

La enseñanza de los marcadores del discurso del español en relación con los géneros y secuencias textuales

Inserte aquí un subtítulo

Antonio Messias Nogueira da Silva

Universidade Federal do Pará (Brasil).

Nogueira_65@hotmail.com

Nogueira da Silva, A. M. (2010). La enseñanza de los marcadores del discurso del español en relación con los géneros y secuencias textuales: Inserte aquí un subtítulo. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2010) 9.

RESUMEN

El presente artículo analiza la importancia de la enseñanza-aprendizaje de los marcadores del discurso (en adelante MD) del español en relación con los géneros y secuencias textuales, por ser este un aspecto muy importante para el completo dominio de la competencia comunicativa de los aprendices de ELE. Para ello, el planteamiento de una enseñanza de los MD que tenga en cuenta la relación entre estas partículas discursivas y los más diversos géneros y secuencias textuales debe ser una realidad en el aula y en los manuales de ELE. Así pues, en este estudio, no solo analizamos la introducción de los MD en algunos manuales de ELE de los niveles B2 y C1 sino que también señalamos algunas consideraciones muy importantes sobre dicho aspecto teniendo en cuenta el supuesto de que el aprendizaje de los géneros y secuencias textuales puede beneficiarse del aprendizaje de los MD y viceversa.

Palabras clave: Marcadores del discurso, géneros y secuencias textuales, manuales de ELE

ABSTRACT

The present article analyses the importance of the teaching-learning process of the speech markers (from now on SM) of Spanish language relating to textual genders and sequences due to this very importance aspect to the absolute domain of the communicative competence of the SSL students. To do so, the approach to the SM teaching that considers the relation between these speech particles and the most various textual genders and sequences shall be a reality in classroom as well in SSL textbooks. So, in this study, we not only analyse the introduction of the SM in some SSL textbooks at B1 and C1 levels, as well we also signed some very important considerations about such aspect considering the assumption that the learning process of textual genders and sequences can be of benefit to SM learning and viceversa

Keywords: speech markers, textual genders and sequences, SSL textbooks

1. CONSIDERACIONES PREVIAS

En las clases de ELE, en un nivel avanzado o superior, los profesores suelen hablar con sus alumnos sobre la lectura y la producción de textos: les piden, por ejemplo, que escriban algún tipo de composición, pero no aclaran muy bien el género o tipo de texto que quieren; otros profesores piden una pequeña narrativa o descripción; otros, algunos géneros específicos como cartas, correos, anuncios, reseñas, diálogos, etc. Están, además, los que piden que sus alumnos escriban textos utilizando determinados conectores o marcadores del discurso. Sin embargo, para muchos estudiantes de ELE esta tarea no siempre es fácil ya que a ellos, además de resultarles difícil el uso de algunos mecanismos lingüístico-discursivos en la construcción de sus textos, como son los marcadores del discurso, por ejemplo, tampoco les queda muy claro el hecho de que un texto se puede presentar en diversas formas de discurso estereotipadas, según sea la intención comunicativa del interlocutor.

Esta arbitrariedad terminológica para géneros y secuencias textuales, en general, presenta confusiones y equívocos para la enseñanza de ELE: por ejemplo, la expresión *tipo de texto*, usada habitualmente por profesores y comúnmente hallada en los manuales de ELE, no suele ser utilizada de forma adecuada, puesto que no designa un tipo, sino, muchas veces, un *género de texto*: *unacarta personal es un género textual y no un tipo de texto*. Como veremos más adelante en otro apartado, el término *tipo o secuencia textual* se refiere a construcciones lingüísticas específicas que caracterizan un texto. A tenor de lo expuesto, y con el propósito de buscar soluciones para estas confusiones terminológicas así como de definir mejor las diferencias entre géneros textuales y secuencias textuales, proponemos, antes de todo, que el profesor tenga en cuenta algunos conceptos importantes para el trabajo en el aula con los géneros y secuencias textuales y, posteriormente, trataremos la enseñanza de los marcadores del discurso en relación con estas formas de organizar y estructurar los diferentes discursos.

2. LOS TÉRMINOS ‘GÉNERO TEXTUAL’ Y ‘SECUENCIA TEXTUAL’

El término *género textual* sirve para designar la diversidad de textos que acaecen en los ambientes discursivos de nuestra sociedad. Se trata de materializaciones lingüísticas de discursos que se han fijado por el uso y se repiten con relativa estabilidad en las mismas [situaciones comunicativas](#). En otros términos, los géneros textuales son unidades triádicas relativamente estables que pueden ser divididas para su análisis en *unidad composicional, unidad temática y estilo*, cuya disposición se halla en un repertorio de textos (arquitexto o intertexto) creado históricamente por las prácticas sociales, con ocurrencia en los más diversos ambientes discursivos, y que los interlocutores de una lengua natural reconocen, comparten y actualizan cada vez que participan en una actividad de lenguaje, según sea su [intención comunicativa](#) (cfr. Bajtín, 1979). En este sentido, Bronckart (1999, p. 137) señala que, en la escala socio-histórica, los textos son vistos como productos de la actividad de lenguaje que, en las formaciones sociales, están en permanente funcionamiento: según sus objetivos, intereses y cuestiones específicas. Estas formaciones, según este autor, elaboran diferentes especies de textos que presentan características relativamente estables (lo que justifica el hecho de que sean denominados géneros de textos) y que quedan disponibles en el intertexto como modelos indexados, para los contemporáneos y para las próximas generaciones.

Para Marcuschi (2005, p. 19), los *géneros textuales* son entidades socio-discursivas y formas de acción social indispensables en cualquier acción comunicativa. Conforme a este autor, los géneros textuales se caracterizan como eventos textuales dinámicos y flexibles que surgen a partir de las necesidades socio-culturales y de las innovaciones tecnológicas. Asimismo, los géneros son innúmeros en diversidad de formas (cartas, billetes, anuncios, recetas, correos, poemas, artículos, prospecto de medicamento, informes, diccionario, manual, noticia, editorial, por citar algunos). De modo que los géneros están insertados en un proceso dinámico, de la misma forma que surgen, también pueden desaparecer o, por lo menos, quedar en desuso. Ejemplo de ello es la creciente sustitución de la carta en papel por el correo electrónico, que puede ser considerado un nuevo género con identidad propia.

Por otro lado, las *secuencias textuales*^[1] constituyen modos de organización linear, con vistas a formar una unidad textual cohesiva y coherente, y que expresan lingüísticamente el efecto de sentido que las modalidades discursivas pretenden instaurar en la interacción entre los interlocutores de una actividad de lenguaje. La noción de *secuencias textuales* desarrollada por Adam (1992) se basa en el supuesto de existencia de unidades mínimas de composición textual, es decir, de prototipos. Estos prototipos constituyen modelos abstractos de que los interlocutores dispondrían; además, son definibles en una estructura autónoma por la naturaleza de las macro-proposiciones que comportan y, a la vez, por las modalidades de articulación de esas macro-proposiciones (Bronckart, 1999, p. 218). Así, teniendo en cuenta una tipología cognitiva, Adam (1992) propone cinco tipos de estructuras secuenciales de base: *narración, descripción, argumentación, explicación y diálogo*^[2].

