

Algunos comentarios sobre la enseñanza de los marcadores del discurso escrito a estudiantes de E/LE

JOSÉ PORTOLÉS LÁZARO

Universidad Autónoma de Madrid

1. Introducción

Considero marcadores del discurso unidades como: *además, claro, bueno, por el contrario, sin embargo, pues, en fin, por otro lado*, etc. Se trata de elementos que casi no han merecido estudios por parte de la lingüística hispánica hasta fecha reciente y de los que, en consecuencia, los manuales de español para extranjeros no proporcionan demasiada información. En este artículo se pretende mostrar algunas de las dificultades que presenta su enseñanza, particularmente en el caso de aquellos marcadores especializados en el discurso escrito.

2. Definición y clasificación

Los marcadores del discurso se pueden definir como unidades lingüísticas invariables, que no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y que 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.

Por su significado, los marcadores se pueden subdividir en diversas clases, así lo expongo en Portolés (1998) donde distingo entre estructuradores de la información, conectores, reformuladores, operadores discursivos y mar-

cadore de control de contacto. Los estructuradores de la información permiten regular la organización informativa de los discursos; esto es, las creación de tópicos y comentarios (v.gr. *pues bien, por otra parte, por cierto*). Los conectores vinculan semántica y pragmáticamente un miembro del discurso con otro miembro anterior, o con una suposición contextual fácilmente accesible. El significado del conector proporciona una serie de instrucciones argumentativas que guía las inferencias que se han de obtener del conjunto de los miembros relacionados (v.gr. *además, sin embargo, por tanto*). Los reformuladores presentan el miembro del discurso en el que se encuentran como una nueva formulación de lo que se pretendió decir con un miembro anterior (v.g. *o sea, en cualquier caso, en definitiva*). Los operadores discursivos marcan por su significado las condiciones discursivas del miembro del discurso en el que se incluyen, o al que afectan, pero sin relacionarlo por su significado con otro miembro anterior (v.g. *bueno, en realidad, en el fondo*). Y, por último, los marcadores de control de contacto manifiestan cierta relación entre los participantes en la conversación (v.g. *hombre, oye, mira*).

3. Los marcadores y la comunicación inferencial

El estudio que propongo de los marcadores del discurso tiene su fundamento en una concepción inferencial de la comunicación. Esta concepción se opone a la concepción codificadora, aquella que considera que lo comunicado es únicamente lo que ha sido codificado por el hablante en una lengua determinada y descodificado por el oyente. La concepción inferencial de la comunicación da tanta importancia a lo codificado como al enriquecimiento pragmático obtenido gracias al contexto.

Supongamos, por ejemplo, que, mientras circulan en un automóvil, un acompañante le dice a la conductora: *Tengo frío*. Según el contexto, ésta podría comprender:

- i) CONTEXTO: <Tiene la ventanilla bajada>, LO COMPRENDIDO: *Sube la ventanilla*.
- ii) CONTEXTO: <Funciona el aire acondicionado>, LO COMPRENDIDO: *Apaga el aire acondicionado*.
- iii) CONTEXTO: <Es invierno, las ventanillas están cerradas, pero no está puesta la calefacción>, LO COMPRENDIDO: *Pon la calefacción*.

Un ejemplo como éste refleja, entre otras cosas:

- A. Lo dicho (*Tengo frío*) es idéntico en todos los casos, pero lo comprendido es distinto en cada uno de ellos, luego lo codificado es

sólo una parte de lo comunicado. Los hablantes llegan a una serie de conclusiones a partir de lo dicho por medio de un proceso inferencial.

- B. Para que se produzca este proceso inferencial, es necesario un contexto. Nuestro lenguaje se ha desarrollado para funcionar en un contexto; sin él no puede haber comunicación humana.

El distinto contexto que existe en la mente de cada persona explica que existan fallos en la comprensión de los enunciados, aunque no sucedan en la descodificación. Escribe Manuel Vicent: *Una vez comenté con un joven punki, aprendiz de navajero, que las noches se habían vuelto muy peligrosas. Me contestó: «Es cierto, cada vez hay más policías»* [en EL PAÍS, 28-II-1999, pág. 64]. El joven descodifica perfectamente la oración *Las noches se han puesto muy peligrosas*, pero su contexto es distinto y comprende el enunciado de un modo diferente.

