar este fenómeno es el que sigue: *Están divorciados. Ya no viven juntos*. Al decir *Están divorciados*, esa proposición conlleva la introducción de otra que sea una consecuencia, esto es, *Ya no viven juntos*. Aunque a veces ocurre que un elemento no siempre es orientado, ya que también se pueden producir argumentos contra-orientados como el ejemplo: *Están divorciados. Todavía viven juntos*. En esta ocasión, hay un contraargumento: *Están divorciados. Sin embargo, todavía viven juntos*. Pero lo que nos interesa ilustrar es que, a pesar de la ausencia de un conector, las proposiciones están conectadas (van Dijk, 1988: 83-85).

Otro de los aspectos que nos interesa destacar son los efectos de sentido. Para Zorraquino y Portolés (1999: 4077-79) es un fenómeno lingüístico que se da en la oralidad. El oyente no es un agente pasivo, puesto que no solo descodifica el mensaje, lo infiere pragmáticamente. Ahora, ¿qué son los efectos de sentido? Son los valores semánticos que adquieren los elementos en el discurso. Su origen está en el aporte pragmático proporcionado por el oyente. Para terminar, explican (1999: 4151) que los conectores orientan la conversación y marcan explícitamente la conexión.

López (1999: 3524-25), por su parte, habla de la sucesión discursiva de la parataxis y de la hipotaxis, y del carácter implícito de la segunda. Con lo que habrá conexión hipotáctica sin la presencia de conectores. En palabras de López:

Es un error reducir el estudio de la parataxis y de la hipotaxis a los textos escritos. Pero, fuera de ellos, preciso resulta reconocer que las relaciones hipotácticas son casi siempre implícitas, derivan de las modalidades de sucesión discursiva de los turnos.

También la opinión de la Academia (2009: 2402) sobre la conectividad descansa en la idea de que es una propiedad semántico-pragmática que une varios enunciados. Además la Academia (2009: 2396) observa que la coordinación es un procedimiento por el que se unen varios elementos gracias a la mediación de una o más conjunciones, pero sin que se produzca una relación de desigualdad entre las proposiciones. No obstante, más adelante indica (2009: 2403) que aunque se suprima la conjunción y en el ejemplo *Escribe, pinta y dibuja*, el sentido de adición se intuye entre la primera y segunda proposiciones, ya que con la conjunción se establece de forma explícita esa relación. Entonces, volvemos a nuestras palabras: las conjunciones marcan explícitamente los sentidos alojados en la estructura profunda. Sobre la conjunción *pero*, explica la Academia (2009: 2451-52) que la segunda proposición se puede inferir de la primera. Así, en el ejemplo de la Academia *Estoy muy ocupado, pero lo atenderé*, la segunda proposición no es el resultado lógico de la primera, puesto que sería *No lo atenderé*. Por consiguiente, en ese ejemplo se enfrentan una proposición y una inferencia. El uso de la conjunción implica una negación implícita de una inferencia esperable. No obstante, líneas después, la Academia (2009: 2452) argumenta que la conjunción *pero* no marca una contraposición entre dos proposiciones. Ilustrémoslo con el ejemplo que muestran: *Es rico, pero honrado*. La conjunción no establece una contraargumentación entre los dos argumentos, sino que se enfrentan el segundo *Es honrado*, con otro que podemos inferir como resultado del primero: *No es honrado*. Son los argumentos coorientados de los que también hablan Zorraquino y Portolés (1999: 4073-74). Siguiendo con la conjunción *pero*, la Academia (2009: 2453) establece que las inferencias de los hablantes son libres, dado que depende del conocimiento del mundo que posean. Estas inferencias emergen sintagmas que no tienen por qué ser orientados. Por ejemplo en *Vive solo, pero está muy feliz*, la segunda proposición no es una consecuencia lógica de la primera, pero no por ello es agramatical. Por consiguiente, la conjunción *pero* no aporta el significado adversativo, sino que es dado por la estructura profunda.

Y, para acabar, mostraremos la doble visión de Alarcos, que en unos momentos sostiene que la conectividad es un fenómeno gramatical y, en otros, semántico-pragmático. Él (2001: 283) dice que la conexión viene dada por los conectores; pero éstos, cuando son de coordinación, no afectan a la unión de las proposiciones. En palabras de este autor, cuando habla de la conjunción (2001: 283):

Se distinguen las de coordinación y las de subordinación. Considerando la función que desempeñan, se observa la divergencia entre unas y otras. Las primeras son conectores que funden en un único enunciado dos o más oraciones que de suyo podrían manifestarse aisladas como enunciado; el papel de estas conjunciones, aunque aporten ciertos contenidos particulares al mensaje global, se agota en la mera conexión de las oraciones entre sí, sin intervenir para nada en la estructura de cada una de ellas.

Alarcos argumenta que esas proposiciones pueden aislarse sin la mediación del conector y sin depender una de la otra, lo que Hjelmslev (1971: 64) llamó constelación. Posteriormente, Alarcos (2001: 393) habla sobre los conectores y su misión en la oración. Alude a que sirven para desambiguar y orientar la relación semántica al receptor. Cuando un emisor emite un mensaje puede optar por hacer presentes los conectores o no. En el caso negativo, el oyente debe inferir los significados haciendo uso de su enciclopedia (Román del Cerro, 1983: 293) para poder descodificar correctamente el mensaje. En el otro caso, al estar los conectores en la estructura superficial, estas partículas guían las inferencias de los oyentes hacia una descodificación y cambio de turno más rápidos. La conexión, explica Alarcos (2001: 394), puede venir de la mano de la intencionalidad del hablante, según la entonación o signos de puntuación que use. Otra manera de conexión para Alarcos (2001: 397) es la que se establece entre varios elementos yuxtapuestos (palabras, sintagmas, proposiciones o enunciados), los cuales pueden unirse gracias a la acción de una conjunción. Estos elementos, según Alarcos, pueden separarse sin depender de la presencia del otro. Como es obvio, esta característica les profiere el carácter de coordinados. Sobre las adversativas, dice (2001: 400) que se unifican y se oponen sin la mediación de un nexos, pero que el uso de éste explicita esa relación sintáctica, esto es, la concreta. Para particularizarlo, usa unos ejemplos como *Estudiaba y no aprobaba* y *Estudiaba pero no aprobaba*. En el primero, la relación marcada por el conector y es la de coordinada copulativa, pero si quitáramos el nexos, el sentido subyacente es el de oposición, es decir, adversativo. Este significado se aloja en la estructura profunda y se trasluce en la superficial cuando lo marcamos con un conector como *pero*. Por tanto, en

el primer caso, como explica Alarcos, no podemos hablar de coordinada adversativa, a pesar de que el sentido se intuya, debido a que el conector es copulativo. Esto quiere decir, pues que el nexo desambigua y orienta la interpretación exacta que el emisor desea que haga el receptor. En el segundo caso, sí podemos hablar de adversativa, pero, una vez más, llegamos a la misma conclusión: el conector marca en la superficie los sentidos concretos. Entonces, lo que hace el conector es provocar una transformación gramatical, en tanto en cuanto une el sentido de la estructura profunda con una partícula que lo explicita en la superficial (Chomsky, 1986: 179). Para terminar con lo aportado por Alarcos (2001: 402), observamos que vuelve sobre la idea de conexión, para decir esta vez que está implícita en la misma relación de las proposiciones y que los conectores pueden eliminarse sin que se produzca un problema gramatical o conectivo. El papel de estos elementos es anafórico, porque hacen referencia a lo anterior. Propone un ejemplo como *No había nadie; estaba seguro*. Con éste, corrobora que existe conexión, si bien no hay nexo. Si pusiéramos uno, no se alteraría la estructura de la oración y veríamos que el conector haría referencia a lo antes nombrado. De ahí que su función sea anafórica, como apunta Alarcos.

En síntesis, hemos hablado de las definiciones de los diferentes gramáticos sobre la conexión. De todas ellas, podemos extraer como conclusión final que existen dos tipos de conectividad: una, dada por los conectores y otra, extraída a través de las inferencias. Además hemos hecho un repaso del modo en que la lingüística española, sobre todo, concibe la conexión: como un fenómeno de superficie concretado en los distintos tipos de conectores o como un fenómeno semántico-pragmático, que está presente en la estructura profunda y que puede materializarse o no, a través de un conector en la estructura superficial.

### **2.2.2. La conexión y sus contextos**

En el apartado anterior, hemos definido qué es conexión, pero ahora vamos a hablar sobre los contextos en los que se produce ese fenómeno semántico-pragmático. Tradicionalmente, se ha hablado de tres tipos de conexiones sintácticas: yuxtaposición, coordinación y subordinación, si bien cada especialista ha dado su versión. Pero, antes de comenzar, definamos cada relación.

La yuxtaposición es un tipo de construcción sintáctica cuyos miembros se enlazan sin nexo superficial. En cambio, la coordinación y la subordinación son



construcciones sintácticas con nexos en la superficie. Sin embargo, entre las primeras y las segundas existe una semejanza: las proposiciones son independientes sintácticamente, no dependen la una de la otra. Por ejemplo: si decimos *Estudia; trabaja* o *Es guapo, pero muy antipático*, observamos que cada proposición se puede escribir o pronunciar aisladamente sin depender de la otra. Por el contrario, la subordinación se diferencia de las anteriores, porque existe una relación de desigualdad sintáctica entre las proposiciones. Imaginemos una oración como *Alquilé la película que me gustaba mucho*, vemos que existe una relación jerárquica entre ambas, es decir, una proposición depende de la otra. Después de esta introducción, repasaremos los argumentos que han usado los gramáticos para defender sus teorías sobre los tres tipos de relaciones que ya hemos definido.

Comencemos entonces por lo que se ha dicho de la yuxtaposición. Al respecto, ya Nebrija (1981: 221) explicaba que la yuxtaposición se produce cuando varias palabras o proposiciones se unen sin nexo. La denominaba con el vocablo <<diálython >> y aclaraba que gramáticos grecolatinos como Tulio la llamaba <<disolución>> (citado por Nebrija 1981: 221). Esto nos lleva a concluir que ya la gramática clásica entendía la yuxtaposición como un tipo de relación en ausencia de un nexo superficial.

Lapesa (1981: 214-215), por su parte, indica que en la lengua medieval era muy común el uso de oraciones yuxtapuestas, puesto que los hablantes suponían los significados. La entonación marcaba esos sentidos y ayudaba a la dinámica discursiva. En definitiva, explica (1981: 217) que no hacía falta explicitar tanto, porque los sentidos se podían extraer fácilmente. Los integrantes de la comunicación sobreentendían que no era necesario concretar tanto algunos elementos ya consabidos. De ahí que sea fundamental que ambos miembros de la comunicación tengan un buen dominio del código. A este propósito recordemos las palabras de Malmberg (1984: 44):

Y está interpretación supone necesariamente dominio del código según el cual el mensaje debe ser descifrado, un código con diferentes niveles (...) de los cuales uno concierne a la correspondencia que se establece en la función del signo entre expresión y contenido.

Por otro lado, Román del Cerro (1983: 289-297) describe la yuxtaposición como una estructura plurimembre cuyos miembros poseen un entorno melódico propio y están delimitados por una pausa. Afirma, además, que, al no existir en la yuxtaposición un nexo superficial, las inferencias efectuadas por el receptor lo podrían conducir a la

coordinación. No obstante, también es de la opinión de que existen yuxtapuestas con sentidos hipotácticos. En realidad, parece que el autor considera la yuxtaposición un tipo de función (Hjelmslev, 1971) muy rica en sentidos y que, por tanto, puede alojar diferentes interpretaciones entre las que el oyente, gracias a su saber enciclopédico, selecciona la más adecuada según el contexto.

En esta misma línea, Marsá (1984: 202-203) asevera que el español permite construir una oración compuesta sin nexo superficial. Además la yuxtaposición —para este autor— es la coordinación copulativa asindética. Afirma también que la ausencia de conector se marca con la pausa en la oralidad; y con la coma u otros signos, en la escritura. A partir de un ejemplo como *llegó y vio y venció*, argumenta que en todo caso se unen con el nexo solo las dos últimas proposiciones y no todas. Esto apoya, una vez más, nuestra idea de que existe conexión, en este caso, una clarísima relación semántico-pragmática de adición, incluso en ausencia de nexo.

Por otra parte, también Boix (1984: 114) sigue la definición tradicional. Piensa que, cuando no hay conector, la relación entre las proposiciones es la de yuxtaposición, mientras que existe coordinación cuando el nexo está presente. Pero es relevante que diga << cuando el NC [nexo conjuntivo] no está explícito >>, porque nos impulsa a ir más allá y a hacer, de nuevo, una serie de interpretaciones. Si la conjunción u otro elemento conector no está explícito, eso significa que su sentido puede estar implícito en la estructura profunda y, aunque no se produzca la transformación gramatical (Chomsky, 1986: 179), sigue habiendo conectividad. Porque no es el conector el que tiene un sentido *per se* (Zorraquino y Portolés, 1999: 4057), sino que es dado por una implicatura (Gutiérrez, (2002a: 53). Lo único que hacen los conectores es explicitar un sentido determinado (Fuentes, 1995: 20), con el propósito de favorecer la retroalimentación.

Otra visión de esta cuestión, la encontramos en una obra de Moreno (1985-1986: 168). En ella, nos habla de que en la oralidad se da más la parataxis que la hipotaxis. Esto es lógico: lo oral se caracteriza por su inmediatez (Kotschi, Oesterreicher y Zimmermann, 1996: 318). Pero, también, vemos que, si esto es cierto, la yuxtaposición comprenderá tanto a la coordinación como a la subordinación, porque alojará a ambas. Con todo, existirá conectividad de todos modos, o sea, con o sin conectores.