En definitiva, desde el punto de vista de la enseñanza del ELE, precisamente en el campo de la didáctica, los géneros y secuencias textuales pueden ser de gran utilidad para el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura. En especial, sería posible extraer de los diferentes géneros de textos diversas formas que los organizan y que, para los aprendices, sería, ciertamente, muy interesante conocerlas y dominarlas, ya que cada secuencia, en particular, se caracteriza por unos rasgos peculiares de naturaleza funcional, textual y lingüística. Este aspecto, afortunadamente, ya se presenta en muchos manuales de ELE que organizan sus unidades didácticas a partir de la enseñanza-aprendizaje de secuencias textuales (la argumentación, la narración, la descripción, etc.), que se caracterizan por presentar regularidades en el uso de la lengua.

De otra parte, se ha de poner de manifiesto que el profesor que pretenda conseguir que su alumno desarrolle adecuadamente las habilidades de lectura y escritura en ELE deberá tener en cuenta que la enseñanza de los géneros y secuencias textuales no debe desarrollarse aislada de algunos mecanismos lingüísticos importantes, como son, por ejemplo, los *marcadores del discurso*. En otras palabras, la enseñanza de los marcadores del discurso en relación con los géneros y secuencias textuales es un aspecto que contribuye no solo al aprendizaje de los géneros y secuencias textuales sino también de los marcadores del discurso y viceversa.

3. LOS MARCADORES DEL DISCURSO DESDE LA PERSPECTIVA TEXTUAL Y DESDE LA PERSPECTIVA SEMÁNTICO-PRAGMÁTICA

Actualmente, la mayoría de los estudios sobre los MD se ha realizado, sobre todo, desde dos puntos de vistas: el de la *lingüística textual* y el *semántico-pragmático*. Con respecto al primero, en el ámbito hispánico, se hallan importantes aportaciones, como las de Fuentes Rodríguez (1987) y Casado Velarde (1993 y 1998), y, en cuanto al segundo, se pueden citar las contribuciones fundamentales de Martín Zorraquino (1998 y 1999), Montolío Durán (1998 y 2001) y Portolés (1998a, 1998b y 1998c). Las aportaciones derivadas de la dedicación de dichos autores, que han investigado los MD desde estos dos puntos de vista, han sido fundamentales para la caracterización y comprensión de tales elementos en lengua española. Marcuschi (1983, pp. 12-13) propone que se considere la Lingüística Textual como el estudio de las operaciones lingüísticas y cognitivas reguladoras y controladoras de la producción, construcción, funcionamiento y recepción de textos escritos u orales. Su tema, según este autor, abarca la *cohesión superficial* a nivel de los constituyentes lingüísticos, la *coherencia conceptual*, a nivel semántico y cognitivo; y el sistema de presuposiciones e implicaciones, a nivel pragmático. En particular, la cohesión superficial se produce a través de recursos lingüísticos que otorgan al discurso la coherencia global. Entre tales recursos, cumplen una función particularmente relevante, para la articulación y ordenación cohesiva del conjunto, los *marcadores textuales* (terminología adoptada por la Lingüística Textual).

Cabe comentar, por otro lado, que, desde el punto de vista de algunos nuevos enfoques de la Lingüística Textual más influidos por las orientaciones pragmáticas, aunque la cohesión consista en todos aquellos recursos lingüísticos que permiten establecer relaciones entre las partes de un texto, no se debe considerar que es un fin en la utilización de los marcadores, sino un resultado (Montolío Durán, 1998 y Portolés, 1998a). Si se conciben estas unidades como marcas exclusivamente cohesivas, no se explicaría, por ejemplo, por qué razón algunos de ellos se acumulan en ciertos discursos (*Para mañana el tiempo en Galicia cambiará y, de resultas, habrá provincias donde los termómetros marcarán 30 grados*). Para Portolés (1998a, p. 31), esto se justifica porque “cuando hablamos, intentamos comunicar algo que consideramos pertinente; para ello en ocasiones se precisa que haya varios marcadores del discurso a fin de que las inferencias obtenidas sean las oportunas”.

Por lo que se refiere al punto de vista *semántico-pragmático* de los MD, actualmente, las definiciones referentes a los marcadores discursivos, desde la perspectiva de estas teorías, constituyen el marco teórico en el que la gran parte de los estudios dedicados a estas partículas discursivas se fundamenta. Se trata, pues, de la puesta en marcha de postulados semántico-pragmáticos que comprueban que los MD no solo orientan argumentativamente dos o más enunciados, sino que

también funcionan como guías en la interpretación de estos, ya que limitan los contextos en que estos enunciados aparecen y facilitan la búsqueda de los supuestos relevantes y, en consecuencia, disminuyen el esfuerzo de procesamiento. Veamos los siguientes ejemplos:

(1) *El jamón es de Extremadura y, por tanto, está rico.*

(2) *El jamón es de Extremadura y, sin embargo, está rico.*

En ambos ejemplos, las condiciones de verdad de sus proposiciones son idénticas. No obstante, las inferencias que obtenemos de estas intervenciones son distintas, ya que de 'El jamón es de Extremadura y, por tanto, está rico' (1), no se concluye lo mismo que de 'El jamón es de Extremadura y, sin embargo, está rico' (2). En el primer caso, el marcador *por tanto* nos guía hacia la interpretación 'El jamón extremeño está rico porque los jamones de esta región suelen serlo', mientras que en el segundo, el marcador *sin embargo* nos orienta hacia una interpretación contraria, a saber: 'El jamón extremeño no está rico, aunque este lo está'. De este modo, se puede comprobar que el uso de los marcadores no es gratuito, pues su aparición facilita la búsqueda de las posibles inferencias que son determinadas a partir de la relación de lo dicho y el contexto (Portolés, 1998a, p. 22).

Es suma, el enfoque semántico-pragmático de los MD pone de relieve el hecho de que estos elementos nos ayudan a entender y a interpretar, con mayor claridad, el acto comunicativo, puesto que estas partículas discursivas cumplen funciones muy importantes en la construcción del sentido del discurso en el que están presentes. Funcionan, pues, como instrucciones de la interpretación textual y argumentativa, facilitando así la comprensión del discurso. Por otra parte, cabe añadir que, a partir de los planteamientos semántico-pragmáticos de los marcadores, se ha comprobado que, sobre todo, estas unidades constituyen pruebas evidentes de que lo dicho no es todo lo comunicado, sino que, cuando nos comunicamos, presentamos lo dicho como un estímulo para desencadenar inferencias que son guiadas por determinadas formas lingüísticas, entre ellas, están los MD.