Dentro de estos planteamientos teóricos, los marcadores discursivos se presentan como formas lingüísticas que guían por su significado los procesos inferenciales hacia conclusiones determinadas. Veamos un par de ejemplos:

- (1) a. *María es inteligente. Le gustan los dibujos animados.*
b. *María es inteligente, pero le gustan los dibujos animados.*

En los dos casos existe una misma realidad, *María es inteligente* y *a María le gustan los dibujos animados*, ahora bien, en (1b) forzados por el marcador **pero**, concluimos que quien esto nos dice considera que a las personas inteligentes no les han de gustar los dibujos animados, algo que no se infiere de (1a).

4. Una primera dificultad: los prejuicios del profesor

El primer problema con el que se ha de enfrentar el profesor en la enseñanza de los marcadores discursivos son sus propios prejuicios. No es extraño que, frente al rigor de la gramática, se perciba el discurso como un dominio en el que poco se puede decir más allá de lo que dicta el sentido común. No es así. Como sucede en los demás ámbitos de la lengua, en la configuración de los discursos existen regularidades que están lejos de ser evidentes y que sólo después de su estudio podremos llegar a explicar de un modo pedagógico. Un ejemplo nos permitirá percibirlo con más claridad:

EJERCICIO 1

Ordene, por medio del marcador *es más*, los siguientes pares de argumentos:

- a. *Estudia mucho / Estudia muchísimo.*
- b. *Es multimillonario / Tiene mucho dinero.*
- c. *Se defiende en inglés / Habla el inglés con mucha soltura.*
- d. *No pega ojo / Duerme mal.*
- e. *Confía ciegamente en sus amigos / Confía en sus amigos.*

Cualquier hispanohablante elegiría, por ejemplo, *Estudia mucho, es más, estudia muchísimo*. La respuesta no plantea dificultades; lo difícil es concebir un ejercicio como éste sin conocer el concepto de escala argumentativa, concepto que se halla lejos de ser evidente. Los argumentos discursivos para una conclusión no tienen todos la misma fuerza argumentativa. Si alguien quiere aprobar un examen, será mejor *estudiar muchísimo* a sólo *estudiar mucho*. Un marcador como *es más* ordena los argumentos de acuerdo con la fuerza argumentativa en una escala; por eso decimos *Estudia mucho, es más, estudia muchísimo* y no, al revés, *Estudia muchísimo, es más, estudia mucho*. El argumento con más fuerza argumentativa debe ocupar la segunda posición. Un ejercicio semejante al anterior sería:

EJERCICIO 2

Rellene los huecos de forma apropiada:

- *Es un muchacho guapo.*
Es más, es ...
- *Es una chica responsable.*
Es más, es ...
- *Tiene que esforzarse más si quiere aprobar.*
Es más, tiene que ...

El alumno deberá rellenar el hueco proponiendo un argumento más fuerte que el anterior para llegar a una misma conclusión.

Tomemos otro marcador: *pues bien*. Para dar cuenta de este marcador, es preciso saber que existe una estructura informativa en los discursos y que algunos marcadores son pertinentes para su configuración. Un ejemplo con *pues bien* sería:

Señor director: Recientemente en *ABC* se publicó una información sobre los resultados del referéndum celebrado en la isla japonesa de Okinawa, en relación

con las bases norteamericanas de la misma. Ilustrando el texto aparece una fotografía con los *marines* izando su bandera, *célebre imagen* —terminaba el comentario— *que inmortalizó la conquista de Okinawa*. **Pues bien**, el famosísimo documento gráfico no pertenece a tal batalla y conquista, sino a la inmediatamente anterior de Iwo Jima, por la que su autor Joe Rosenthal obtuvo el Premio Pulitzer de 1945, [en *ABC*, 17-IX-1996, 18].

El miembro del discurso anterior a ***pues bien*** propone un estado de cosas —una preparación necesaria— que, una vez asumido por el interlocutor, permite el comentario en que consiste el miembro que sigue al marcador.