Por otro lado, Hernández (1986: 14-15), al hablar del proceso de la comunicación, entiende que no solo el receptor capta el mensaje y lo descodifica, sino que, también, actúa activamente en la recepción, realizando un proceso de inferencia previo. De ahí, Hernández (1986: 17) concluye que el pensamiento se adelanta al significante. Ocurre por una razón muy simple, el receptor se anticipa al mensaje. Esto tiene mucho que ver con lo que explican Zorraquino y Portolés (1999: 4077-79). Recordemos que estos gramáticos indican que el hablante no solo descodifica el mensaje recibido de un sujeto emisor, sino que lo enriquece pragmáticamente. Trasladando esto a la sintaxis, observamos que, si el receptor se adelanta al mensaje recibido del emisor, puede inferir los sentidos que estén en la estructura profunda de la lengua, porque, recordemos, los conectores son meros enganches de construcciones, no tienen la facultad de aportar sentidos (Gili Gaya, 1987: 263-265). En cuanto a las partículas que enlazan las proposiciones, Hernández (1986: 133) encuentra numerosos casos en los que, a pesar de la inexistencia de conectores, existen sentidos dados por la pausa, por la entonación o por el propio énfasis al pronunciar. Alarcos (2001: 394) presenta un argumento muy parecido, porque explica que la intención del hablante juega un papel fundamental en las yuxtapuestas. De este modo, la ausencia de nexos podría encontrar su justificación, como ya decía Bello (1988: 768), en un claro propósito estilístico, que no afecta nocivamente ni a la estructura de la oración ni a su sentido. En cambio, sobre la yuxtaposición, Hernández (1986: 230) comprende que se establece una relación de independencia sintáctica como en la coordinación, pero que difieren en la presencia / ausencia de nexos. No obstante, argumenta que la pausa o los signos de puntuación (coincidiendo en esto con la Academia, 2010: 306) marcan la unión de las proposiciones en las yuxtapuestas, de la misma manera que los conectores en la coordinación. También denomina a la yuxtaposición como estilo cortado, igual que Cuenca (2010: 92), que designó a esta construcción con el término de estilo segmentado. A pesar de lo expresado anteriormente, Hernández (1986: 231) entiende que, al tratarse de unidades cosemánticas, muchas veces de la ausencia de nexos superficiales se pueden deducir varios sentidos. Para ilustrarlo, expone un ejemplo en el que se intuyen un sentido causal y otro consecutivo: *Él me ha ayudado amablemente, yo corresponderé*. Por lo que volvemos al debate lingüístico del papel de la conexión con conectores y, a la vez, a la del conector. Cuando un emisor usa ese tipo de conexión, su mensaje es más elaborado que en la conexión que no utiliza conectores, esto es, la implícita. Además, la razón por la que utiliza la primera se debe a que presupone que el

oyente no tiene su mismo conocimiento del mundo y no se producirá la retroalimentación (Teso Martín, 1990: 319-320). La consecuencia más inmediata es el corte repentino de la comunicación (Teso Martín, 1990: 332). De ahí, que prefiera el uso del otro tipo de conexión, para evitar una anomalía comunicativa. Recordemos que los hablantes deben tener un buen dominio del código (Malmberg, 1984: 44), con el fin de que la comunicación sea fluida; y las inferencias, posibles.

En la misma línea, Gili Gaya (1987: 263-265) expone que varios elementos son asindéticos cuando, entre ellos, no existe un nexo que los hilvane. Sin embargo, matiza que es difícil llamarlos asindéticos porque no tienen nexo, debido a que intuye que entre ellos puede haber otro tipo de relaciones. Incluso, admite que estamos en el límite entre coordinadas y subordinadas, dado que la única diferencia es la partícula que marca esa relación. Por tanto, puede haber una conexión latente en la estructura profunda, aunque no haya conectores. Y esto es sabido por el emisor que, para evitar un estilo demasiado elaborado, decide omitir los conectores (Gutiérrez, 1997: 111), puesto que presupone que el receptor podrá inferir correctamente su mensaje.

Como ya dijimos en el epígrafe anterior, uno de los que ha insistido en considerar la conexión como una propiedad semántica-pragmática es van Dijk y esto lo observa, sobre todo, en las yuxtapuestas. En su obra, indicó (1988: 83-85) que la conexión es una noción semántica; por ende, la ausencia de conectores no debe impedir que la haya. Por tanto, este lingüista no ve las yuxtapuestas de la manera tradicional; es decir, como estructuras sin conectores cuyo sentido es, si acaso, copulativo (Camacho, 1999: 2638). La perspectiva semántico-pragmática abre el abanico de posibilidades conectivas, debido a que las yuxtapuestas pueden, en realidad, encerrar relaciones coordinadas y subordinadas. Todo esto lleva a pensar que la clasificación tradicional se queda obsoleta y tenemos que empezar a comprender que las relaciones oracionales pueden verse desde otra óptica (Domenech, 2008: 9). Van Dijk (1988: 83-85) insiste en que dos enunciados pueden estar conectados sin nexo por la relación de los tópicos oracionales. Para entenderlo mejor, pongamos un ejemplo dado por este lingüista: *Pedro tuvo un accidente. Está en un hospital ahora*. Observamos que estos dos enunciados están conectados sin la mediación de un nexo superficial. Además se puede inferir un sentido como el consecutivo *por tanto* o, incluso, el aditivo *y*. Es importante esta aportación del gramático holandés, porque nos lleva a plantearnos que —como hemos dicho— coexisten dos tipos de conexión: una, marcada por los conectores y otra,

apoyada en las inferencias. De hecho, van Dijk, coincidiendo con ello, por ejemplo, con López (1999: 3543-44), explica que la lengua oral es implícita, es decir, se omiten elementos, partículas, etc. sobreentendidas por el emisor. Recordemos que el emisor se mueve por presuposiciones (Teso Martín, 1990: 330), que son todas las expectativas que se hace respecto al receptor y todo lo que cree que comparte con él. Por lo que entiende que puede elidir elementos sin que con ello se produzca una anomalía.

Por el contrario, Alcina y Blecua (1989: 198 y 973-974) observan diferentes tipos de combinaciones sintácticas, unidas todas por partículas conectivas; salvo los casos de uniones oracionales ordenadas o estructuras yuxtapuestas. Ambos autores exponen (1989: 1019) que las oraciones yuxtapuestas se pueden reformular con un conector *que*. Un ejemplo que usan para ilustrarlo es *Cuidado, viene tu madre / Cuidado que viene tu madre*. Qué quiere decir esto; entendemos que estos gramáticos observan sentidos diversos en esos tipos de construcciones. Así, volvemos al mismo debate: ¿Hay conexión sin conectores? Aparte de esto, Alcina y Blecua (1989: 1141-1142) definen qué es la yuxtaposición diciendo que es una construcción sintáctica sin ninguna palabra que una los enunciados. De esta manera, su definición no se aleja de otras como la de Nebrija (1981: 221) o la de Román del Cerro (1983: 289). Recordemos que Román del Cerro explicaba que en estas construcciones no existe nexo que ligue sus miembros. Más adelante, Alcina y Blecua (1989: 1154-1155) explican que existen sentidos subordinados en la yuxtaposición y que la presencia o ausencia de los conectores puede llevar a un tipo de comunicación distinta. Puede que se refieran a un estilo más elaborado o a uno subordinado a las presuposiciones e inferencias. Si ven sentidos distintos en la yuxtaposición, eso significa que existe conectividad y que no depende de los conectores. De ahí que pensemos que la conectividad es más compleja de lo que se cree. Si un conector es una categoría sin significado propio (Zorraquino y Portolés, 1999: 4057), los sentidos están adosados en la estructura profunda y, en todo caso, afloran en el instante en que se produce la comunicación oral o escrita.

También Briz (1993: 163) entiende que existen enunciados que se coorientan sin la mediación de un conector. Se podría decir que la opinión de Briz (1993: 152) sobre el conector no es que sea un elemento vacío, puesto que afirma, por ejemplo, que *porque* tiene un valor causal. Por lo tanto, la confrontación con otras opiniones sobre el conector está clara. Traigamos a colación, las palabras de Zorraquino y Portolés (1999: 4057), cuando hablan de los conectores:

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.

Hallebeek (1994: 247-248) expone que, cuando falta un elemento de trabazón, la relación establecida entre distintas unidades o estructuras es asindética o yuxtapuesta. Como otros autores, explica que donde no está la conjunción se pone una coma u otro signo. Otro asunto relevante del que habla Hallebeek es el sentido causal que observa en este ejemplo: *Los hombres corren agitados por la plaza, pero no ocurre nada; la policía lo tiene todo bajo control*. Observa que en el segundo enunciado se deduce un conectivo *pues* o *porque*. Esto sucede porque la comunicación no es solo codificar-descodificar, existen más procesos. Los seres humanos no somos agentes pasivos del acto comunicativo, dado que imprimimos una personalidad concreta a nuestros mensajes y siempre buscamos una intención. Como decía Malmberg (1984: 15-16):

El lenguaje no es sólo un medio de comunicación, en su sentido restringido, es decir, de intercambio de señales por medio de un código de expresión ordinario (como en el alfabeto Morse), es también una manera de pensar, de estructurar un contenido (...), y de hecho, es la única manera de hacerlo.

Entonces, ¿las yuxtapuestas siempre marcan sentidos copulativos, como expone Camacho (1999: 2638), o hay algo más allá de lo oracional? Suponemos que sí, gracias a que la comunicación es muy dinámica y rica en significados. Tendemos a lo implícito cuando hablamos, ya que prima la inmediatez y la rapidez comunicativa.

Por otra parte, Gutiérrez Ordóñez (1997: 109-110) explica la misión de cada integrante de la comunicación. En primer lugar, el emisor se cuestiona su relación con el oyente e intenta averiguar qué los une (presupone). A partir de aquí, fabrica un mensaje más elaborado —si no tienen mucho en común— o menos elaborado —si tienen bastante en común. En segundo lugar, el receptor recibe acústicamente el mensaje si es oral; y gráficamente, si es escrito. Y en último término, busca, como un radar, qué sentido observa en el mensaje a través de su saber enciclopédico. Este proceso tan complejo permite la aparición de un tipo de conexión u otro, condicionados por las presuposiciones e inferencias. De ahí deduce Gutiérrez Ordóñez (1997: 118) que el sistema tiene en su configuración un procedimiento que permite al receptor inferir los significados de la estructura profunda. Para ello, el receptor tiene que tener un dominio

del idioma (Malmberg, 1984: 44). Consiguientemente, ¿podría un hablante no nativo, que no domine el código en su totalidad, extraer esos significados de su saber enciclopédico? Las palabras de Malmberg (1984: 40-41) pueden ayudarnos a resolver este interrogante. Este autor explica que el éxito en la comunicación dependerá del proceso de << adivinación >> del oyente. Por ello, si éste no puede desvelar el sentido del mensaje, la comunicación se abortará o provocará un silencio incómodo. Ahora, si su adivinación se produce sin graves problemas, el acto de comunicación no fallará. Por eso, la proximidad de conocimientos de los que participan en el acto de la comunicación es imprescindible.

Según Quirk *et alii* (1985 citado por Gutiérrez Ordóñez 1997: 317), un elemento elidido en la comunicación se puede extraer del conocimiento gramatical. Para ilustrar sus palabras, ponen un ejemplo en inglés: *I believe (that) you are mistaken*. En esta oración, vemos que se ha elidido el conector *that* (en español *que*), pero que se puede inferir del mismo enunciado. A partir de este ejemplo, conjeturamos que la conexión sin conectivos superficiales puede responder a lo que ya apuntó Chomsky (1986: 202): todas las lenguas poseen una gramática universal que responde a los planos: fonética universal, semántica universal y sintaxis universal. Por lo tanto, presumiblemente todas las lenguas también poseerán en su sistema una conexión basada en presuposiciones e inferencias.

Gutiérrez Ordóñez (1997: 323) presenta dos características que hacen posible esta elipsis del conector de la que venimos hablando: una es la información redundante; y otra, el escaso valor informativo del segmento elidido. Esto tiene mucho que ver con el tipo de conexión que venimos defendiendo: el hablante presupone que el conector es información redundante y lo elide. En otras palabras, la misión del nexo en la superficie es la de marcar una relación determinada, concretizar y, de ser necesario, desambiguar. En este sentido, Pons Bordería (1998: 36) habla de las restricciones que introducen en la interpretación del mensaje los conectores, a los que considera unidades carentes de significado.

En otra de sus obras, Gutiérrez Ordóñez (2002a: 24) explica que la Gramática Tradicional aborda tres tipos de relaciones sintácticas: yuxtaposición, coordinación y subordinación. Esta clasificación —nos dice— estaba basada en la presencia o ausencia

de conectores. Con esa tipología, Gutiérrez Ordóñez (2002a: 24) afirma que se caía normalmente en el vicio de la circularidad.

Como todos los gramáticos, Gutiérrez Ordóñez (2002a: 50) nos ofrece la definición tradicional de las yuxtapuestas, que coincide en las condiciones de unión y ausencia de nexo superficial. Sin embargo, apunta algo fundamental y es que muchas yuxtapuestas admiten sentidos tanto paratácticos como hipotácticos. Esta afirmación la argumenta con una serie de ejemplos como *Le suspendieron, no sabía nada*, que echan abajo los cimientos tradicionales. Vemos que se puede inferir un sentido causal. Por eso, Gutiérrez Ordóñez esgrime como argumento de autoridad las palabras de Gili Gaya (1987: 263-264), quien habló vastamente del carácter de este tipo de estructuras sin nexos superficiales. Según este gramático, la entonación de las yuxtapuestas le confiere sentidos paratácticos e hipotácticos.