4. LA ENSEÑANZA DE LOS MARCADORES DEL DISCURSO EN RELACIÓN CON LOS GÉNEROS Y SECUENCIAS TEXTUALES

La interacción entre los interlocutores de una lengua se realiza en el discurso, esto es, a través de la producción de textos (sean estos orales o escritos). Y todo texto se constituye de enunciados que son, necesariamente, de carácter social e ideológico y, por ende, dependientes del contexto en el que están inscritos y de la intención comunicativa de sus hablantes. En este sentido, tanto el aprendizaje de la lengua extranjera (LE) como el aprendizaje de la lengua materna (LM) pueden servirse de la enseñanza de los *géneros textuales*, una vez que estos son definidos como eventos comunicativos con propósitos y características particulares que involucran a los hablantes de una determinada cultura. Como ya hemos comentado aquí, la clasificación de los géneros es ilimitada y se modifica según los cambios que ocurren en la sociedad —ora desaparecen y ora se crean nuevos géneros para atender a las necesidades de un propósito comunicativo específico. El profesor deberá propiciar al aprendiz el contacto con el mayor número posible de ese abanico de variedades de textos con el fin de capacitarlo para interactuar de modo autónomo y efectivo en diversas situaciones de comunicación. Así pues, en la enseñanza de una LE, este tipo de aprendizaje podría favorecer una ampliación de la visión de mundo del aprendiz puesto que este pasaría a comprender el proceso interactivo del discurso constituido socialmente entre los interlocutores de una determinada cultura. A partir de esa perspectiva de lengua, se puede notar que la relevancia del uso del texto como punto de partida en el estudio de una lengua es fundamental, pues, como una unidad de sentido, concretiza —oralmente o por escrito— las prácticas discursivas de una comunidad comunicativa de diversas maneras. Por lo tanto, el conocimiento de los géneros textuales puede contribuir significativamente al aprendizaje de una LE, ya que, en ese proceso, el objetivo principal es que el aprendiz logre competencia para interactuar con hablantes de una determinada lengua. Ello será, pues, una realidad en el momento en que el aprendiz empiece a comprender y a producir diversos géneros utilizados por hablantes nativos.

Los géneros textuales son, efectivamente, fuente rica de material auténtico, y su utilización en el aula de LE podrá ser muy útil para la enseñanza-aprendizaje. Esto significa que, aparte de permitir que los aprendices comprendan las elecciones de las formas comunicativas de sus interlocutores y se tornen capaces de comunicarse de manera autónoma, los géneros favorecen también el aprendizaje de diversos aspectos gramaticales y discursivos de la lengua. Entre estos últimos, se incluyen los marcadores del discurso que se presentan en cada género, marcadores que no solo ayudan al estudiante a comprender y a producir los más específicos géneros de la lengua meta, sino también a reconocer qué marcadores son

peculiares y más frecuentes en un determinado género discursivo. Así, por ejemplo, el aprendiz entendería por qué los conectores –clase particular de marcadores– son frecuentes y necesarios en el texto de tipo argumentativo de géneros como el artículo de opinión, el editorial, etc.

Cabe comentar, por otra parte, que en contextos de total inmersión lingüística, los estudiantes conocen y aprenden los MD de la lengua que allí estudian en cualquier conversación espontánea o a través del fácil acceso a los distintos géneros de los que pueden disponer en ese contexto. No obstante, en países donde la lengua meta no es hablada, la única manera de conocerlos y aprenderlos es mediante los materiales y propuestas didácticas que los profesores llevan a sus clases. En este sentido, por citar un ejemplo, sería provechoso que el docente, para el estudio de los MD del discurso oral, tuviera en cuenta que los géneros textuales vehiculados por los medios de comunicación (como los anuncios televisivos, por ejemplo) pueden ofrecer a los estudiantes de una lengua extranjera instrumentos eficaces para el aprendizaje de esas partículas (Balibrea Cárceles, 2003). Las ventajas del uso de estos materiales en las clases de LE están relacionadas con la atención del estudiante y con el hecho de ser un material auténtico que no sufre adaptaciones de los autores de manuales y, en especial, con la posibilidad que tiene el aprendiz de examinar y conocer, en estos materiales, los rasgos suprasegmentales y gestuales que, usados por los hablantes nativos, acompañan los MD o funcionan como tales.

Por otro lado, se ha de tener presente que el conocimiento y aprendizaje de ciertos MD en relación con los géneros y secuencias textuales, dado la diversidad de estos últimos, implican que los estudiantes también conozcan y aprendan a usar otras partículas discursivas análogas. Así, por ejemplo, la presencia de los marcadores *en suma* y *en conclusión* (clase de los reformuladores recapitulativos), en ciertos géneros textuales, podrá servir de excusa para que el profesor introduzca otros marcadores de mismo valor discursivo, como, por ejemplo, *en síntesis*, *en resumen*, *en resolución*, etc. Asimismo, la aparición de *es decir* como marcador reformulador explicativo (*Carlota tenía tres hermanos, es decir, Antxón, Maribel y Pablo*) podría servir de pretexto para la introducción de otro ejemplo en el que esta misma partícula discursiva apareciera con la función de marcador reformulador rectificativo (*Carlota tiene tres hermanos, es decir, hermanas*). De esa manera, el profesor además de propiciar que sus alumnos identifiquen y entiendan la diversidad de géneros existentes en la lengua, también les enseña las propiedades polifuncionales de los MD, aspecto que también se debe tener en cuenta en la enseñanza de estas partículas discursivas. Cabe tener en cuenta que este procedimiento sería mucho más eficaz a partir de los niveles avanzados, según el MCER. Pero, por supuesto, puede ampliarse o no, dependiendo de las características y del nivel del grupo de aprendices con el que trabaja el profesor.

Pese a la utilidad de enseñar y aprender los MD en relación con los diversos géneros textuales, es obvio que la lista de géneros resulta quizás demasiado amplia como para estudiar cada caso de forma particular. Así pues, es necesario buscar otras maneras de aproximación que permitan proceder de forma que no se extienda en demasía el número de ejemplos, sin dejar que se olvide el propósito de relacionar cada marcador con su contexto discursivo.

El planteamiento del análisis de los diversos géneros textuales nos lleva a observar que cada discurso está constituido de una o más secuencias textuales que, como ya hemos visto, según Adam (1992), son: la *narración*, la *descripción*, la *argumentación*, la *explicación* y el *diálogo*. Cada una de estas secuencias textuales prototípicas supone un distinto modo de organización del discurso, unas convenciones propias, etc. (cfr. Calsamiglia y Tusón, 2008, § 9.2.2), así como unos marcadores que pueden ser peculiares a la estructura específica de cada tipo de secuencia. En este sentido, Montolío Durán (2001, pp. 42-43) afirma que en los textos de tipo expositivo-argumentativo, el empleo de los conectores resulta más relevante que en los textos narrativos o descriptivos, pues, en efecto, de la misma manera que los interlocutores no siempre suelen valerse del mismo tipo de conectores cuando producen sus discursos orales o cuando producen sus textos escritos, tampoco se valen de los mismos elementos conectivos, ni siquiera del mismo modo, según cuál sea la secuencia textual que se esté produciendo (*Ibíd.*, p. 42). Asimismo, conforme a esta autora, en el tipo de secuencia expositivo-argumentativa la relación entre los enunciados implica no solo las causas que nos guían hacia las consecuencias, sino también los contraargumentos posibles para rebatirlas (Montolío Durán, 2000, p. 123). En definitiva, los marcadores del discurso son piezas indispensables para conducir al lector a las inferencias que interesan, puesto que cumplen un papel muy importante en la relación de los enunciados y de las secuencias textuales entre sí. En otras palabras, los MD, indiscutiblemente, se encuentran entre las habilidades y estrategias diversas de las que el interlocutor se vale para relacionar de un modo u otro los diversos enunciados y secuencias textuales. Así, como ejemplo, podemos citar los marcadores que señalan instrucciones pragmáticas de tipo argumentativo (conectores y operadores), cuya aparición y mayor frecuencia son más bien propias del contexto de la argumentación como tipo de secuencia textual.