PRECOMENTARIO

Recientemente en *ABC* se publicó una información sobre los resultados del referéndum celebrado en la isla japonesa de Okinawa, en relación con las bases norteamericanas de la misma. Ilustrando el texto aparece una fotografía con los *marines* izando su bandera, *célebre imagen* —terminaba el comentario— *que inmortalizó la conquista de Okinawa*.

Una vez establecido esto, es pertinente saber que...

COMENTARIO

Pues bien, el famosísimo documento gráfico no pertenece a tal batalla y conquista, sino a la inmediatamente anterior de Iwo Jima, por la que su autor Joe Rosenthal obtuvo el Premio Pulitzer de 1945.

Si este significado del marcador queda claro, se puede realizar sin demasiada dificultad un ejercicio como el siguiente:

EJERCICIO 3

Rellene los huecos de forma apropiada:

- *En los capítulos anteriores se ha visto que los medios de transporte evolucionaron lentamente hasta el siglo XIX.*

Pues bien, a partir del siglo XIX....

- *Todos los recién nacidos tienen que ser vacunados en las primeras semanas de vida.*

Pues bien, en los países pobres...

Por cierto, debe advertirse que el significado de este marcador no es consecutivo, como se podría pensar en un primer momento. Una respuesta apropiada al segundo ejercicio podría ser: *Todos los recién nacidos tienen que ser vacunados en las primeras semanas de vida. Pues bien, en los países pobres esto acostumbra a no suceder, pero también se podría proponer la consecuencia opuesta: Pues bien, en los países pobres, desde hace algunos años, esto comienza a suceder.*

5. Una segunda dificultad: el contexto

La importancia del contexto en el uso de los marcadores nos obliga a ser extremadamente cuidadosos en la elaboración de los ejercicios para su enseñanza. Veamos un ejemplo:

EJERCICIO 4

Pensemos en dos personas, una seguidora del Real Madrid y otra del Fútbol Club Barcelona. ¿Qué marcadores utilizaría cada una de ellas en los siguientes casos?:

- a. *Ha sido un magnífico gol (pero / y, además) ha sido contra el Madrid.*
- b. *Es un buen jugador (pero / y, además) siempre ha jugado en el Madrid.*
- c. *Es un excelente ministro (pero / y, además) es seguidor del Barcelona.*

Al seleccionar cada una de las opciones buscamos que nuestro interlocutor llegue a unas conclusiones determinadas; por ello pensamos que el madridista habría elegido *Ha sido un magnífico gol pero ha sido contra el Madrid* y el barcelonista *Ha sido un magnífico gol y, además, ha sido contra el Madrid.*

Este ejercicio podría ser útil para hacer comprender el cometido de los marcadores a estudiantes españoles, pero no sería demasiado afortunado en el caso de estudiantes extranjeros. Ya hemos dicho que la comunicación tiene una parte de codificación y descodificación de enunciados y otra parte que se obtiene por un enriquecimiento contextual. Este ejercicio tan futbolístico es útil si nuestros estudiantes conocen la rivalidad entre los equipos de fútbol españoles, pero requiere un contexto que podría no ser accesible para un estudiante extranjero.

Para aliviar de estas dificultades suplementarias en los ejercicios con marcadores, será conveniente que se busque un contexto lo más común posible a las diversas culturas.

EJERCICIO 5

Pensemos en dos personas, una demasiado delgada, que desea engordar; otra, demasiado gorda, que desea adelgazar. ¿Qué marcadores utilizaría cada una de ellas en los siguientes casos?:

- a. *Los pasteles están muy ricos (pero / y, además) engordan.*
- b. *Las verduras son muy sanas (pero / y, además) adelgazan.*
- c. *Esta comida alimenta mucho (pero / y, además) está buenisima.*

Los deseos de engordar y adelgazar, aunque puede que no sean universales, son mucho más generales que las aficiones al balompié. Otro ejemplo:

EJERCICIO 6

Relacione con **incluso** las siguientes oraciones, de tal forma que lleven a la conclusión que se indica en letra cursiva:

- a. *Hay que llevar el niño al hospital. Tiene alucinaciones / Tiene mucha fiebre.*
- b. *Ese coche es el mejor. Tiene dirección asistida / Tiene dos airbags de serie.*