Volviendo a la idea de yuxtaposición, Gutiérrez Ordóñez (2002a: 53) expone que los sentidos coordinados y subordinados se consiguen por la <<vía de la implicatura>>. Pero, cómo definiríamos <<implicatura>>, pues para Gutiérrez Ordóñez (2002a: 60) son todos los supuestos o conocimientos comunes que comparten emisor y receptor. Sería sinónimo de enciclopedia, saber enciclopédico, memoria enciclopédica, conocimiento compartido, común o epistemológico.

En consecuencia, la supresión de conectores no provocaría problema alguno, dado que, hemos dicho, los supuestos nos ayudan a orientarnos en el mensaje y a seleccionar el significado pertinente. Ahora, formulemos el próximo ejemplo: *Cojamos castañas: vienen los finados*. E imaginemos que esto lo oye un hablante marroquí, ¿sabría deducir un sentido causal o tiene que ver con nuestro conocimiento del mundo y, por tanto, cultural o local? Lo más probable —para nosotros— es que, como emisores, tengamos que ser más colaboradores y usar una conexión marcada por nexos, para no provocar una anomalía. Pensamos que el oyente de Marruecos intentará tomar de sus supuestos alojados en su estructura profunda, sentidos que le permitan descodificar el mensaje sin conector. A su pesar, si no tiene un conocimiento exhaustivo de la lengua y la cultura españolas, no podrá hacer las inferencias oportunas y la comunicación se cortará. Después de esto, el emisor deberá reformular su mensaje, pero, esta vez, será más elaborado. Con lo que deberá usar la conexión explícita.



González y Herrero (1997: 150-151) dicen que la yuxtaposición es un tipo de relación sintáctica con la que se ligan dos oraciones sin nexo. Además, en lugar de una partícula conectiva, tenemos la entonación en la lengua oral, la cual marca la unión entre las proposiciones y, en la escritura, tenemos los signos de puntuación. Pero más adelante, aclaran que incluso la gramática tradicional se ha percatado de que, en la pausa, se pueden insertar conectores coordinantes o subordinantes. Si bien afirman que en la yuxtaposición no cabe la subordinación, aunque el sentido lo pida. Para que se dé el caso —matizan—, tiene que aparecer un nexo.

Fuentes y Alcaide (1998: 21-22), por su parte, afirman que en estas uniones yuxtapuestas no hay dependencia, ya que cada proposición puede aparecer aisladamente sin la presencia de la otra. Indican que pueden existir no solo valores copulativos (adición), sino también otros.

En una de sus obras, Zorraquino (1998: 39) habla de que en la comunicación se produce un acuerdo cooperativo. Y tiene razón, porque si hemos dicho que el emisor omite elementos redundantes guiándose de sus presuposiciones, el oyente entenderá esas supresiones en el momento en el que infiera los sentidos existentes. Por tanto, en la conexión implícita hay un acuerdo cooperativo, que beneficia al mismo acto comunicativo infundiéndole dinamismo.

Sobre esto, también se pronunció Román del Cerro (1983: 293) al comentar su visión de las yuxtapuestas. Román del Cerro explica que si no usáramos un conector se produciría una <<dispersión de sentidos>>, debido a que el conector marca explícitamente los sentidos y guía las inferencias del receptor. Recordemos las palabras de este:

Como ya adelantamos, la dispersión de sentidos que puede presentar la yuxtaposición corresponde a los valores enciclopédicos que cada oyente añade automáticamente haciendo inferencia de los conocimientos almacenados en su memoria culturalmente o contextualmente.

Cuando decimos *Mi primo es licenciado, encontrará trabajo pronto*. Deducimos que el receptor puede inferir un significado en la estructura profunda como <<adición>> e incluso otro como <<consecutivo>>. Pero, si el emisor emite este mensaje, el destinatario puede interpretar los dos. Qué hace el conector: desambiguar, dirigir, guiar el mensaje hacia una descodificación concreta. Eso es lo que creemos que ocurre.

Como dicen Zorraquino y Portolés (1999: 4151) los conectores marcan explícitamente una conexión.

Más adelante López (1999: 3543-44) dice que la yuxtaposición no es colocar dos oraciones simples separadas por un signo de puntuación, sino que este tipo de relación comprende tanto a la parataxis como a la hipotaxis. Por eso, creemos que la clasificación de las oraciones compuestas habría que revisarla. Por lo que proponemos la aportada por Domenech (2008: 9), la cual aboga por establecer una clasificación en la que la yuxtaposición engloba a la coordinación (sindética y asindética) y a la subordinación (sindética y asindética).

Para otros estudiosos como Lloréns (1999: 159), la llamada yuxtaposición es la unión entre dos o más oraciones simples sin que medie un conector entre ellas. Respecto a si tienen o no independencia, aclara que sí, es decir, cada una puede aparecer aisladamente en la oración sin la mediación de la otra. En otras palabras, estamos hablando de lo que Hjelmslev (1971) denominaba constelación. También Figueras (2001: 72-73) entiende que en la yuxtaposición no hay dependencia sintáctica. Con lo cual, no tienen cabida sentidos subordinados.

Alarcos (2001: 394), a su vez, explica que es complicado diferenciar una continuación de oraciones independientes de una oración yuxtapuesta. Pero lo que nos interesa en nuestro estudio es que un grupo de oraciones independientes pueden ser interpretadas por el hablante de distinta manera. Así que, insistimos, las inferencias del oyente son relevantes en la descodificación del mensaje.

Una visión interesante es la que ofrece la Academia en su *Nueva gramática de la lengua española* (2009: 53):

Aunque cabría pensar que el término conector designa más una función discursiva que una clase de palabras, las formas de conexión a las que puede dar lugar son tan variadas y admiten tantas subclases que resulta difícil dar un contenido preciso a esa hipotética función.

Afirma la Academia (2009: 2395) que los conectores establecen dos tipos de relaciones: de independencia o igualdad y de dependencia. Más adelante, la Academia (2009: 2403) opina de forma clara y tajante que la yuxtaposición consiste en unir dos oraciones sin nexos en relación de igualdad no de dependencia. Con lo que parece

coincidir con la opinión de muchos gramáticos; esto es, la yuxtaposición es una de las formas que puede presentar la coordinación en la superficie del texto.

Una vez acabada la yuxtaposición, vamos a ver que dicen los gramáticos sobre el otro tipo de construcción: la coordinación. Para entenderla, empecemos por Hernández (1986: 213), el cual afirma que la coordinación es un procedimiento sintáctico por el que varios elementos (palabras, sintagmas, proposiciones...), se atornillan a través de un conector en una relación de igualdad. Su definición no se aleja de la de otros como Boix (1984: 114), quien indica que la coordinación son oraciones compuestas ligadas por un nexo.

Sobre este tipo de construcción sintáctica, o sea, la coordinación, Alcina y Blecua (1989: 1159) sostienen que consiste en un procedimiento constructor de oraciones compuestas, que se ligan por medio de una conjunción o nexo. Sus sentidos sintáctico-semánticos están sumergidos en la estructura profunda de la lengua, según Alcina y Blecua (1989: 1163). Éstos afloran en el momento en el que el hablante decide mandar un mensaje cargado de intencionalidad a un oyente. Los emisores extraen, como si de una máquina expendedora se tratara, el sentido que necesitan en ese momento, dándole más elaboración (conexión explícita) o menos (implícita), según el contexto lo requiera. En contextos lingüísticos donde el emisor y el receptor tengan muchos conocimientos compartidos, no hará falta ser tan explícitos, pero, cuando el emisor presupone que su destinatario no dispone de su mismo saber enciclopédico, optará por mensajes más cargados lingüísticamente.

En otro sentido está lo aportado por Camacho. Para él (1999: 2637), este procedimiento sintáctico (la coordinación) conforma oraciones hiladas con un nexo, pero con autonomía sintáctica. No obstante, alude a que el sentido dado por los conectores se puede extraer del <<contexto general>>. Este contexto puede relacionarse con los conocimientos compartidos por los integrantes de la comunicación (Malmberg, 1984: 40-41), en tanto en cuanto ese conocimiento sea común. Mientras más común sea, más éxito se producirá en la comunicación. Así, la coordinación no es una relación tan cerrada como se cree. Las relaciones sintácticas están muy condicionadas a la comunicación; van de la mano, al igual que la sintaxis y la pragmática. Aun así, Camacho (1999: 2637) se reafirma en su argumento: la coordinación liga dos o más elementos y lo hace a través de un conector.

En uno de sus estudios, Alarcos (2001: 283) explica que las conjunciones establecen dos tipos de relaciones: coordinada y subordinada. Además, matiza que, en el primer caso, cada oración puede aparecer aislada sin que la conjunción afecte a su estructura interna. Y vuelve a insistir (2001: 393) sobre el carácter independiente de estas proposiciones: << Estos enunciados constituidos por la reunión de varias oraciones, cada una de las cuales podría usarse independientemente de las demás, serán llamados grupos oracionales >>. Por otra parte, habla (2001: 397) de la coordinación como un segundo nivel de estructuración con la intervención de un conector, que indica que ya no estamos ante una relación de yuxtaposición. Aunque vuelve a aclarar —como hizo más arriba— que los elementos pueden aislarse sin la presencia del otro. En el caso de las oraciones, dice que cuando se unen para formar una compuesta, conforman grupos oracionales, pero matiza que esa ligazón es posible gracias a la partícula conectiva, o sea, hablamos de conexión explícita.

Terminada la visión de la coordinación, comencemos a mostrar lo que los gramáticos han entendido por subordinación. En *Estudios de gramática funcional del español*, Alarcos (1987: 261) muestra una serie de ejemplos donde se puede insertar un *que*. En ellos, observamos dos sentidos subordinados distintos: en uno, un sentido subordinado sustantivo (*nos preocupa: no trabajan* → *nos preocupa que no trabajen*) y, en otro, uno subordinado adjetivo (*los alumnos no trabajan, nos preocupan* → *los alumnos que no trabajan nos preocupan*). Ambos están sumergidos en la estructura profunda y emergen en el instante en que deseamos verbalizar esos significados. Eso tiene razón de ser en el momento en que queramos ser más explícitos, ya sea porque presuponemos que nuestro receptor no tiene la misma memoria enciclopédica (Gutiérrez, 2002b: 207-208) o porque este no pertenece a nuestro mismo círculo (Teso Martín, 1990: 319-320), esto es, carece de un conocimiento común compartido con el emisor.

Sobre este tema hablan Alcina y Blecua (1989: 1019) al comentar un ejemplo como *Cuidado, viene tu madre*, en el que vislumbran una elisión del *que* causal. Nuestro argumento gira en torno al saber enciclopédico (Gutiérrez, 2002b: 56), esto es, al conjunto de saberes que posee un hablante y que le garantiza una correcta interpretación del mundo que le rodea. Por lo tanto, ante una situación comunicativa en la que un emisor decida, optativamente, elidir un conector, no se producirá ninguna anomalía comunicativa (Teso Martín, 1990: 332). Para ilustrar nuestras palabras, pongamos un

ejemplo: *No se comió el puré; no tenía hambre*. Aquí, observamos una omisión de un conector de tipo causal como *porque*, pero, a pesar de la eliminación del nexo, el sentido no se pierde e incluso si lo explicitamos, no se produce ningún cambio relevante (Gutiérrez Ordóñez, 2002a: 159-160). Por ende, sigue habiendo conectividad, no se ha diluido con la ausencia del conector.

Por otro lado, López (1999: 3512) alude a algo muy esclarecedor relacionado con los estilos directo e indirecto. Indica que el segundo es un reflejo elaborado del primero. Este establece un sentido semántico entre varias oraciones simples, sin ninguna marca conectiva. Con lo que, cuando usamos el indirecto, se produce lo que llamó Chomsky (1986: 179) como transformación gramatical. Volviendo al estilo directo e indirecto, sí habría conexión, pero en ese caso sería otro tipo distinto. De esta manera, hay que hacer una rectificación y no hablar solo de conexión explícita, sino también, de conexión implícita. Y para cimentar aún más si cabe nuestras palabras, López dice (1999: 3512):

Con independencia de los cambios operados en el sistema de la deixis (personal, temporal y espacial), lo cierto es que el estilo indirecto ofrece casi siempre una cohesión discursiva más intensa que el directo, como si lo que antes eran oraciones yuxtapuestas ahora tuvieran que estar trabadas de forma paratáctica o hipotáctica.

Coincidimos en que, la conexión tradicional (estilo indirecto) implica una elaboración discursiva mayor que la de sin conectores (estilo directo). Con lo que, podemos decir, que los nexos orientan el discurso. Pero vemos que ya esas oraciones yuxtapuestas no remiten solo a significados paratácticos, sino también a los hipotácticos. En consecuencia, esas líneas se enfrentan a lo que han sostenido muchos estudiosos como Marsá (1984: 202-203), cuando decía que la yuxtaposición es la coordinación asindética; en otras palabras, que en donde hay signos de puntuación o pausas debe emerger una conjunción copulativa.

Hasta aquí los contextos en los que se produce la conexión y la visión que tiene sobre ello la lingüística española. En el próximo epígrafe recapitularemos lo ya dicho sobre los tipos de conexión y mostraremos nuestras conclusiones finales.

### 2.2.3. Tipos de conexión

Lo que se deduce de las teorías expuestas es que se entiende la conexión o como un fenómeno gramatical y presente, por tanto, siempre en la estructura superficial a través de un conector. O como un hecho semántico-pragmático; de modo que las estructuras están conectadas en la estructura profunda y el conector lo único que hace es verbalizar esa relación en la superficie del texto. Es lo que se llama conexión explícita y conexión implícita. Esta última se produce porque el emisor presupone que el receptor será capaz de hacer las inferencias que le permitan entender el sentido de la relación.