Cabe destacar, por otra parte, que el dominio y manejo adecuado de los MD, en el tipo de secuencia expositivo-argumentativa, están unidos a la función general de los géneros textuales de opinión a los que el aprendiz ha de enfrentarse ordinariamente (la columna de opinión, el editorial, etc.), esto es, la *deconvencer* *opersuadir* de algo a una audiencia. Así,

llevar a cabo la enseñanza de los MD que poseen alguna instrucción de tipo argumentativo en relación con géneros de opinión que presenten interés para el aprendiz, como, por ejemplo, la columna de opinión dedicada a temas televisivos –por ser este un medio que los estudiantes, en general, suelen conocer bien– resulta particularmente rentable para la enseñanza del ELE, ya que este tipo de texto, aparte de ser una muestra real de discurso en la que el aprendiz puede comprobar y analizar el funcionamiento de estas partículas, instiga el surgimiento de temas diversos que conducen al debate (Llamas Saiz, 2003).

Así pues, a la hora de enseñar los MD en relación con los géneros y las secuencias textuales, se ha de tener en cuenta que muchas de estas partículas discursivas están intrínsecamente amoldadas a la estructura de los discursos en que suelen aparecer. En este sentido, tomando como punto de referencia la clasificación propuesta por Calsamiglia y Tusón (2008, pp. 235-240), se puede decir que en los géneros textuales en los que predominan la secuencias textuales de tipo narrativo y descriptivo, se utilizan preferentemente marcadores *temporales*, *causales* y *consecutivos* para las partes de la narración, y marcadores *espaciales* y *organizadores discursivos de orden* [3] para las partes de la descripción; así como para los géneros textuales en que predominan las secuencias textuales de tipo argumentativo, se usan, preeminentemente, conectores *contrastivos*, *distributivos*, *causales* y *consecutivos* (cfr. Cuenca, 1995). De igual manera, según Calsamiglia y Tusón (2008. Pp. 235-240), en los géneros textuales donde prevalecen secuencias textuales de tipo explicativo, se emplean, preponderantemente, marcadores *dereformulación* (*o sea, bueno, a saber, etc.*) y *deejemplificación* (*por ejemplo, a saber, así, en concreto, etc.*); y, por último, en los géneros textuales en los que hay primacía de la secuencia textual dialogal, se suelen utilizar, preferentemente, marcadores eminentemente *interactivos*, como los *estructuradores del discurso oral* (*¡eh!, ¿me entiendes?, mira, venga, bueno, hombre, etc.*).

Martín Zorraquino (1998, p. 73), de igual modo, sostiene que el comentario de textos puede ser un eficiente método para analizar y valorar la relación entre los MD y ciertos géneros textuales. Según esta autora, los rasgos expresivos o estilísticos de la conversación, sea como género oral, sea como género literario inscrito en obras literarias, sobre todo en géneros narrativos, son señalados por marcadores característicos de este tipo de discurso. Tales marcadores funcionan como piezas que orientan la conversación como *cooperadora* o como *contraargumentativa*, según los casos, a la vez que posibilitan determinar ciertas cualidades peculiares de los interlocutores o de los personajes. Esta función se explica porque dichas unidades discursivas se constituyen en indicios del temperamento del interlocutor, que, según los marcadores que habitualmente utilice, podrá mostrarse *oradesidioso* *oresignado*, *oradiscutidor*, *descarado*, *contestón*, etc. (*Ibíd.*, p. 73). Dicho esto, se puede afirmar que algunos personajes de obras literarias o ciertos hablantes en una conversación son caracterizados en base a lo que dicen por medio de los MD. Para ejemplificar este aspecto, la autora acotada comenta el comportamiento de los personajes Ramón y Paulina de la novela *La Colmena* de C. J. Cela, que revelan dos temperamentos muy distintos en ciertos diálogos que mantienen: Ramón se muestra como *claudicador* y Paulina como *descarada*. Esta diferencia de comportamientos de los personajes se expresa, precisamente, a través del empleo que ambos hacen de los MD. Así, resultaría muy interesante el planteamiento de nuevos estudios que se centrasen, sobre todo, en los MD desde la perspectiva de las teorías psicolingüísticas y que nos permitieran corroborar el uso de los marcadores, también, como reveladores de rasgos sintomáticos del temperamento de los personajes o de los hablantes, que intervienen, respectivamente, en el diálogo –en los textos– y en la conversación.

4.1. INTRODUCCIÓN DE LOS MD EN RELACIÓN CON LOS GÉNEROS Y SECUENCIAS TEXTUALES EN LOS MANUALES DEL ELE

En nuestro análisis, el tratamiento de los MD en relación con los géneros y secuencias textuales en los métodos de ELE de niveles B2 y C1 es bastante exiguo o bien es prácticamente inexistente [4]. Los pocos manuales donde encontramos dicho tratamiento suelen presentar en sus unidades didácticas propuestas de ejercicios y actividades con algunos de estos elementos con los que el aprendiz debe rellenar huecos de forma estructural en textos de diferentes géneros y/o secuencias textuales, pero no ofrecen nada más que eso. Los *manuales de nivel B2* donde hemos observado este aspecto son los siguientes:

1. *Español Lengua Viva 3* (p. 111) presenta dentro de un ejercicio[5] los marcadores *pero* y *sin embargo* como conectores que sirven para contrastar ideas y como piezas para completar espacios vacantes en un texto del género *correo electrónico*, en el que figuran secuencias expositivo-argumentativas; igualmente, en el *Cuaderno de actividades* del mismo manual (p. 89), se presentan los marcadores *no obstante*, *incluso*, *en cambio*, *sin embargo* y *de todos modos* como elementos de los que el estudiante se debe valer para escribir un texto del género *carta de opinión* en el que deben figurar secuencias argumentativas;
2. *Destino Erasmus 2* (p. 43) presenta, a través de dos ejercicios, las unidades *total (que)*, *así que*, *al final* y *entonces* como “marcadores temporales” que sirven para indicar las partes de un texto narrativo del género *anécdota*;
3. *Español 3* (p. 21) presenta, en un texto de género *noticia*, los marcadores *de hecho*, *por un lado*, *es decir*, *por otro lado* y *asimismo* como recursos que sirven para organizar y reforzar la argumentación; de modo igual, en el *Cuaderno de recursos y ejercicios* del mismo manual (p. 23), los marcadores *por un lado*, *en conclusión*, *además*, *por otro lado* y *en otras palabras* son introducidos en un ejercicio como formas de las que el estudiante se debe valer para ordenar un texto *argumentativo* que aparece desordenado;
4. *Cumbre* (p. 107) introduce los marcadores *bueno*, *sí...*, *o sea* y *ya ver* como expresiones propias del género textual *debate* en un ejercicio donde el estudiante, valiéndose de tales expresiones, debe rellenar espacios vacantes en fragmentos de un texto de este género;
5. *Pasaporte 4* (p. 146) introduce los MD *no obstante*, *en cambio*, *asimismo*, *así que*, *por lo tanto*, *de todas maneras*, *de todos modos* y *de todas formas* como conectores apropiados para argumentar, que el aprendiz debe usar para rellenar los espacios vacantes de un texto *argumentativo*; asimismo, en este manual (p. 152), se solicita al aprendiz que sustituya los marcadores *en pocas palabras*, *desde luego*, *de todos modos*, *a fin de cuentas* y *dicho de otra manera*, que figuran en un texto del género *conferencia*, por los marcadores *en cualquier caso*, *en definitiva*, *mejor dicho*, *por supuesto*, *en otras palabras* y *por cierto*;
6. *Abanico* (p. 136) presenta una lista con los “conectores de oposición” *en cambio* y *sin embargo*, entre los que figuran los conectores oracionales “mientras que”, “aun así” y “a pesar de eso”, con los que el aprendiz, a partir de una actividad propuesta, deberá escribir un texto de género *carta*.

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

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

En consideración al tratamiento de los MD en relación con los géneros y secuencias textuales en los *manuales de nivel C1*, podemos poner como ejemplos los siguientes métodos:

1. *Sueña 4* (p. 19) introduce en un ejercicio los marcadores *sin embargo*, *por lo que*, *pero* y *entonces* como conectores que faltan para marcar las relaciones entre las diferentes partes de un texto de género *relato*. El mismo manual (p. 72) presenta una anotación para informar de que los conectores consecutivos (*luego*, *entonces*, *por eso*, *de manera que*, *así pues*, *por lo tanto* y *por consiguiente*) y los adversativos (*pero*, *en cambio*, *no obstante*, *por el contrario* y *sin embargo*) forman parte de las características lingüísticas del discurso *argumentativo*;

2. *Español sin fronteras 3* (p. 63) presenta un amplio grupo de marcadores como expresiones que sirven para establecer el orden en los textos argumentativos. Entre tales marcadores figuran algunos estructuradores de la información (*en primer lugar, en segundo lugar, por un lado y por otro lado*), conectores (*además, asimismo, en cambio, por el contrario y no obstante*), reformuladores (*es decir, o sea, en otras palabras, en resumen y en conclusión*) y operadores argumentativos (*de hecho y en realidad*);
3. *Dominio C* ofrece diferentes tipos de información sobre el uso de algunos marcadores y su relación con algunos géneros y secuencias textuales. Así, este método introduce los MD *por un lado/por otro, por una parte/por otra, y en primer lugar/segundo lugar* como recursos que sirven para enumerar argumentos y que deben ser usados en el texto de género carta (*Dominio C*, p. 19); *más aún y encima* como recursos del género exposición oral (*Ibíd.*, p. 21); *en primer lugar* (exposición del tema), *dicho de otro modo, en otras palabras ya saber* (reformular), *en conclusión, en suma y a modo de conclusión* (conclusión y reflexión final) como recursos utilizados en el texto expositivo-argumentativo (*Ibíd.*, p. 37); *así pues, de ahí que, por lo tanto y por lo que* (sacar consecuencias), *por el contrario, antes bien y así y todo* (argumentos en contra) como recursos que deben ser usados en los textos expositivo-argumentativos (*Ibíd.* p. 73); *en cambio, por el contrario y con todo y con eso*, como expresiones útiles para el texto de género artículo (*Ibíd.*, p. 145);
4. *Español Lengua Viva 4* (p. 19) presenta una observación en la que se explica que algunos marcadores son elementos de los que el aprendiz se debe valer para relatar una anécdota y reaccionar al relato. Así, los marcadores *pues bien/mira ya ver* son presentados como elementos para introducir una anécdota; *pues entonces, entonces y pues* para introducir un hecho o una acción; *bueno, ¿de verdad? y pero bueno* para indicar que se sigue con interés el relato de la anécdota; *total(que), en resumen, en resumidas cuentas, en conclusión y al final* para concluir el relato de la anécdota.

El siguiente cuadro puede representar lo que venimos describiendo:

MANUALES	MARCADORES DEL DISCURSO	GÉNEROS TEXTUALES	SECUENCIAS TEXTUALES
<i>Español lengua viva 3</i> , p. 111	<i>pero, sin embargo</i>	correo electrónico	expositivo-argumentativas
<i>Español lengua viva 3</i> (Cuaderno de ejercicios, p. 89)	<i>no obstante, incluso, en cambio, sin embargo, de todos modos</i>	carta	argumentativas
<i>Destino Erasmus 2</i> , p. 43	<i>Total (que), así que, entonces</i>	anécdota	----- ----
<i>Español 3</i> , p. 21	<i>de hecho, por un lado, es decir, por otro lado, asimismo</i>	noticia	expositivo-argumentativas
<i>Español 3</i> (Cuaderno de recursos y ejercicios, p. 23)	<i>por un lado, en conclusión, además, por el otro lado, en otras palabras</i>	----- ----	argumentativas
<i>Cumbre</i> , p. 107	<i>bueno, sí..., o sea, a ver</i>	debate	----- ----
<i>Pasaporte 4</i> , p. 146	<i>no obstante, en cambio, asimismo, así que, por lo tanto, de todas maneras, de todos modos, de todas formas</i>	----- ----	argumentativas

<i>Pasaporte 4, p. 152</i>	<i>en pocas palabras, desde luego, de todos modos, a fin de cuentas, dicho de otra manera, en cualquier caso, en definitiva, mejor dicho, por supuesto, en otras palabras, por cierto</i>	conferencia	----- ----
<i>Abanico, p. 136</i>	<i>en cambio, sin embargo</i>	carta	----- ----
<i>Puesta a punto, pp. 14, 20, 53 y 73</i>	<i>por un lado, por otro lado, además, de ahí, por lo que, por tanto, así pues, pero, no obstante, sin embargo, con todo (y con eso), en cambio</i>	entrevistas, anuncios, cartas personales, debates, informes, folletos, etc.	expositivo-argumentativas
<i>Nuevo ven 3, p. 142</i>	<i>finalmente, por fin</i>	----- ----	narrativas
<i>Sueña 4, p. 19</i>	<i>sin embargo, por lo que, pero, entonces</i>	relato	----- ----
<i>Sueña 4, p. 72</i>	<i>entonces, por eso, de manera que, así pues, por lo tanto, por consiguiente, pero, en cambio, no obstante, por el contrario, sin embargo</i>	----- ----	argumentativas
<i>Español sin fronteras 3, p. 63</i>	<i>en primer lugar, en segundo lugar, por un lado, por otro lado, además, asimismo, en cambio, por el contrario, no obstante, es decir, o sea, en otras palabras, finalmente, en resumen, en conclusión, de hecho, en realidad</i>	-----	argumentativas
<i>Dominio, p. 19</i>	<i>por una lado/por otro, por una parte/por otra, en primer lugar/segundo lugar</i>	carta	-----
<i>Dominio, p. 21</i>	<i>más aún, encima</i>	exposición oral	
<i>Dominio, pp. 37 y 73</i>	<i>en primer lugar, dicho de otro modo, en otras palabras, a saber, en conclusión, en suma, a modo de conclusión, así pues, de ahí que, por lo tanto, por lo que, por el contrario, antes bien, así y todo</i>	-----	expositivo-argumentativas
<i>Dominio, p. 145</i>	<i>en cambio, por el contrario, con todo y con eso</i>	artículo	-----
<i>Español Lengua Viva 4, p. 19</i>	<i>pues bien/mira, a ver, pues, entonces, pues entonces, bueno, ¿de verdad?, pero bueno, total (que), en resumen, en resumidas cuentas, en conclusión, al final</i>	anécdota	-----