El ejemplo (a) presenta unos hechos universales: generalmente, los seres humanos tenemos alucinaciones después de haber llegado a una fiebre alta. La respuesta esperable sería, pues, en todos los casos: *Hay que llevar el niño al hospital. Tiene mucha fiebre. Tiene, incluso, alucinaciones.* Sin embargo, el ejemplo (b) presenta dos miembros discursivos fuertemente contextualizados. No en todos los países son iguales las prestaciones de los automóviles y hasta puede que un español que hoy contestara: *Ese coche es el mejor. Tiene dirección asistida e, incluso, dos airbags de serie,* no lo hiciera dentro de un par de años si alguna norma comunitaria de seguridad obligara a todos los automóviles a llevar dos airbags y, en cambio, no dijera nada de la dirección asistida.

6. Una tercera dificultad: lo correcto y lo incorrecto

En la enseñanza de idiomas estamos acostumbrados a corregir al alumno diciendo que una construcción determinada (v.g. *Lamenta que viene Juan*) «no se puede decir en español»; esto es, que es agramatical. Ahora bien, cualquiera de las opciones que se hubiera elegido en el ejerci-

cio 4 hubiera sido gramatical. Que un barcelonista diga *Ha sido un magnífico gol pero ha sido contra el Madrid* no va contra la gramática del español, es sólo pragmáticamente extraño porque nos cuesta encontrar un contexto en el que situarlo. Pensemos uno: *al final de la liga el Barcelona necesita que gane el Madrid para lograr por puntos el título*. Una vez conocido este contexto no encontramos ninguna extrañeza en este enunciado en boca de un seguidor *culé*.

Será, pues, necesario un planteamiento distinto. Hace tiempo que los psicólogos han propuesto ejemplos costosos de procesar para comprobar el enriquecimiento contextual que tienen los enunciados en relación con la forma lingüística elegida.

- (2) *Juan iba camino de la escuela.
Estaba muy preocupado por la clase de matemáticas.
La semana pasada no fue capaz de controlar a los alumnos.*

Se ha constatado que se tarda más tiempo en leer el tercer enunciado si el sujeto de la primera oración es *Juan*, que si el sujeto es *el profesor*. Y es que se está culturalmente acostumbrado a que sólo los estudiantes lo pasen mal en clase. Si se utiliza sólo el nombre propio, no se piensa que se trate de un profesor. Algo semejante acontece con:

- (3) *Rodríguez va todas las mañanas al juzgado.
Por las tardes practica el squash con unos amigos.
Y a las diez cena con su marido y sus hijos.*

Se tarda en comprender que Rodríguez es un apellido y su denominación no distingue entre hombres y mujeres. Con los marcadores discursivos sucede algo similar. El dicho jocoso *Era de noche y, sin embargo, llovía* no va contra la gramática del español, simplemente, el marcador *sin embargo* nos fuerza a buscar un mundo, un contexto, en el que sólo llueva de día, algo que es costoso de conseguir. Por ello, si se elabora un ejercicio en el que el alumno deba simplemente situar un marcador en un hueco, puede que su respuesta, aunque sea pragmáticamente extraña, no sea agramatical. Supongamos un caso como: *María es inteligente, _____, su hermano no lo es*. En este hueco, se podría situar *pero, en cambio, por el contrario, sin embargo, no obstante, ahora bien* y, aunque más difíciles, no sería imposible que alguien pensara en una especie de cruel compensación familiar que le permitiera escribir: *por tanto* o *en consecuencia*.

Esta posibilidad de múltiples respuestas hace aconsejable que en la mayor parte de las ocasiones sea el propio profesor quien proponga los marcadores y que sea el alumno quien deba ordenar unos miembros del discurso ya expresos o proponerlos si no están presentes. Para ello, es conveniente tener en cuenta la disposición gráfica más aclaradora.