Así, la conexión explícita es una forma de entender gramaticalmente dos proposiciones por medio de un conector. Por ejemplo: *Estudio en la universidad y trabajo por las noches en una discoteca*. En este grupo oracional, hay una unidad lingüística que une a esas dos proposiciones. Además, transporta un sentido desde la estructura profunda a la superficial y hace posible la denominada <<transformación gramatical>> (Chomsky, 1986: 179).

Por el contrario, la conexión implícita es aquella que no aflora a la superficie a través de un conector. Se trata de una conexión semántico-pragmática. Muchos han defendido que en las estructuras yuxtapuestas existen sentidos tanto paratáticos como hipotáticos (López, 1999: 3512). No solo sentidos copulativos (Camacho, 1999: 2638). Con un ejemplo como *Regué las plantas del jardín, no es poco*, observamos un sentido relativo sin que medie un conector. Esto prueba que existe conectividad aunque no haya conectores. Éstos solo dan información sobre el modo en que el receptor debe interpretar las relaciones existentes entre diferentes partes del discurso: estructuras oracionales, oraciones, enunciados e, incluso, párrafos.

Son partículas del sistema destinadas a unir proposiciones, pero no tienen significación propia (Zorraquino y Portolés, 1999: 4057). Son signos lingüísticos con un significado procedimental cuya misión es orientar las interpretaciones del receptor.

En conclusión, esperamos haber demostrado nuestra hipótesis: hay conectividad aunque no haya conectores y éstos no tienen un significado lingüístico. Incluso, hemos mostrado dos tipos de conexión y hemos desvelado que las yuxtapuestas no son simples coordinadas asindéticas, más bien, engloban sentidos paratáticos e hipotáticos, gracias a factores comunicativos como las presuposiciones y las inferencias.

### **2.3. La enseñanza de la conexión en el aula de ELE**

En este epígrafe abordaremos el modo en que la conexión forma parte de los contenidos impartidos en el aula de ELE. Comenzaremos con un estudio de Marchante Chueca (2004) sobre los marcadores contraargumentativos. En dicho estudio, propone que aplicando el enfoque por tareas se enseñen estas unidades en niveles avanzados, dado que, si los estudiantes no tienen un desarrollo alto de la competencia comunicativa, no lograrán captar los supuestos establecidos entre emisor y receptor. Respecto a su propuesta didáctica, explica que hay que enseñar estas unidades por medio de reglas gramaticales aplicadas a ejercicios no solo gramaticales sino también semántico-pragmáticos. Estas reglas, según el marcador, son la de los signos de puntuación (van entre comas, tras un punto y seguido, etc.) y la de la movilidad sintáctica (inicial, intermedia y final). Además, debe haber una combinación de actividades escritas y orales. Sobre la elección de los textos, Marchante Chueca dice que deben ser actuales, ya que pueden ser aprovechados para fomentar actividades de debate entre los aprendices, que, además, pueden ayudar al docente de ELE a hacer un diagnóstico sobre el correcto aprendizaje de estas unidades.

Asimismo, Marchante Chueca (2004: 14) nos aclara que, en su dilatada experiencia como docente de ELE, ha usado muchos y distintos manuales en los que ha vislumbrado lo mismo, es decir, una explicación demasiado general de los conectores, acompañada de una dedicación muy ínfima en los contenidos de los libros. Además, los ejercicios observados son muy generales. Esto puede deberse, según la autora, a la dificultad que conlleva explicar estas unidades. Ahora bien esto no es óbice para que se empiece a cambiar la opinión sobre estos elementos y se vea que su enseñanza es útil para el estudiante de ELE.

En su trabajo sobre la subordinación causal, Ballesteros de Celis (2006: 10) recomienda el enfoque comunicativo para explicar las correspondientes estructuras en el aula de ELE. En concreto, emplea el método de Wilkins (citado por Ballesteros de Celis 2006: 10), basado en la pragmática y en los usos comunicativos. Más adelante vuelve a recalcar (2006: 11) que el alumno extranjero debe aprender estas estructuras desde un punto de vista comunicativo. Además, dice (2006: 65) que su propuesta didáctica va encaminada a la enseñanza de los diferentes conectores causales y al uso de diversas

reglas de utilización del modo verbal en estas construcciones, que se parecen a las típicas reglas matemáticas. En palabras de esta autora:

Nuestra explicación de la gramática de la subordinación causal consiste en la descripción de los diferentes nexos causales y en la formulación de reglas que explican el funcionamiento del modo en este tipo de subordinación. La formulación de las reglas pretendemos que sea clara y sucinta. Para conseguir esta claridad utilizamos un léxico accesible y estructuras sintácticas sencillas.

Uno de los aspectos relevantes en la metodología de Ballestero de Celis es el predominio de lo visual, ya que esto favorece la retención de las estructuras explicadas. Esto lo complementa con la utilización de diálogos reales o verosímiles, en los que el estudiante observa la funcionalidad de las estructuras dadas. Incluso las estructuras creadas por los alumnos sirven al docente como material didáctico. Todas las actividades desarrolladas en su propuesta didáctica, explica (2006: 66), van enfocadas al desarrollo de la competencia lingüística comunicativa. Otro tipo de actividades planteadas son las formales, es decir, las propias del método gramática-traducción que son igualmente necesarias. El equilibrio en el uso de ejercicios diversos ayuda a evitar extremismos en los enfoques o métodos (Cassany, 1990). Por lo que Ballestero de Celis recomienda tanto la utilización combinada de actividades centradas en la oralidad como otras que trabajan el aspecto formal, tan descuidado por métodos como el enfoque comunicativo. Para las actividades orales propone (2006: 68) un debate en el que se tengan que usar estructuras causales. No obstante, para los ejercicios formales de la lengua, da como propuesta el uso de la traducción de la lengua materna a la meta. Incluso el uso de la literatura puede ayudar al docente a enseñar estructuras sintácticas causales. Otro aspecto perteneciente a su propuesta didáctica (2006: 70) es el uso de textos para explicar la gramática y, en particular, las subordinadas causales.

En un trabajo sobre los marcadores discursivos más usados por tres estudiantes no nativos de C1, Díez Domínguez (2006-2008: 8 y 12) dice que, después de revisar bibliografía referida a la enseñanza de estas unidades en un aula de ELE, no encuentra muchas propuestas didácticas que se ocupen de esta cuestión. Aun así explica que está creciendo el interés por la pragmática en la enseñanza del español como segunda lengua. De ahí que el fomento de la competencia pragmática en la praxis de ELE sea de vital importancia para los alumnos extranjeros (2006-2008: 11). Por eso, la enseñanza de los marcadores discursivos puede ayudar a desarrollar una serie de estrategias interactivas que se perderían si no se enseñan (2006-2008: 12). Díez Domínguez (2006-



2008: 27-58) demuestra que, en el nivel C1, se maneja con frecuencia una gran variedad de marcadores en los contextos correctos y adecuados. Aunque sí es cierto que los marcadores conversacionales, sobre todo los metadiscursivos conversacionales como *eh*, *este*, *hombre*, *ya*, tienen más frecuencia de uso que los otros tipos de marcadores. Esto puede deberse a su claro carácter oral. Con lo que esto prueba —una vez más—, que la enseñanza de la conexión, sus contextos y, sobre todo, la conexión implícita, solo puede entenderse en niveles superiores. Esto se debe a que un estudiante de un nivel inferior a B2, no podrá inferir los conectores escondidos en la estructura profunda.

Mesa Arroyo (2008), por su parte, hace un exhaustivo análisis del modo en que distintos manuales acometen la enseñanza de la conexión a alumnos extranjeros. Sus conclusiones, aplicables a la enseñanza de cualquier aspecto gramatical, son de enorme interés para nuestro propósito. Afirma esta autora que, a pesar de su incuestionable importancia como unidades semántico-pragmáticas, los conectores en estos manuales no constituyen un tema en sí mismos sino que se abordan de forma tangencial cuando se explican las estructuras coordinadas y subordinadas.

En la misma línea, Yao (2008), tras hacer un análisis comparativo entre los marcadores discursivos del español y del chino mandarín, explica que enseñar correctamente los marcadores del discurso es vital para que el alumno extranjero pueda expresar ideas claras, además de mantener una fluidez e interacción comunicativas. Por eso, argumenta, la enseñanza de los marcadores es fundamental para la consecución de las destrezas: expresión oral y comprensión auditiva. La mala interpretación de estas unidades por parte del aprendiente puede ocasionar malentendidos en la comunicación o silencios incómodos.

Por el contrario, Nogueira Da Silva (2010) nos muestra los problemas lingüístico-discursivos de la introducción de los marcadores del discurso en catorce manuales de B2. Del análisis de todos estos manuales observa que se tratan los marcadores discursivos de una forma bastante superficial e inadecuada, lo que provoca, un estancamiento en el aprendizaje de estas unidades. Pero ahí no queda el asunto, porque afirma que los docentes de ELE evitan —por todos los medios— tratar estos elementos en sus clases. Además se presentan estas unidades en clasificaciones diversas, aunque siempre por medio del enfoque comunicativo o del enfoque por tareas. Sobre el papel de estos marcadores en la enseñanza, argumenta (2010) que son

fundamentales en el discurso oral y escrito, por consiguiente su correcta enseñanza es vital para el desarrollo de la competencia discursiva. Al igual que otros autores, advierte (2010) que los docentes en ELE encuentran en la enseñanza de los marcadores del discurso problemas lingüístico-discursivos: su polifuncionalidad, los rasgos suprasegmentales que están detrás de ellos y que repercuten en su significación, los marcadores no verbales que los sustituyen o acompañan, su uso en los registros lingüísticos y su relación con las tipologías textuales. En relación a los registros de la lengua y los marcadores del discurso, Nogueira Da Silva expone que existen muy pocos manuales que hablen de esta relación. De los escasos manuales que plantean esta cuestión, dice que la metodología parte de dos caminos: presentar los marcadores con el registro lingüístico más frecuente o deducir su relación con el registro a través de ejercicios. El autor achaca esta práctica, a la falta de sensibilidad por parte de los autores de los manuales hacia la competencia sociolingüística. Otro aspecto que echa en falta es enseñar al estudiante la frecuencia de uso de estos marcadores en los registros, dado que sería útil para el aprendiz en su interacción social. También sería importante, según Nogueira Da Silva, que se mostraran al alumno los que se usan en la oralidad y los que se circunscriben a la escritura. Por eso, vuelve a repetir la importancia de enseñar adecuadamente estos elementos:

En conclusión, consideramos que si no se incluyen los MD [marcadores del discurso] 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 un estudio más reciente, La Rocca (2011) hace una revisión pormenorizada de la presencia de los marcadores discursivos en la enseñanza del español como L2, en una serie de manuales publicados en España que van desde 1999 hasta 2010. Al respecto, dice que es a finales de los noventa cuando algunos manuales prestan su atención a la enseñanza de los marcadores del discurso. Aunque el interés por la enseñanza de estos elementos se hace notar en 2001 con la publicación del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Aquí se habla de la competencia discursiva incluida en la competencia pragmática, dándole un hueco que antes era inexistente. Su interés se basa en la enseñanza de estos elementos. También con la publicación en 2006 del *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*, se añaden contenidos referidos a los marcadores discursivos. Más adelante La Rocca (2011) se

queja de que no se han enseñado coherentemente estos elementos de la lengua, puesto que los manuales no recogen una clasificación clara y concreta de éstos, llevando a la confusión. Esta confusión lleva consigo que tampoco se diferencie entre los que se usan en la escritura y los de la oralidad. Además su enseñanza está descontextualizada, no se hace referencia a la tipología textual en que se encasillan o al contexto oral concreto. Todo esto tiene su explicación, según La Rocca, en la complejidad del tema en cuestión. De ahí que su mención en los manuales sea —muchas veces— de pasada o incluso se haga referencia a ellos desde un prisma muy gramatical y no desde una visión instrumental. Otro aspecto que dificulta la enseñanza de los marcadores discursivos es la variedad de teorías sobre el tema y la dificultad añadida de una correcta elección. Por eso muchos manuales de ELE prefieren no hacer alusión a la clasificación, con el propósito de no confundir al estudiante extranjero.

En definitiva, observamos que en el aula de ELE prima la enseñanza de la conexión explícita. Que esta se aborda a través de las funciones de los conectores en las construcciones coordinadas y subordinadas. Y que, en demasiadas ocasiones, se hace de forma superficial y poco clara.

En lo que a la conexión implícita se refiere, parece claro por la bibliografía consultada, que esta no forma parte de la programación docente, quizás debido a que requiere una capacidad de abstracción muy alta que la convierte en un contenido solo apto para los niveles superiores.

## **Conozcamos la conexión implícita**

### **3.1. Introducción**

Para la realización de esta planificación, nos hemos basado en el *MCER* y en el *PCIC*. De esta forma, vamos a trabajar la conexión implícita, tras repasar la explícita, en el aula de ELE, con el fin de que nuestros alumnos entiendan este fenómeno y desarrollen las destrezas y competencias oportunas.

### **3.2. Contextualización**

Nuestra unidad se desarrollará en el aula de idiomas de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Esta aula se encuentra en el campus universitario de Tarifa a escasos minutos de la ciudad de Las Palmas. Su ubicación exacta está en la Biblioteca General. Este centro no solo acoge a los alumnos Erasmus, sino también a estudiantes nativos que deseen certificar un idioma por los niveles de referencia del *MCER*.

### **3.3. Características del grupo**

Respecto al grupo al que vamos a destinar esta unidad, hablamos de treinta y dos alumnos de nacionalidades distintas y con realidades lingüísticas dispares. La edad de estos alumnos oscila entre los veinte y veinticinco años, por lo que son estudiantes que han superado la adolescencia y la pubertad. Además son alumnos que provienen del programa de movilidad Erasmus, con lo que unos estarán todo el curso y otros solo un cuatrimestre. Como ya hemos indicado con anterioridad, hemos realizado esta unidad para estudiantes con un nivel C1. Respecto a este usuario, el *MCER* (2002: 40) dice lo siguiente:

Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de manera fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.