La relación que se establece entre los MD y ciertos géneros y secuencias textuales es un aspecto muy importante que debería recibir mayor atención por los manuales de ELE de los niveles B2 y C1 y, por consiguiente, en las clases donde este

idioma se enseña. Con todo, como se puede apreciar, la incorporación de dicho tratamiento en los contenidos de los manuales analizados es, por lo general, muy superficial y poco aclaradora^[6]. Así, el análisis de este aspecto en los manuales investigados nos ha llevado a las siguientes conclusiones que, según nuestra opinión, pueden representar un problema tanto para la enseñanza-aprendizaje de los MD como para la enseñanza-aprendizaje de los géneros y secuencias textuales:

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

Con respecto al primer aspecto observado (a), cabe comentar que los manuales, al no presentar observaciones que expliquen previamente el porqué del uso de los MD en los diversos textos que figuran en los ejercicios y actividades propuestos, hacen que dichas tareas se conviertan en una labor improductiva, por así decirlo, para la enseñanza-aprendizaje tanto de los MD como de los géneros y secuencias textuales de la lengua española. En otras palabras, las propuestas de ejercicios y actividades donde los MD son directamente introducidos en espacios con huecos en textos de diferentes géneros y variadas secuencias textuales sin que se presente cualquier explicación sobre el papel o, mejor dicho, la función de estas partículas discursivas en este tipo de textos así como sobre la naturaleza de dichos géneros del discurso y de tales tipos de textos, convierten la actividad del aprendiz en una tarea ineficaz desde el punto de vista didáctico. Son, pues, propuestas de tareas cuyas finalidades no están del todo definidas, claras desde una perspectiva de la enseñanza-aprendizaje de los MD en el ámbito de ELE. En consecuencia, le resultará difícil al estudiante aprender a usar de manera competente y fluida los MD del español con respecto a la realización de este tipo de tareas; igualmente, le costará producir diferentes géneros y secuencias textuales coherentes y cohesionados (*competencia discursiva*), hecho que afectará a la calidad de su comunicación de una manera general (su producción y comprensión oral/escrita, así como su expresión oral y escrita, esto es, en cada una de las cuatro destrezas que componen una lengua: *competencia comunicativa*).

El segundo aspecto (b) nos muestra que los manuales investigados no son sistemáticos en el tratamiento de los MD en el sentido de que no ofrecen tareas donde estos elementos aparecen organizados, según su valor semántico-pragmático, dentro de una determinada clase, para así relacionarlos con algún tipo de género o de secuencia textual. Lo que sí, realmente, encontramos son marcadores procedentes de diversas clases (ordenadores, operadores, conectores, etc.) entremezclados con conectores sintáctico-preposicionales y con unidades no gramaticalizadas, los cuales deben ser usados para rellenar huecos de textos de diferentes géneros y variadas secuencias discursivas. A nuestro modo de ver, este tipo de introducción no deja clara la relación existente entre las unidades que se presentan como MD y los géneros y secuencias textuales donde estas partículas deben ser empleadas, además, no facilita ni el aprendizaje de estas unidades ni el aprendizaje de dichos géneros y secuencias. Realmente, el objetivo de este tipo de tratamiento es, únicamente, hacer que los estudiantes aprendan a usar los marcadores como mecanismos de cohesión de los textos. Una idea que resulta casi del todo equivocada, ya que, según los planteamientos pragmáticos de estudios más recientes, las relaciones de cohesión establecidas por los MD en los textos no son un fin en su utilización, sino un resultado (cfr. Montolío, 1998 y Portolés, 1998). En definitiva, dichos manuales de ELE, por lo que parece, no tienen en cuenta que el estudiante, para aprender a usar correctamente los mecanismos de cohesión en un texto, debe, en primer lugar, entender la naturaleza de las unidades que se usan como mecanismos de cohesión –aprender su significado, su papel, su alcance discursivo, etc.– así como conocer y percibir los diversos géneros y secuencias textuales que se realizan en la lengua extranjera que estudia. Además, tanto los estudiantes como los manuales de ELE deben saber y comprender que el uso de los MD no solo se da en textos prosaicos, sino también en otros tipos de textos, tales como los diálogos, el discurso coloquial..., pues las partículas discursivas, muchas de ellas, tienen un claro uso coloquial y, en consecuencia, aparecen usadas en la conversación. Este aspecto es importante, ya que los MD no son solo objeto de textos y de la escritura sino también del discurso oral, aspecto

que incluso el estudiante de ELE debe tener en cuenta, así como tener clara la diferencia de uso y valores de los MD del discurso oral y los del discurso escrito, los del género textual prosaico y los del conversacional, etc.

Por último, respecto del aspecto (c), creemos que el tratamiento predominante en los manuales de algunas clases de MD (organizadores, conectores y recapituladores) en relación con textos de géneros en cuya estructura prevalecen secuencias expositivo-argumentativas refuerza, por un lado, el aprendizaje de los estudiantes acerca de estas clases de marcadores y de los géneros y secuencias textuales de ese carácter, lo que se adecua, por ejemplo, a lo que establece el MCER para la adquisición, por parte de los aprendices, de algunas habilidades de expresión/compreensión escrita y oral relacionadas con géneros y secuencias textuales para los niveles B2 y C1. Así, en el B2, el aprendiz deberá ser capaz de “construir una argumentación razonada” (MCER, p. 215); escribir “redacciones o informes que desarrollan un argumento, razonando a favor o en contra de un punto de vista concreto y explicando las ventajas y las desventajas de varias opciones” (*Ibíd.* § 4.4.1.2.); y aún “seguir un discurso extenso y líneas argumentales complejas, siempre que el tema me [aprendiz] sea relativamente conocido y la secuencia esté estructurada con claridad por parte del hablante” (*Ibíd.*, p. 216). De igual manera, en el nivel C1, el estudiante debe aprender a “ampliar y defender puntos de vista extendiéndome [aprendiz] y utilizando otros puntos de vista complementarios, razonamientos y ejemplos adecuados” (*Ibíd.*, p. 215), y “desarrollar una argumentación sistemática, poniendo el énfasis apropiado en los aspectos significativos y presentando detalles relevantes para defenderla” (*Ibíd.*, p. 215). Por otro lado, este tipo de tratamiento conlleva la exclusión de otras clases de marcadores y de géneros y secuencias textuales que también son muy relevantes para la enseñanza-aprendizaje de ELE en estos niveles, lo que no solo va en contra de las habilidades y competencias propuestas por el MCER para la comprensión y producción de los textos en LE en dichos niveles, sino que también priva y restringe el conocimiento y aprendizaje de los estudiantes respecto de otros grupos de marcadores, géneros y secuencias textuales que, en los niveles avanzado y superior, también son muy importantes para que estos aprendices desarrollen de manera más completa su competencia comunicativa en español.