### 3.4. Competencias

En este apartado, vamos a presentar las competencias que se espera que los estudiantes adquieran con nuestra unidad didáctica. Al respecto, el *MCER* (2002: 9) dice lo que sigue: <<Las competencias son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones>>.

Así nosotros enfocaremos esta unidad precisamente a eso, a que aprendan qué es la conexión implícita y sepan inferirla en los textos orales y escritos. El propósito, en definitiva, es conseguir un pleno desarrollo de la competencia comunicativa.

Las competencias generales que nuestros alumnos deben haber desarrollado una vez acabada la unidad son las que indicamos a continuación:

- **Conocimiento declarativo (saber):**
  - Capacitar a los alumnos para entender un fenómeno tan complejo, como es el de la conexión implícita en español.
  - Capacitar a los alumnos para diferenciar los tipos de conexión.
- **Las destrezas y las habilidades (saber hacer):**
  - Capacitar a los estudiantes para aplicar la conexión implícita en su comunicación oral.
  - Capacitar a los estudiantes para aplicar la conexión implícita en la comunicación escrita.
- **Competencia existencial (saber ser):**
  - Capacitar a los alumnos con el fin de que entiendan que pueden inferir significados implícitos.
- **La capacidad de aprender (saber aprender):**
  - Capacitar a los alumnos para que tengan más curiosidad sobre las cuestiones gramaticales.

También se trabajará en esta unidad la **competencia comunicativa**. El *MCER* (2002: 106-127) entiende que en esta competencia se incluyen una competencia lingüística, una sociolingüística y una pragmática.

Las competencias específicas que se persiguen son las siguientes:

- **Competencia lingüística:**

- Capacitar a los alumnos para que aprendan qué es la conexión implícita a partir de sus conocimientos sobre la conexión explícita (competencia gramatical).

- Capacitar a los alumnos para que extraigan las inferencias del discurso (competencia semántica).

- Capacitar los estudiantes para que entiendan que la conexión es un fenómeno semántico-pragmático (competencia semántica).

- **Competencia sociolingüística:**

- Capacitar a los alumnos para emplear adecuadamente los registros lingüísticos.

- **Competencia pragmática:**

- Capacitar a los estudiantes para que sepan extraer los sentidos sumergidos en la estructura profunda.

### 3.5. Objetivos lingüísticos

Siguiendo el *PCIC* (1992: 32-33), estos son los objetivos lingüísticos que deben alcanzar nuestros estudiantes a través de la unidad didáctica que aquí presentamos:

- 1) Entender información detallada sobre temas de carácter general
- 2) Hacer ciertas interferencias sobre las opiniones del hablante, aunque éstas no se hayan formulado explícitamente.
- 3) Realizar una exposición oral durante un breve periodo de tiempo sobre un tema.
- 4) Hacer uso consciente de las estrategias propias de los distintos tipos de discurso para conseguir una comunicación eficaz.

- 5) Entender informaciones, opiniones y valoraciones subjetivas formuladas explícitamente, así como reconocer elementos implícitos del mensaje: alusiones, humor, ironía, etc.
- 6) Entender con detalle la información, las opiniones y los juicios de valor que se hayan formulado explícitamente en textos de prensa que traten de temas generales o familiares al alumno, así como distinguir la parte informativa del texto, las opiniones y las valoraciones.
- 7) Elaborar textos de cierta longitud, empleando las estructuras sintácticas habituales de la lengua española y con un dominio general de los recursos estilísticos más frecuentes.

### **3.6. Contenidos**

Sobre los contenidos, el *PCIC* (1992: 47) indica lo siguiente:

A partir de los años sesenta, sin embargo, con el desarrollo del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas, se empieza a producir un cambio gradual que conduce a una mayor atención hacia los intereses y las necesidades del alumno, por lo que se buscan nuevos criterios en la selección de los contenidos y se empieza a valorar la importancia de los procedimientos pedagógicos que permitan poner en juego tales contenidos en contextos significativos y motivadores. Así, desde los programas elaborados a partir de contenidos gramaticales se evoluciona hacia un criterio de selección de contenidos de carácter funcional, más acorde con el objetivo final del desarrollo de la competencia comunicativa.

Para que haya una coherencia entre contenidos y objetivos, seleccionaremos aquellos contenidos del *PCIC* que resulten acordes con nuestra unidad.

#### **a. Contenidos funcionales**

- a.1. Relacionar o añadir informaciones señalando oposiciones y contrastes.
- a.2. Relacionar o añadir informaciones señalando procesos, resultados y circunstancias.
- a.3. Expresar acuerdo y desacuerdo con parte de lo que ha dicho otro.
- a.4. Juzgar, valorar.
- a.5. Expresar duda y reserva.
- a.6. Reaccionar ante informaciones nuevas refiriéndose al conocimiento anterior.

- a.7. Invitar al interlocutor a que formule hipótesis.
- a.8. Expresar probabilidad.
- a.9. Expresar desinterés y aburrimiento.
- a.10. Quejarse, lamentarse.
- a.11. Ceder la elección al interlocutor.
- a.12. Hacer cumplidos y reaccionar ante un cumplido.
- a.13. Reconocer y utilizar marcadores del discurso para señalar relaciones de reforzamiento, de secuencia lógica y de contraste.
- a.14. Extraer información relevante para hacer un resumen.
- a.15. Responder a intervenciones ajenas mediante réplica.
- a.16. Continuar otras intervenciones mediante ejemplos, argumentos y reformulaciones.
- a.17. Aportar una palabra o expresión al interlocutor.
- a.18. Solicitar información sobre una palabra o una expresión que se ha olvidado.

## **b. Contenidos gramaticales**

- b.1. Oraciones yuxtapuestas.
- b.2. Oraciones coordinadas.
- b.3. Sustantivas con verbos en indicativo, subjuntivo o infinitivo.
- b.4. Condicionales, causales, finales, modales, concesivas, consecutivas con verbo en indicativo o en subjuntivo, introducidas por conjunciones y locuciones conjuntivas de uso frecuente.
- b.5. Adjetivas con verbo en indicativo y en subjuntivo introducidas por pronombres o adverbios relativos.

Estos contenidos gramaticales propios, como ya hemos dicho, de un hablante con nivel B2 servirán de plataforma para la explicación de la conexión implícita, sus contextos discursivos y sus dificultades.



### **c. Contenidos culturales**

- c.1. Usos sociales: relaciones familiares, vecinales, profesionales, de amistad, relaciones con desconocidos.
- c.2. El hábitat: vivienda, barrio, ciudad.
- c.3. Servicios de comunicaciones: teléfonos, correos, etc.
- c.4. El mundo profesional: laboral, estudiantil.
- c.5. La salud y la enfermedad. Asistencia médica.
- c.6. Los servicios públicos: sanidad, enseñanza, etc.
- c.7. Los medios de comunicación.
- c.8. Comunicación intercultural e internacional.
- c.9. Modos de vida, sistemas de valores.
- c.10. Comunidad y diversidad.
- c.11. Derechos humanos.
- c.12. La cultura actual: las artes, el cine, la literatura, etc.

### **d. Contenidos pedagógicos**

- d.1. Conexión de los nuevos conocimientos con los anteriores.
- d.2. Actitud positiva ante la presencia del error.
- d.3. Postura activa y con toma de iniciativas.
- d.4. Uso selectivo y efectivo de los recursos disponibles: gramáticas, diccionarios, consulta al profesor, etc.
- d.5. Uso de otros recursos del entorno externo: hablantes nativos, medios de comunicación, otros contactos, etc.
- d.6. Realización conjunta de tareas de comunicación.
- d.7. Sensibilidad hacia las ideas y los sentimientos del resto del grupo.

- d.8. Observar fenómenos y formular hipótesis.
- d.9. Contrastar los rasgos del español con los de la lengua propia.
- d.10. Hacer resúmenes, compendios.
- d.11. Prestar atención a las expresiones que organizan el discurso.
- d.12. Hacer un primer esquema con las ideas que se quieren transmitir.
- d.13. Elaborar sucesivos borradores.
- d.14. Releer sucesivas veces con distintos objetivos: contenido, organización del texto, corrección gramatical, aspectos estilísticos, etc.

### **3.7. Metodología**

La metodología será la clase magistral, combinada con la lectura de textos y la visualización de vídeos. Siempre se promoverá la implicación y la participación activa del alumnado. El enfoque que utilizaremos en esta unidad será el comunicativo acompañado del aprendizaje cooperativo (Torrego y Negro, 2012: 23), con el que pretendemos enseñar una gramática declarativa sobre la base de situaciones comunicativas. Esto se debe a que un tema tan complejo como es la conexión implícita requiere del apoyo de situaciones comunicativas, para que el alumno asocie el concepto con la realidad del discurso y su uso en el contexto.

### **3.8. Temporalización**

Para desarrollar esta unidad, impartiremos seis sesiones que durarán unos cincuenta minutos cada una.

### **3.9. Recursos y espacios**

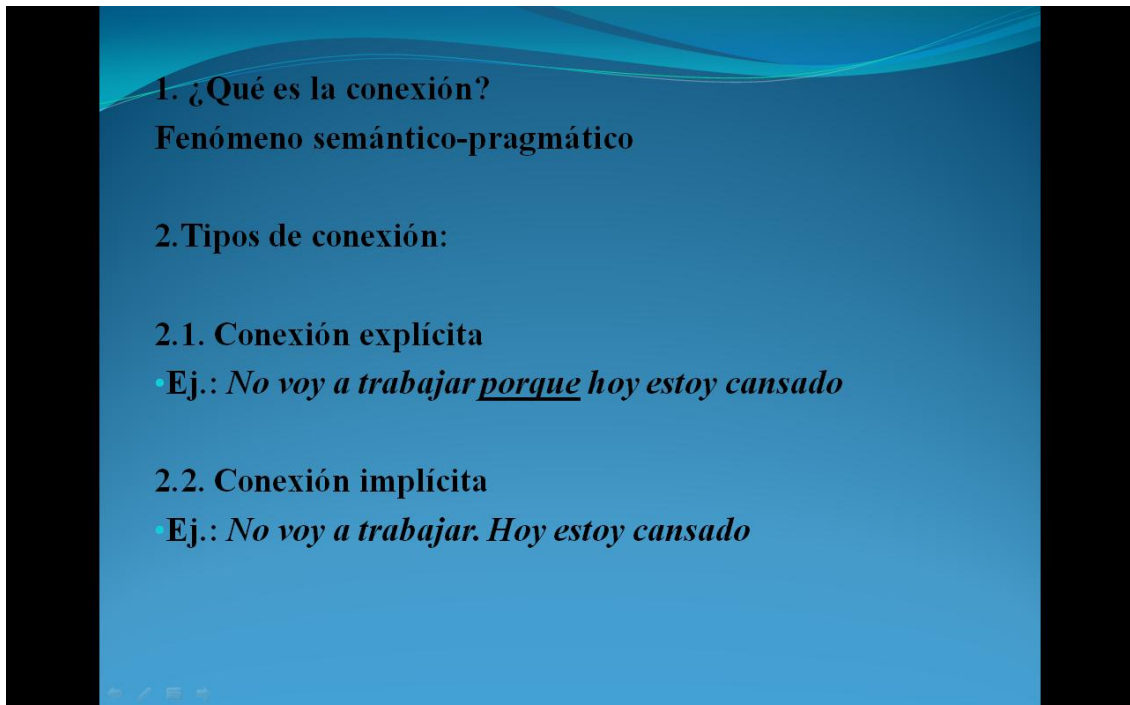
Las herramientas utilizadas para esta unidad van a ser muy diversas. Entre estas, usaremos textos expositivos-argumentativos, literarios, humorísticos, vídeos obtenidos de Youtube, recreaciones verosímiles, canciones, ejercicios de sintaxis y debates. Las actividades se harán en el aula de idiomas.

### 3.10. Actividades

#### Primera sesión

-**Actividad de inicio o motivación (treinta minutos):** preguntaremos a los alumnos qué saben de la conexión, de sus contextos y de sus tipos; después de dilucidar el conocimiento de los alumnos sobre este tema, dedicaremos unos minutos, con una clase magistral, a dar una primera explicación sobre la conexión implícita por medio de un PowerPoint. Las explicaciones complementarias se impartirá simultáneamente con las actividades desarrollada por los alumnos.

1)



1. ¿Qué es la conexión?  
Fenómeno semántico-pragmático

2. Tipos de conexión:

2.1. Conexión explícita

- Ej.: *No voy a trabajar porque hoy estoy cansado*

2.2. Conexión implícita

- Ej.: *No voy a trabajar. Hoy estoy cansado*

Diapositiva uno

2)

2.2. Conexión implícita:

- 2.2.1. Definición
- 2.2.2. Contextos
  - 2.2.2.1. Oraciones yuxtapuestas
  - Entiendo tu comportamiento, estás castigado
  - 2.2.2.2. Enunciados
  - Entiendo tu comportamiento. Estás castigado
- 2.2.3. ¿Qué la hace posible?
  - Inferencias del receptor
  - Conocimiento enciclopédico
  - La conexión es un fenómeno semántico-pragmático

### Diapositiva dos

**-Actividad de desarrollo (veinte minutos):** usaremos un texto de Rosa Montero titulado *Ellos y ellas*, para que, en parejas, respondan qué es conexión y busquen un ejemplo de conexión explícita y otro de conexión implícita.

**En este texto de Rosa Montero, define conexión usando dos ejemplos del texto. A continuación localiza un ejemplo de conexión explícita y otro de conexión implícita ¡Ánimo!**



### *Ellas y ellos*

Las mujeres y su difícil relación con los hombres. O los hombres y su difícilísima relación con las mujeres. Veo las noticias de la Cumbre de Valencia, y me parece mentira lo mucho que están cambiando las cosas, por un lado, y por otro lo poquísimo que cambian. ¿Saben que el principal medio de transporte de mercancías en el interior de África son las mujeres? Todas esas hembras acarreado monumentales pesos en la cabeza como bestias de carga: eso sigue igual. Y, al mismo tiempo, ¡qué tenacidad y qué potencia tienen esas mujeres cimbreantes!

Si en el mundo ha mejorado la situación femenina es porque los hombres también han cambiado, como es obvio. Y, sin embargo, tal vez por la velocidad de la evolución, sigue habiendo resquemores, recelos y furor. Mientras se celebraba la cumbre, hubo otras dos víctimas asesinadas por sus parejas en España.

A mi mesa llega una marea constante de cartas airadas. Cartas de mujeres denunciando un recrudecimiento del sexismo y campañas machistas para hacer creer que lo de la violencia contra la mujer es un invento. Tienen razón. Cartas de hombres que se sienten maltratados por sus ex parejas y por los jueces; se han quedado sin sus hijos; dicen haber sido denunciados falsamente. Y creo que también tienen razón. ¿Qué nos está pasando? ¿Por qué sobre los restos de un machismo milenario se está construyendo una rabia nueva? ¿No hay manera de llegar a entendernos? ¿Tenemos que seguir siendo mundos opuestos?

La primatóloga Melissa Hines dio juguetes humanos a unos jóvenes monitos: muñecas, coches y libros ilustrados. Ellas cogieron las muñecas para jugar, ellos los coches y los dos los libros indistintamente. No sé si se puede extraer alguna enseñanza de esto. Si tienes hijos, ¡regálales libros!

Sesiones	Contenidos desarrollados	Destrezas desarrolladas	Competencias desarrolladas
Primera	Contenidos funcionales (a.1., a.2., a.3., a.5., a.6., a.7., a.13., a.14., a.18.), contenidos gramaticales (b.1., b.2., b.3., b.4., b.5.), contenidos culturales (c.1., c.2., c.3., c.4., c.7., c.8., c.9., c.11.) y contenidos pedagógicos (d.1., d.2., d.3., d.4., d.5., d.6., d.7., d.8., d.9., d.10., d.11.)	Expresión oral, comprensión auditiva, comprensión lectora y expresión escrita	Competencias generales y competencia comunicativa

### Segunda sesión

**-Actividad de desarrollo (cincuenta minutos):** recordaremos de nuevo la conexión implícita (cinco minutos) y procederemos a hacer un ejercicio (veinte minutos), en el que los alumnos tienen que insertar una serie de conectores en enunciados y oraciones yuxtapuestas dados por nosotros. De ahí que nos dispongamos a presentar ejemplos del tipo: *Voy a correr. Estoy gordo o Tengo calor; me quito la camiseta.* Seguidamente, los estudiantes se colocarán en grupos de cuatro, con el propósito de que creen una historia con el personaje de Sancho Panza y sus dudas sobre acompañar a don Quijote en su salida. También deben usar solo la conexión implícita (veinte minutos). Por último, cada grupo leerá en alto sus redacciones (cinco minutos).

**Inserta los conectores en el siguiente ejercicio y explica el significado que aporta cada uno de ellos. Debátelo con tus compañeros. ¡Mucha suerte!**

- Tengo ganas de salir de marcha. No sé qué hacer.
- ¿Estudias en la universidad?; ¿trabajas en la cafetería?
- Mi vecino es muy sucio: no se lava ni cuando llueve.
- Quiero ir a la fiesta del vaso de Tafira. No tengo dinero. No iré.
- El profesor de español es simpático. Aprendo mucho con él.
- No me gusta que me toquen el pelo; es muy fino.
- Los toros es una tradición antigua de España. No me gustan.
- España ganará la Eurocopa: tiene un gran equipo.
- Voy a correr. Estoy gordo.
- Tengo calor; me quito la camiseta.
- Mi amigo Luis es extravertido; se relaciona con todo el mundo.
- Sancho Panza come mucho. Debe hacer la dieta Dukan.

**Ahora lee este fragmento del *Quijote* y escribe, en grupos de cuatro, un texto sobre Sancho Panza y sus dudas acerca de lo conveniente de acompañar a su vecino en sus aventuras. Además, argumenta en qué contextos es posible la conexión implícita y en cuáles no. Apóyate en razones de índole gramatical y pragmática tales como las siguientes: la facilidad a la hora de que el receptor haga las inferencias oportunas o la posibilidad de restaurar en una estructura yuxtapuesta tanto un conector coordinante como uno subordinante y cómo eso puede complicar la comprensión del texto.**

—¿Quién duda de eso? —dijo la sobrina—. Pero, ¿quién le mete a vuestra merced, señor tío, en esas pendencias? ¿No será mejor estarse pacífico en su casa y no irse por el mundo a buscar pan de trastrigo, sin considerar que muchos van por lana y vuelven tresquilados? —¡Oh sobrina mía —respondió don Quijote—, y cuán mal que estás en la cuenta! Primero que a mí me tresquilen, tendré peladas y quitadas las barbas a cuantos imaginaren tocarme en la punta de un solo cabello. No quisieron las dos replicarle más, porque vieron que se le encendía la cólera. Es, pues, el caso que él estuvo quince días en casa muy sosegado, sin dar muestras de querer según dar sus primeros devaneos, en los cuales días pasó graciosísimos cuentos con sus dos compadres el cura y el barbero, sobre que él decía que la cosa de que más necesidad tenía el mundo era de caballeros andantes y de que en él se resucitase la caballería andantesca. El cura algunas veces le contradecía y otras concedía, porque si no guardaba este artificio, no había poder averiguarse con él. En este tiempo, solicitó don Quijote a un labrador vecino suyo, hombre de bien —si es que este título se puede dar al que es pobre—, pero de muy poca sal en la mollera. En resolución, tanto le dijo, tanto le persuadió y prometió, que el pobre villano se determinó de salirse con él y servirle de escudero. Decíale, entre otras cosas, don Quijote que se dispusiese a ir con él de buena gana, porque tal vez le podía suceder aventura que ganase, en quítame allá esas pajas, alguna ínsula, y le dejase a él por gobernador d’ella. Con estas promesas y otras tales, Sancho Panza, que así se llamaba el labrador, dejó su mujer y hijos y asentó por escudero de su vecino. Dio luego don Quijote orden en buscar dineros; y vendiendo una cosa y empeñando otra, y malbaratándolas todas, llegó una razonable cantidad. Acomodose asimesmo de una rodela, que pidió prestada a un su amigo, y, pertrechando su rota celada lo mejor que pudo, avisó a su escudero Sancho del día y la hora que pensaba ponerse en camino, para que él se acomodase de lo que viese que más le era menester.



Sesiones	Contenidos desarrollados	Destrezas desarrolladas	Competencias desarrolladas
<b>Segunda</b>	Contenidos funcionales (a.2., a.6., a.11., a.13., a.14., a.15., a.16., a.17., a.18.), contenidos gramaticales (b.1., b.2., b.3., b.4., b.5.), contenidos culturales (c.1., c.12.) y contenidos pedagógicos (d.1., d.2., d.3., d.4., d.5., d.6., d.7., d.8., d.9., d.10., d.11., d.12., d.13., d.14.)	Expresión oral, comprensión auditiva, comprensión lectora y expresión escrita	Competencias generales y competencia comunicativa

### **Tercera sesión**

**-Actividad de consolidación (cincuenta minutos):** recordaremos de nuevo la conexión implícita (cinco minutos) y pediremos a los alumnos que inventen una situación comunicativa por escrito en grupos de cuatro, en la que han organizado un asadero, pero ha empezado a llover. Tienen que avisar a los compañeros a través del correo electrónico de la suspensión de la actividad, pero desean buscar una alternativa. Deben usar solo la conexión implícita (treinta minutos). Después, en grupos de cuatro, restablecerán los conectores superficiales en su redacción (veinte minutos).

Sesiones	Contenidos desarrollados	Destrezas desarrolladas	Competencias desarrolladas
<b>Tercera</b>	Contenidos funcionales (a.2., a.5., a.6., a.8., a.10., a.11., a.13., a.14., a.18.), contenidos gramaticales	Expresión oral, comprensión auditiva, comprensión lectora	Competencias generales y competencia comunicativa

	(b.1., b.2., b.3., b.4., b.5.), contenidos culturales (c.1., c.2., c.3., c.7.) y contenidos pedagógicos (d.1., d.2., d.3., d.4., d.5., d.6., d.7., d.8., d.9., d.10., d.11., d.12., d.13., d.14.)	y expresión escrita	
--	---	---------------------	--

### Cuarta sesión

**-Actividad de consolidación (cincuenta minutos):** recordaremos de nuevo la conexión implícita (cinco minutos) y simularemos una visita a una consulta de un dietista. Llevaremos una bata para recrear la situación. Es la primera vez que especialista y paciente se citan, por lo que debemos cuidar el registro. De esta forma, un alumno hará de paciente y otro de dietista. El que haga de este tendrá que evitar usar conectores superficiales. En el caso de que no lo logre, otro alumno ocupará su puesto. El dietista aconsejará al paciente sobre las consecuencias de no llevar una vida saludable. El paciente explicará a este especialista qué hábitos alimentarios tiene en su vida diaria. Los demás compañeros tomarán notas sobre los consejos del dietista y escribirán un manifiesto sobre la vida sana, que leeremos y pondremos en común al día siguiente. Ese manifiesto deberá contener oraciones, enunciados y párrafos coordinados y subordinados en los que se puede elidir el conector.

Sesiones	Contenidos desarrollados	Destrezas desarrolladas	Competencias desarrolladas
<b>Cuarta</b>	Contenidos funcionales (a.1., a.2., a.3., a.4., a.5., a.6., a.7., a.11., a.13., a.14., a.15., a.16., a.17., a.18.), contenidos gramaticales (b.1., b.2., b.3., b.4., b.5.), contenidos culturales (c.1., c.2., c.3., c.4., c.7., c.8., c.9.,	Expresión oral, comprensión auditiva, comprensión lectora y expresión escrita	Competencias generales y competencia comunicativa

	c.11.) y contenidos pedagógicos (d.1., d.2., d.3., d.4., d.5., d.6., d.7., d.8., d.9., d.10., d.11., d.12., d.13., d.14.)		
--	---	--	--

## Quinta sesión

-**Actividad de evaluación (veinte minutos):** recordaremos de nuevo la conexión implícita (cinco minutos) y leeremos el manifiesto de la vida sana con las condiciones expuestas en la sesión anterior.

-**Actividad de consolidación (treinta minutos):** usaremos un texto de Jordi Calvo Rufanges titulado *El velo y la talla 38* y un vídeo sobre el velo tomado de Youtube. A partir de estas herramientas, haremos un debate con los estudiantes sobre el velo y las opiniones que se tiene en Occidente. Luego, omitirán en grupos de cuatro todos los conectores del texto y explicarán si el texto pierde cohesión o no.



Tomado de <http://www.youtube.com/watch?v=pv4EK9DK3rk>

**Lee atentamente este texto antes del debate. Después, recuerda que, en grupos de cuatro, debes omitir todos los conectores para luego debatir con tus compañeros si se pierde o no la cohesión. Argumenta tus respuestas.**



El velo se está convirtiendo en los últimos tiempos en una cuestión controvertida en la política de integración europea. En Francia, el gobierno conservador se ha decantado por prohibir el velo integral en todos los espacios públicos. Antes prohibieron en las escuelas públicas el velo, los crucifijos, la kipá judía y el turbante sij.

Ahora en España se abre el debate al rechazar que una alumna asista a clase con esta prenda. En principio parece que nos hemos embarcado en una persecución de los símbolos religiosos o al menos de aquellos que no nos agradan, lo que va en contra de la libertad de pensamiento, conciencia y religión, reconocidos como derecho humano en Europa. Pero lo que me resulta más interesante es que el argumento laico en contra del velo, principalmente del integral, es que atenta contra la dignidad de las mujeres y que si lo llevan no es por decisión propia sino por imposición.

Desde nuestro punto de vista cultural occidental parece que la liberación de la mujer va asociada al porcentaje de cuerpo que puede mostrar. La minifalda o el *top less* lo relacionamos con cotas de libertad alcanzadas por la mujer. No sé si estamos equivocados, ya que, en mi opinión inevitablemente occidental y masculina, prefiero una minifalda a un velo. Pero una mujer musulmana me hizo pensar en ello cuando me dijo que si ellas eran esclavas del velo, las mujeres occidentales lo eran de la talla 38. Porque bajo estas prendas amplias se sienten más libres en cuanto al desarrollo natural de su cuerpo, que de este modo no es evaluado continuamente cuando salen a la calle. Con este razonamiento esta mujer musulmana que prefería llevar velo me ofreció otro punto de vista que nada tiene que ver con la religión o con la política, que al menos me sirvió para no hacer juicios premeditados por la decisión de esta y otras mujeres de cubrir su cuerpo. El excesivo culto al cuerpo de nuestra cultura, que está llegando también al hombre, quizá sea un camino equivocado, o al menos no mejor del que decide ocultar el cuerpo.