Así pues, pensamos que los aprendices de los niveles B2 y C1, aparte de desarrollar sus competencias escrita y lectora en textos de géneros y secuencias expositivo-argumentativas, deben también desarrollar otras competencias referentes a otros diferentes géneros y secuencias textuales. Y ello es, concretamente, lo que afirma el MCER en los descriptores que aclaran las habilidades referentes a la expresión/compreensión escritas y a la comprensión oral para los niveles acotados. Así, los estudiantes del nivel B2, por ejemplo, deben escribir “una variedad de textos diferentes” (MCER, p. 220), tales como: “descripciones o narraciones claras ampliando y apoyando sus puntos de vista sobre los aspectos principales con detalles y ejemplos adecuados” (*Ibíd.* § 5.2.3.1.), y aún “entender la mayoría de las noticias de televisión y de los programas de actualidad, como documentales, entrevistas en directo, debates, obras de teatro y la mayoría de las películas en lengua estándar” (*Ibíd.*, p. 216). De otra parte, los aprendices del nivel C1 deben “escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes, destacando los aspectos que se creen más importantes” (*Ibíd.*, p. 38) así como “escribir también distintos tipos de textos con un estilo seguro y personal que resulta apropiado para los lectores a los que van dirigidos” (*Ibíd.*, p. 218), es más, deben los estudiantes de este nivel producir “descripciones y narraciones detalladas integrando varios temas, desarrollando aspectos concretos y terminando con una conclusión apropiada” (*Ibíd.*, § 5.2.3.1.).

Ahora bien, para que los estudiantes de ambos niveles alcancen tales competencias será necesario que ellos entiendan qué papel o valor juegan los MD en los diversos géneros y secuencias textuales que suelen aparecer en las tareas de los manuales de ELE. De igual forma, es importante concienciar a los profesores de que es posible llevar a cabo la enseñanza de los MD a través de los géneros y secuencias textuales siempre y cuando se tenga en cuenta el hecho de que estas partículas además de posibilitar el proceso de cohesión de esos textos, funcionan, sobre todo, como piezas lingüísticas que sirven para guiar y comprender las inferencias que se desean comunicar. Asimismo, resultaría interesante que los profesores tuvieran en consideración que la enseñanza de los géneros y secuencias textuales del español solo se completará plenamente si también se enseñan las diversas clases de MD que estructuran y dan coherencia a dichos textos. Con esto, no queremos decir que ciertos grupos de MD pertenecen, exclusivamente, a determinado género o secuencia textual sino afirmar que algunos géneros y secuencias textuales se predisponen mucho más que otros a admitir una determinada clase de MD (Domínguez García, 2010, p. 403). Ejemplos de ello son el frecuente uso de conectores en textos de géneros expositivo-argumentativo, en cuya estructura se observan predominantemente secuencias del mismo tipo, y la frecuente utilización de marcadores temporales en los textos de género narración oral y escrita, donde, por consiguiente, prevalecen secuencias narrativas; si bien es verdad que existen secuencias textuales, como, por ejemplo, las secuencias descriptivas prototípicas, en las que determinados grupos de MD no encuentran un contexto propicio para su aparición, pues la construcción de este tipo de texto se realiza predominantemente a través de otros procedimientos de organización textual, como la anáfora asociativa o las marcas espacio-temporales, etc. (Domínguez García, 2010, pp. 379-380).

En definitiva, la explotación de los diversos géneros y secuencias textuales del español para el aprendizaje de los MD de este idioma tendrá como objetivo principal plantear las posibilidades de enseñanza-aprendizaje que ofrecen estos géneros y secuencias y, más concretamente, aplicar estas posibilidades al aprendizaje de los MD del discurso oral y escrito, dependiendo del género o secuencia que se elija. De otra parte, según observa Llamas Saiz (2003), resultaría, particularmente, conveniente llevar a cabo una enseñanza de los MD sin disociarlos de los diversos géneros textuales a los que los aprendices –sobre todo los de los niveles avanzado y superior– han de enfrentarse cotidianamente, como es el caso de la noticia, la columna de opinión, el anuncio breve, la crónica deportiva, etc. Tanto es así que baste con recordar una vez más que los MD constituyen mecanismos que guían la interpretación de los discursos, por lo que su adecuado uso “estará unido a la función general de un discurso determinado” (*Ibid.*, 695). En otros términos, los MD, al actuar en el marco del discurso, se encuentran fuertemente relacionados con el contexto comunicativo y, por tanto, con la finalidad del género al que pertenece un determinado discurso. Asimismo, el simple hecho de que los MD guíen las inferencias que se realizan durante la comunicación significa que los procesos inferenciales no son independientes de la forma lingüística del discurso.