Sesiones	Contenidos desarrollados	Destrezas desarrolladas	Competencias desarrolladas
<b>Quinta</b>	Contenidos funcionales (a.1., a.2., a.3., a.4., a.5., a.6., a.7., a.11., a.13., a.14., a.15., a.16., a.17., a.18.), contenidos gramaticales (b.1., b.2., b.3., b.4., b.5.), contenidos culturales (c.1., c.2., c.3., c.4., c.7., c.8., c.9., c.11.) y contenidos pedagógicos (d.1., d.2., d.3., d.4., d.5., d.6., d.7., d.8., d.9., d.10., d.11.)	Expresión oral, comprensión auditiva, comprensión lectora y expresión escrita	Competencias generales y competencia comunicativa

### Sexta sesión

**-Actividad de desarrollo (treinta minutos):** recordaremos de nuevo la conexión implícita (cinco minutos) y, con una canción de Melendi, los alumnos tendrán, en grupos de cuatro, que localizar ejemplos de conexión implícita argumentando su respuesta (veinticinco minutos).

**Escucha atentamente esta canción de Melendi e intenta localizar ejemplos de conexión implícita. Argumenta tu respuesta. Uno de los miembros del grupo actuará como portavoz.**

*Llueve*



Hoy me he levantado y el dolor me ha apretao los dientes  
por el pasillo me olía a café, pero de repente  
he caído en la cuenta de que no estás tú.  
Me volví a la cama y apagué la luz.  
Empezó pidiendo tiempo; y el espacio que quería  
era casi exterior. Ya sé que esto es ley de vida,  
más bien es vida sin ley

Llueve, llueve y como siempre no a gusto de todos  
Llueve, llueve y, mientras, nos mojamos como tontos  
Llueve, llueve y en un simple charco a veces nos ahogamos

Hoy me he vuelto a despertar sin ti, puedo acostumbrarme  
lo que peor llevo es el olor, que en mi alma dejaste  
Eras la flor más bonita de un jardín,  
lleno de malezas y ortigas sin ti.  
Empezó pidiendo tiempo; y el espacio que quería  
era casi exterior. Ya sé que esto es ley de vida,  
más bien es vida sin ley

Llueve, llueve y como siempre no a gusto de todos  
Llueve, llueve y, mientras, nos mojamos como tontos  
Llueve, llueve y en un simple charco a veces nos ahogamos

Si soy cariñoso dices que te agobio  
si me alejo un poco que paso de ti  
si te hago un regalo dices que te compro

y, si no lo hago, tengo algo por ahí

si miro a una chica te pones de morros

y, si no, me dices deja de fingir

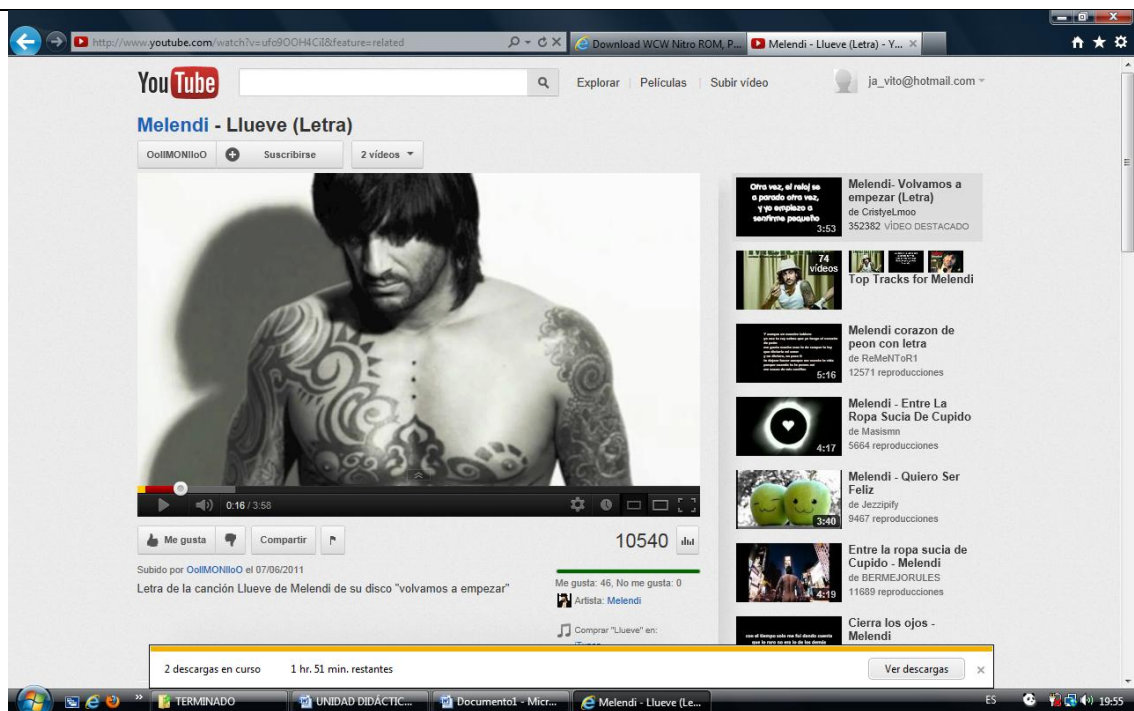
el caso es que nunca sea a gusto de todos

siempre...

Llueve, llueve y como siempre no a gusto de todos

Llueve, llueve y, mientras, nos mojamos como tontos

Llueve, llueve y en un simple charco a veces nos ahogamos



Tomado de <http://www.youtube.com/watch?v=ufo9OOH4CiI&feature=related>

**-Actividad de evaluación (veinte minutos):** a continuación, los alumnos, en grupos de cuatro, tendrán que extraer los conectores de un texto humorístico y explicar qué significado procedimental añaden al discurso.

## **Diario de un feo**

Extractos del diario de un auténtico pobre desgraciado:

2 de enero de 1980:

Hoy cumpla cinco años. Mi mamá me contó que cuando nació, el doctor fue a la sala de espera y le dijo a mi papi: "Hicimos todo lo que pudimos; lamentablemente, salió vivo."

6 de junio de 1989:

Hoy mi madre me confesó que nunca me dejó beber leche de sus senos. No me quería lo suficiente, sólo como a un amigo.

12 de noviembre, 1989:

Hoy fui secuestrado. Los secuestradores me cortaron un dedo, se lo enviaron a mis padres para pedir recompensa. Mi padre les contestó que quería más pruebas.

25 de diciembre (Navidad de 1989):

Me regalaron un juguete para que lo use en la bañera: una plancha eléctrica. Me di cuenta de que mis padres me odian.

Día del Padre (1990):

Le regalé una cartera y una foto mía a mi papá. Tomó la cartera, la abrió. Prefirió dejar la foto que venía dentro de la cartera. La de un chucho.

En un día de Feria (1991):

Hoy me perdí entre la gente. Le pregunté al policía si creía que íbamos a encontrar a mis padres. Me contestó: "No lo sé, muchacho, hay un montón de lugares donde pudieron haberse escondido".

30 de agosto (1993):

Hoy murió mi padre. Su último deseo antes de morir fue que me sentara en sus piernas. Lo condenaron a la silla eléctrica.

3 de febrero (1996):

Hoy renuncié a mi primer trabajo. Era en una tienda de animales. La gente no paraba de preguntarle al dueño cuanto costaba el Gorila.

14 de febrero (Día de los Enamorados) 1996:

Hoy me llamó una chica a mi casa. Me dijo: "No hay nadie; ven a mi casa. Es el Día de los Enamorados". Cuando llegué efectivamente, no había nadie.

15 de abril (1996):

Hoy es el día de mi boda. Estoy muy feliz. Espero que mi esposa lo esté pasando bien. Tuvo que trabajar. Está en Londres, de luna de miel con su jefe.

26 de abril (1996):

A mi esposa le gusta mucho hablar conmigo después del sexo. Hoy me llama a casa desde un motel.



27 de abril (1996):

No aguanto la infidelidad de mi mujer. Hoy intenté suicidarme; me tomé un frasco entero de aspirinas. Me llevaron al hospital y el doctor me dijo: "Para que no le vuelva a pasar, tómese una cerveza con un poquito de cianuro".

28 de abril (1996):

Estaba loco. Me llevaron a un psiquiatra. Le respondí que quería escuchar una segunda opinión: "De acuerdo, además de loco, usted es muy feo".

4 de mayo (1996):

Me iba a suicidar tirándome desde la azotea de un edificio de cincuenta pisos. Me di cuenta de que necesitaba a un sacerdote. Lo enviaron a darme unas palabras de aliento. Sus palabras fueron: "En sus marcas, listos".

Sesiones	Contenidos desarrollados	Destrezas desarrolladas	Competencias desarrolladas
<b>Sexta</b>	Contenidos funcionales (a.1., a.2., a.3., a.5., a.6., a.7., a.11., a.13., a.14., a.16., a.17., a.18.), contenidos gramaticales (b.1., b.2., b.3., b.4., b.5.), contenidos culturales (c.1., c.7., c.8., c.11.) y contenidos pedagógicos (d.1., d.2., d.3., d.4., d.5., d.6., d.7., d.8., d.9., d.10., d.11.)	Expresión oral, comprensión auditiva, comprensión lectora y expresión escrita	Competencias generales y competencia comunicativa

### 3.11. Evaluación

Para evaluar que nuestros estudiantes han adquirido las competencias y los contenidos incluidos en esta unidad didáctica, tendremos en cuenta todas las destrezas incluso las que el enfoque comunicativo desdeña: expresión escrita y comprensión lectora. Por lo que la evaluación queda de la siguiente forma:

- **Expresión oral 25 % (0,5 cada ítem):**
  - Actividad de captación de ideas (primera sesión).
  - Opinión en el debate (quinta sesión).
  - Participación activa y argumentación en las sesiones.
  - Invención situación comunicativa (tercera sesión).
  - Adecuación al registro requerido (cuarta sesión).
- **Expresión escrita 25 % (0,27 cada ítem):**
  - Actividad de la canción de Melendi (sexta sesión).
  - Actividades planteadas con el texto *Ellas y ellos* (primera sesión).
  - Ejercicio de insertar conectores (segunda sesión).
  - La redacción de Sancho Panza (segunda sesión).
  - Las notas que tomen en las sesiones.
  - El manifiesto (cuarta sesión).
  - Restablecer los conectores superficiales en su redacción (tercera sesión).
  - Omisión de los conectores (cuarta y quinta sesión).
  - Actividad con el texto humorístico (sexta sesión)
- **Comprensión lectora 25 % (0,83 cada ítem):**
  - Lectura de los textos;
  - pronunciación;

-pausas textuales.

- **Comprensión auditiva 25 % (0,62 cada ítem):**

-Canción de Melendi (sexta sesión).

-Detección del uso de la conexión explícita (cuarta sesión).

-Escucha activa sobre los consejos del dietista (cuarta sesión).

-Escucha activa del vídeo del velo (quinta sesión).

Expresión oral	Puntuación	Expresión escrita	Puntuación	Comprensión lectora	Puntuación	Comprensión auditiva	Puntuación
Actividad de captación de ideas	0,5	Actividad de la canción de Melendi	0,27	La lectura de los textos	0,83	Canción de Melendi	0,62
Opinión en el debate	0,5	Actividades planteadas con el texto <i>Ellas y ellos</i>	0,27	La adecuada pronunciación	0,83	Detección del uso de la conexión explícita	0,62
Participación activa y argumentación en las sesiones	0,5	Ejercicio de insertar conectores	0,27	Las pausas textuales	0,83	Escucha activa sobre los consejos del dietista	0,62
Inención situación comunicativa	0,5	La redacción de Sancho Panza	0,27			Escucha activa del vídeo del velo	0,62

Adecuación al registro requerido consulta al dietista	0,5	Las notas que tomen en las sesiones	0,27				
		El manifiesto	0,27				
		Restablecer los conectores superficiales en su redacción	0,27				
		Omisión de los conectores	0,27				
		Actividad con el texto humorístico	0,27				

Una vez terminada nuestra investigación y nuestra propuesta didáctica, las conclusiones a las que hemos llegado son las siguientes:

Primero, parece oportuno de hablar en español de conexión implícita, dado que existe una vinculación semántico-pragmática entre proposiciones que está inmersa en la estructura profunda y que puede materializarse o no en la superficie textual a través de las unidades con significado procedimental denominados conectores.

Segundo, a pesar de las dificultades que entrañan la conexión implícita por lo sujeta que está no solo a los contenidos gramaticales, sino también a la capacidad del hablante para inferir significados implícitos en el discurso, parece posible afirmar que puede constituir un tema dentro del currículo de ELE.

Tercero, los destinatarios apropiados son aquellos estudiantes extranjeros que están en posesión de un C1. Pues, como se deduce del *PCIC* y del *MCER*, tienen los contenidos y habilidades requeridos por la complejidad del tema.

Cuarto, el enfoque comunicativo y el aprendizaje cooperativo resultan estrategias idóneas para comprender y asimilar la conexión implícita en español.

Quinto, las tareas y sus tipos pueden resultar útiles para secuenciar los contenidos y para ayudar a que los estudiantes desarrollen las destrezas.

Sexto, a pesar de que el enfoque comunicativo no presta mucha atención a la expresión escrita, para nuestro objetivo la comprensión y producción de textos escritos resulta esencial.

Séptimo, creemos que con la unidad didáctica diseñada se logran las competencias y los contenidos descritos.

Aguilar López, A. M., 2007. <<Adquisición de las habilidades orales en L1 y en L2: metodología para su desarrollo>>. En: E. Balmaseda Maestu, (coord.) *XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*, Vol. 1, 133-150.

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2415389> (Consultado el 24 de mayo de 2012).

Alarcos Llorach, E., 1987. *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid: Gredos.

Alarcos Llorach, E., 2001. *Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.

Alcina Franch, J. y J. M. Blecua, 1989. *Gramática española*. Barcelona: Ariel.

Altieri Fernández, N., 1995. *Manual de morfosintaxis*. México: Universidad Autónoma de Puebla.

Arellano González, B., 2002. <<Relaciones entre la semántica y la sintaxis: cuestiones teóricas sobre la propuesta de Jackendoff>>, *Dicenda* 20, 11-27.

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=304856> (Consultado el 2 de marzo de 2012).

Arévalo I. *et al.*, 2004. <<Enseñanza de castellano como segunda lengua en las escuelas EBI del Perú>>, *Biblioteca Virtual RedELE* 2, 1-131.

<http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2004/memoriaMaster/2-Semestre/AREVALO.html> (Consultado el 22 de mayo de 2012).

Arias Ramón, R., 1983. *Curso de morfosintaxis*. Valencia: Aguilar.

Báez San José, V., 2002. *Desde el hablar a la lengua: prolegómenos a una teoría de la sintaxis y la semántica textual y oracional*. Málaga: Ágora.

Ballester de Celis, C., 2006. <<La subordinación causal: una propuesta didáctica para extranjeros>>, *Biblioteca Virtual RedELE* 7, 1-139.

<http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2007/memoriaMaster/2-Trimestre/BALLESTEROS-D.html> (Consultado el 28 de mayo de 2012).

- Beatriz Borzi, C., 2008. <<Las nociones de *sintagma* y de *sintaxis* en el *Cours de linguistique générale* de Ferdinand de Saussure>>, *Fundamentos en Humanidades* 1, 9-25. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2938082> (Consultado el 4 de marzo de 2012).
- Bello, A., 1988. *Gramática de la Lengua Castellana. Destinada al uso de los americanos. Tomos I y II*. Madrid: Arco Libros.
- Boix, A., 1984. *Práctica de análisis sintáctico*. Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias.
- Bosque, I. y V. Demonte (dir.), 1999. *Gramática descriptiva de la lengua española. Tomo I*. Madrid: Espasa Calpe.
- Briz Gómez, A., 1993. <<Los conectores pragmáticos en español coloquial (I): su papel argumentativo>>, *Contextos* 21-22, 145-188.
- <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=97994> (Consultado el 3 de marzo de 2012).
- Camacho, J., 1999. <<La coordinación>>, en I. Bosque y V. Demonte (dir.), *Gramática descriptiva de la lengua española. Tomo II*. Madrid: Espasa Calpe, 2637-2640.
- Cassany Comas, D., 1990. <<Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita>>, *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación* 6, 63-80.
- <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126193> (Consultado el 28 de marzo de 2012).
- Chomsky, N., 1986. *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Seix Barral.
- Consejo de Europa, 2002. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- <http://www.marcoele.com/num/5/02e3c09a030a68605/niveles.pdf> (Consultado el 10 de marzo de 2012).
- Cortés Rodríguez, L. y E. López Muñoz, 1996. *Los procedimientos sintácticos en la construcción de textos*. Barcelona: Octaedro.

- Delgado Cabrera, A., 2002-2003. <<La enseñanza del francés en el siglo XX: métodos y enfoques>>, *Anales de Filología Francesa* 11, 79-94.
- Díez Domínguez, P., 2006-08. <<Análisis de los marcadores discursivos más usados en el habla de tres estudiantes extranjeros de E/LE nivel C1 tras una estancia de un mes en España>>, *Biblioteca Virtual RedELE* 11, 1-89.  
<http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2010/memoriaMaster/1-Trimestre/PatriciaDiez.html> (Consultado el 28 de mayo de 2012).
- Dijk, T. A., 1988. *Texto y contexto: semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.
- Domenech Val, A., 2008. *La conectividad en español no nativo: un estudio sobre hablantes arabófonos*. Memoria de máster. Barcelona: Universitat de Barcelona.  
[http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011\\_BV\\_12/2011\\_BV\\_12\\_07Domenech.pdf?documentId=0901e72b80e0ced1](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_07Domenech.pdf?documentId=0901e72b80e0ced1) (Consultado el 6 de marzo de 2012).
- Figueras, C., 2001. *Pragmática de la puntuación*. Barcelona: Octaedro.
- Fuentes Rodríguez, C., 1995. *La sintaxis de los relacionantes supraoracionales*. Madrid: Arco Libros.
- Fuentes Rodríguez, C. y L. Esperanza Alcaide, 1998. *Cuaderno práctico de morfosintaxis*. Sevilla: Alfar.
- Gili Gaya, S., 1987. *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Bibliograf.
- González Araña, C. y M<sup>a</sup> C. Herrero Aísa, 1997. *Manual de gramática española: gramática de la palabra, de la oración y del texto*. Madrid: Castalia.
- González Calvo, J. M., 2002. <<Enunciado y oración como unidades textuales enunciativas>>, *Revista de investigación lingüística* 1, 135-153.  
<http://revistas.um.es/ril/article/view/4951> (Consultado el 4 de marzo de 2012).
- Gutiérrez Araus, M. L., 1989. *Las estructuras sintácticas del español actual*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Gutiérrez Ordoñez, S., 1997. *Principios de sintaxis funcional*. Madrid: Arco Libros.



- Gutiérrez Ordoñez, S., 2002a. *Forma y sentido en sintaxis*. Madrid: Arco Libros.
- Gutiérrez Ordoñez, S., 2002b. *De pragmática y semántica*. Madrid: Arco Libros.
- Hallebeek, J., 1994. *Morfología y sintaxis del español: introducción al análisis oracional*. Madrid: Playor.
- Hernández Alonso, C., 1986. *Gramática funcional del español*. Madrid: Gredos.
- Hjelmslev, L., 1971. *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Instituto Cervantes, 1992. *La enseñanza del español como lengua extranjera*. Plan Curricular del Instituto Cervantes.
- Instituto Cervantes, 1997. *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/) (Consultado el 18 de mayo de 2012).
- Instituto Cervantes, 2006. *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. C1-C2*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Instituto Cervantes, 2008. *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. B1-B2*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Josep Cuenca, M., 2010. *Gramática del texto*. Madrid: Arco Libros.
- Kotschi, T., W. Oesterreicher y K. Zimmermann (eds.), 1996. *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*. Alemania: Vervuert.
- Lapesa, R., 1981. *Historia de la lengua española*. Madrid: Editorial Gredos.
- La Rocca, M., 2011. <<Los marcadores del discurso en los manuales de Español/LE (1999-2010)>>, *RedELE* 21, 1-38.
- [http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2011\\_21/2011\\_redELE\\_21\\_02LaRocca.pdf?documentId=0901e72b80dcdfd2](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2011_21/2011_redELE_21_02LaRocca.pdf?documentId=0901e72b80dcdfd2) (Consultado el 29 de mayo de 2012).
- Linares, M., 1979. *Estilística: teoría de la puntuación, ciencia del estilo lógico*. Madrid: Paraninfo.

- Lloréns Camp, M. J., 1999. *Gramática española*. Madrid: Libertarias.
- López García, A., 1999. <<Relaciones paratáticas e hipotáticas>>, en I. Bosque y V. Demonte (dir.), *Gramática descriptiva de la lengua española. Tomo III*. Madrid: Espasa Calpe, 3512-3544.
- Malmberg, B., 1984. *Lingüística estructural y comunicación humana. Introducción al mecanismo del lenguaje y a la metodología de la lingüística*. Madrid: Gredos.
- Marchante Chueca, P., 2004. <<Los marcadores contraargumentativos aplicados a la enseñanza del español como lengua extranjera. Una propuesta didáctica>>, *RedELE* 2, 1-15.
- [http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_02/2004\\_redeLE\\_2\\_10Marchante.pdf?documentId=0901e72b80e06738](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_02/2004_redeLE_2_10Marchante.pdf?documentId=0901e72b80e06738) (Consultado el 31 de mayo de 2012).
- Marsá, F., 1984. *Cuestiones de sintaxis española*. Barcelona: Ariel.
- Martín Zorraquino, M. A., 1998. <<Aspectos de la gramática y de la pragmática de las partículas de modalidad en español actual>>. En: *IX Congreso Internacional de ASELE*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago, 25-56.
- Martín Zorraquino, M. A. y J. Portolés Lázaro, 1999. <<Los marcadores del discurso>>, en I. Bosque y V. Demonte (dir.), *Gramática descriptiva de la lengua española. Tomo III*. Madrid: Espasa Calpe, 4055-4166.
- [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/.../09\\_0028.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/.../09_0028.pdf)  
(Consultado el 23 de febrero de 2012).
- Méndez García de Paredes, E., 1993. <<Reflexiones sobre la oración compleja en español>>, *Revista española de lingüística* 23, 235-252.
- <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=41290> (Consultado el 2 de marzo de 2012).
- Mesa Arroyo, M. P., 2008. <<Un acercamiento a las gramáticas de español como lengua extranjera>>, *RedELE* 12, 1-27.

[http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2008\\_12/2008\\_redELE\\_12\\_05Mesa.pdf?documentId=0901e72b80de14e4](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2008_12/2008_redELE_12_05Mesa.pdf?documentId=0901e72b80de14e4) (Consultado el 30 de mayo de 2012).

Moreno Cabrera, J. C., 1985-1986. <<Tipología de la catáfora paratáctica: entre la sintaxis del discurso y la sintaxis de la oración>>, *E.L.U.A.* 3, 165-192. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1218054> (Consultado el 5 de marzo de 2012).

Nebrija, A., 1981. *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Nacional.

Nogueira Da Silva, A. M., 2010. <<La enseñanza de los marcadores del discurso en los manuales de ELE: el enfoque de algunos problemas lingüístico-discursivos>>, *RedELE* 19, 1-24.

[http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2010\\_19/2010\\_redELE\\_19\\_04Nogueira.pdf?documentId=0901e72b80dd277f](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2010_19/2010_redELE_19_04Nogueira.pdf?documentId=0901e72b80dd277f) (Consultado el 3 de junio de 2012).

Ortega Olivares, J., 1998a. <<Algunas consideraciones sobre el lugar de la gramática en el aprendizaje del español / LE>>, *RILCE* 14.2, 325-347.

<http://marcoele.com/algunas-consideraciones-sobre-el-lugar-de-la-gramatica-en-el-aprendizaje-del-espanol-le/> (Consultado el 23 de mayo de 2012).

Ortega Olivares, J., 1998b. <<La instrucción gramatical en el enfoque comunicativo>>. En: M. C. Losada Aldrey, J. F. Márquez Caneda, T. E. Jiménez Juliá, (coord.) *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: actas del IX congreso internacional de ASELE*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago, 133-142.

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/09/09\\_0136.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0136.pdf) (Consultado el 2 de junio de 2012).

Pedro Gómez, J., 2003. *Lengua. Sistema y Comunicación*. España: Universidad Católica San Antonio.

- Pons Bordería, S., 1998. <<Conexión y conectores: estudio de su relación en el registro informal de la lengua>>, *Cuadernos de Filología XXVII*, 1-241. <http://www.uv.es/ponss/PDFs/Conexion.pdf> (Consultado el 6 de marzo de 2012).
- Pons, H. y J. L. Samaniego, 1998. <<Marcadores pragmáticos de apoyo discursivo en el habla culta de Santiago de Chile>>, *Onomazein* 3, 11-25. <http://onomazein.net/3/marcadores.pdf> (Consultado el 5 de marzo de 2012).
- Ramón Trives, E., 1993. <<A propósito de la sintagmática saussureana>>, *E.L.U.A.* 9, 43-59. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/6465> (Consultado el 5 de marzo de 2012).
- Real Academia de la Lengua Española, 2002. *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Real Academia de la Lengua Española, 2009. *Nueva gramática de la lengua española. Morfología. Sintaxis I*. Madrid: Espasa Libros.
- Real Academia de la Lengua Española, 2009. *Nueva gramática de la lengua española. Sintaxis II*. Madrid: Espasa Libros.
- Real Academia de la Lengua Española, 2010. *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Román del Cerro, J. L., 1983. <<La estructura léxico-semántica de la coordinación>>, *E.L.U.A.* 1, 263-302. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=859945> (Consultado el 5 de marzo de 2012).
- Seco, M., 1999. *Gramática esencial del español: introducción al estudio de la lengua*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Teso Martín, del E., 1990. *Gramática general, comunicación y partes del discurso*. Madrid: Gredos.
- Torrego Seijo, J. C. y A. Negro Moncayo (coord.), 2012. *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid: Alianza Editorial.

Yao J., 2008. <<Estudio comparativo de los marcadores del discurso en español y en chino mandarín a través de diálogos cinematográficos>>, *Biblioteca Virtual RedELE* 10, 1-148.

<http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2009/memoriaMaster/1-Semestre/YAO.html> (Consultado el 3 de junio de 2012).

### **Referencias bibliográficas de los textos usados en la unidad didáctica:**

Calvo Rufanges, J. *El velo y la talla* 38 [en línea]. Disponible en: <http://www.gobcan.es/educacion/General/pwv/scripts/DetalleMateria.asp?idItem=43&DesItem=Lengua Castellana y Literatura II> (Consultado el 13 de junio de 2012).

Cervantes Saavedra, M. de. *Don Quijote de La Mancha* [en línea]. Disponible en: <http://quijote.bne.es/libro.html> (Consultado el 13 de junio de 2012).

*Diario de un feo* [en línea]. Disponible en: <http://www.superhumor.com/textos.php?in=ver&id=1253> (Consultado el 13 de junio de 2012).

Melendi. *Llueve* [en línea]. Disponible en: <http://www.musica.com/letras.asp?letra=1895486> (Consultado el 13 de junio de 2012).

Montero, R. *Ellas y ellos* [en línea]. Disponible en: <http://www.gobcan.es/educacion/General/pwv/scripts/DetalleMateria.asp?idItem=43&DesItem=Lengua Castellana y Literatura II> (Consultado el 13 de junio de 2012).