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

5. CONSIDERACIONES FINALES

Tal y como se ha podido deducir de la lectura de este estudio, la enseñanza-aprendizaje de los MD en relación con los géneros y secuencias textuales es un aspecto muy importante para el desarrollo de la competencia discursiva de los aprendices de una LE y, por ende, para el dominio de una completa competencia comunicativa. Para ello, el planteamiento de una enseñanza de los MD que tenga en cuenta la relación entre estas partículas discursivas y los más diversos géneros y secuencias textuales debe ser una realidad en el aula ELE. Es decir, el profesor debe llevar a cabo una enseñanza donde el aprendizaje de los MD beneficie el aprendizaje de los géneros y secuencias textuales y viceversa. En particular, los géneros textuales audiovisuales, por ejemplo, se constituyen en auténticas herramientas que favorecen el aprendizaje de los MD y, además, permiten que los aprendices se involucren en la clase, ya que les da la oportunidad de ir imaginándose por sí mismos las instrucciones procedimentales que están detrás del uso de los MD. Por otro lado, la enseñanza-aprendizaje de los MD en relación con las secuencias textuales permite que el aprendiz conozca y aprenda las partículas discursivas que, por su propio valor semántico-pragmático, son peculiares de la estructura específica de cada tipo de secuencia, lo que conlleva el predominio de determinado grupo de MD y, por consiguiente, la preponderancia de determinada secuencia textual. En efecto, todo este conocimiento favorecerá, consiguientemente, a los aprendices a la hora de producir textos en que dichas secuencias deben figurar, de manera que, si se les pide que produzcan un texto de género "columna de opinión", por ejemplo, se presupone que ellos sabrán que, en este género, deben predominar secuencias discursivas argumentativas y, en consecuencia, deberán emplear marcadores que posibiliten ese tipo de instrucción semántica, es decir, emplear MD pertenecientes a la clase de los conectores y operadores argumentativos, por ejemplo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, Jean-Michel. 1992. *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. París: Nathan.
- Bajtín, M. 1952-53. El problema de los géneros discursivos. En M. Bajtín, *Estética de la creación verbal*. México: SigloXXI, 1979, pp. 248-293.
- Barlibrea Cárceles, Á. 2003. La enseñanza de los marcadores del discurso oral a través de textos publicitarios audiovisuales en la clase de E/LE. En [Hermógenes Perdiguero Villarreal](#), y [Antonio A. Alvarez](#) (Eds.), *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*, Burgos: 2003, pp.847-858, [en línea]. Disponible: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/ [Consulta: octubre de 2010].
- Bronckart, J. P. 1999. *Atividade de linguagem, textos e discurso*. São Paulo: Educ.
- Casado Velarde, M. 1993. *Introducción a la gramática del texto en español*. Madrid: Arco/Libros.
- Casado Velarde, M. 1998. Lingüística del texto y marcadores del discurso. En M^a Antonia Martín Zorraquino y Estrella Montolio Durán (Eds.), *Marcadores del discurso: Teoría y Análisis*, Madrid: Arco-Libros, pp. 55- 70.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. 2008. *Las cosas del decir: manual de Análisis del Discurso*, Barcelona. Barcelona: Ariel.
- Cuenca, M. J. 1995. Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, vol. 25, pp. 23-40.
- Domínguez García, M. N. 2010. Los marcadores del discurso y los tipos textuales. En Acín, Esperanza y Loureda, Oscar (Coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso, hoy*. Madrid: Arco/Libros, pp.359-413.
- Fuentes Rodríguez, C. 1987. *Enlaces extraoracionales*. Sevilla: Alfar.
- Llamas Saiz, C. 2003. La enseñanza de los marcadores del discurso en la clase de ELE: explotación de los textos periodísticos de opinión. En [Hermógenes Perdiguero Villarreal](#), y [Antonio A. Alvarez](#) (Eds.), *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*, Burgos: 2003, pp.694-707, [en línea]. Disponible: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/ [Consulta: octubre de 2010].

- Marcuschi, L. A. 1983. *Lingüística de texto: que é e como se faz?* Recife: UFPE.
- Marcuschi, L. A. 2005. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Martín Zorraquino, M. A. 1998. Los marcadores del discurso en la enseñanza del español como lengua extranjera (aspectos gramaticales y cuestiones pragmáticas). En *VII Jornadas sobre aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras* (Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada, G.I.L.A.). Universidad de Granada, pp. 51-79.
- Martín Zorraquino, M. A. y Portolés, J. 1999. Los marcadores del discurso. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe, Tomo 3, pp. 4051-4213.
- Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. 2002. [en línea]. Disponible: <www.cvc.cervantes.es/abref/marco> [Consulta: diciembre de 2010].
- Montolío Durán, E. 1998. La Teoría de la Relevancia y el estudio de los marcadores discursivos. En M. A. Martín Zorraquino y E. Montolío Durán (Eds.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, pp. 93-119.
- Montolío Durán, E. 2000. *Manual de escritura académica*. Barcelona: Ariel.
- Montolío Durán, E. 2001. *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona: Ariel.
- Portolés, J. 1998a. *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Portolés, J. 1998b. El concepto de suficiencia argumentativa. *Signo y Seña*, vol. 9, pp. 199-226.
- Portolés, J. 1998c. La teoría de la argumentación en la lengua y los marcadores discursivos. En M. A. Martín Zorraquino y E. Montolío Durán (Eds.), *Los marcadores del discurso. Teoría y práctica*, Madrid: Arco/Libros, pp. 71-91.

Lista de manuales de ELE analizados

- Blanco Canales, Ana *et al.* 2008. *Sueña 4*. Madrid: Grupo Anaya, S.A.
- Borrego, J. *et al.* (2005). *EsEspañol 3*. Madrid: Espasa-Calpe.
- [Cantos, P.](#) *et al.* 1996. *Cumbre* (Superior). Madrid: SGEL.
- Cerrolaza Aragón, M. *et al.* 2010. *Pasaporte 4*. Madrid: EDELSA.
- Chamorro Guerrero, M. D. *et al.* 2007. *Abanico*. Barcelona: Difusión.
- Fernández González, Jesús *et al.* 2008. *Español lengua viva 4*. Madrid: Santillana.
- Gálvez, Dolores *et al.* 2008. *Dominio*. Madrid: EDELSA.
- González Hermoso, A. y Romero Dueñas, C. 1998. *Puesta a Punto*. Madrid: EDELSA.
- Marcos de la Losa, María del C. *et al.* 2006. *Punto final*. Madrid: EDELSA.
- Marín, F. *et al.* 2007. *Nuevo Ven 3*. Madrid: EDELSA.
- Sánchez Lobato, Jesús *et al.* 2005. *Español sin fronteras 3*. Madrid: SGEL.
- VV.AA. 2007. *Español Lengua Viva*. Madrid: Santillana.
- VV.AA. 2008. *Destino Erasmus 2*. Madrid: SGEL.

ANEXO

[1] Ha de tenerse presente que la teoría de las secuencias textuales fue elaborada como reacción a la teoría de las [tipologías textuales](#) que era demasiado general. Adam (1992) afirma que no existen textos puros cuanto al tipo al que pertenecen, puesto que, necesariamente, los textos se caracterizan por su complejidad en la forma de composición y su heterogeneidad tipológica. Por tanto, considerar que un texto, por ejemplo, es puramente narrativo, sería no tenerlo en cuenta

como una unidad comunicativa en la que, aparte de presentarse secuencias narrativas, también se presentan secuencias descriptivas, dialogadas, etc. Así pues, el término 'secuencias textuales' es más adecuado y se presenta como un modo de segmentación que permite articular la complejidad textual.

[2] En realidad, fue E. Werlich quien propuso la primera clasificación en 1975, y desde entonces han aparecido otras, con ligeras variaciones entre sí: unas descansan en criterios funcionales y otras sobre esquemas organizativos o sobre criterios lingüísticos, cognitivos o de otra clase.

[3] Para este tipo específico de ordenadores discursivos, véase Calsamiglia y Tusón (2008, § 8.2.3.).

[4] En esta investigación, hemos analizado trece de los más actuales manuales del ELE de los niveles B2 y C1 (08 del nivel B2 y 05 del nivel C1), a saber: a) nivel B2: *Español Lengua Viva 3, Destino Erasmus 2, Esespañol 3, Cumbre, Nuevo Ven 3, Pasaporte 4, Abanico* y *Puesta a Punto*; c) nivel C1: *Sueña 4, Español sin fronteras 3, Dominio C, Español lengua viva 4* y *Punto final*.

[5] En general, en casi todos los ejercicios, los manuales introducen los MD junto a otros conectores sintáctico-proposicionales: "aunque", "a pesar de (eso)", "aún así", etc. o al lado de formas no gramaticalizadas: "y por esa razón", "sin duda alguna", "en referencia a", etc.

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