EJERCICIO 7

Relacione una oración de cada columna con el marcador **en cambio**:

- | | |
|---|--|
| a. <i>María es trabajadora.</i> | 1. <i>Los manzanos todavía no han florecido.</i> |
| b. <i>Los niños juegan con el videojuego.</i> | 2. <i>Antonio es perezoso.</i> |
| c. <i>Los almendros ya han florecido.</i> | 3. <i>Las niñas juegan con la pelota.</i> |

EJERCICIO 8

Relacione una oración de la fila superior con otra de la fila inferior con el marcador **antes bien**:

<i>No es trabajador.</i>	<i>No habla bien español.</i>	<i>No es rica.</i>
antes bien		
<i>Habla español con dificultad.</i>	<i>Es bastante pobre.</i>	<i>Es algo vago.</i>

EJERCICIO 9

Ordene los siguientes argumentos en sus respectivos bloques, de forma que lleven a la conclusión que se indica con los marcadores **en definitiva** y **en suma**:

es rápido, tiene tres coches, sabe pasar bien el balón, se ha comprado un yate, vive en una casa con piscina, salta mucho.

en definitiva, es un magnífico jugador.

en suma, es rico.

EJERCICIO 10

Elija de la tercera columna el miembro del discurso oportuno:

<i>No es muy inteligente,</i>	<i>eso sí</i>	<i>es muy estudioso.</i>
		<i>estudia poco.</i>
<i>Tiene una buena casa</i>	<i>eso sí</i>	<i>sin hipoteca.</i>
		<i>hipotecada.</i>
<i>De niña vivió con una tía</i>	<i>eso sí</i>	<i>muchos años.</i>
		<i>pocos años.</i>

De todos modos, la facilidad y conveniencia pedagógica de este tipo de ejercicios no significa que sea imposible encontrar contrastes entre marcadores de significado cercano en los que una forma sea posible y no lo sea otra; de lo que se duda es de su interés en una clase de español en niveles que no sean de perfeccionamiento.

EJERCICIO 11

Elija el marcador apropiado en los siguientes casos:

- No es un buen profesor, (en cambio / por el contrario) es un profesor bastante malo.*
- Tiene una buena formación humanística, aunque (ahora bien / sin embargo) su formación científica es deficiente.*
- Le ayudo y (además / encima) se queja.*

En (a) el marcador *por el contrario* puede aparecer porque permite que los dos miembros del discurso que vincula tengan un mismo tópico; esto es, tanto *No es un buen profesor*, como *Es un profesor bastante malo* pueden ser respuestas a una única pregunta: *¿Qué tal profesor es?*, algo que no es posible con *en cambio*. En (b) sólo *sin embargo* puede seguir a una conjunción como *aunque*, pues *ahora bien* debe ocupar siempre la primera posición de su miembro discursivo. En el último ejemplo, sólo *encima* puede aparecer en un miembro discursivo que se interpreta como una conclusión no esperada a partir del primer miembro: de que le ayudara lo previsible sería que no se quejara. En definitiva, este tipo de ejercicio requiere unos conocimientos teóricos que no son exigibles a un estudiante extranjero que no pretenda ser un especialista en lingüística hispánica.

7. Una cuarta dificultad: la explicación del profesor

En la enseñanza de lenguas extranjeras las posibilidades de que el alumno se confunda no se limitan a la dificultad de la materia; en muchos casos son las explicaciones del profesor el motivo de las equivocaciones. Es fácil comprobar, por ejemplo, que una explicación simplificadora del pretérito imperfecto español aboca al estudiante anglosajón a utilizarlo siempre que la acción del verbo es durativa (*correr > corría*) y nunca cuando es puntual (*encontrar > encontró*). Algo semejante sucede con el uso de los marcadores. Una simplificación habitual consiste en considerar los marcadores discursivos únicamente como unidades que permiten la cohesión de un texto. Este planteamiento puede llevar al estudiante a emplear un marcador inapropiado. Tomemos dos marcadores con significado cercano **pero** y **sin embargo**. El ejemplo siguiente es perfectamente posible con el marcador **pero** y es pragmáticamente extraño con el marcador **sin embargo**.

- (4) a. *Juan no va a venir. Le gusta la película, pero tiene examen.*
b. *Juan no va a venir. Le gusta la película, sin embargo tiene examen.*

Presentar los marcadores simplemente como marcas de cohesión puede llevar a los estudiantes a usos extraños como el anterior en (b).

Antes de explicar por qué (b) es pragmáticamente costoso de comprender, advirtamos que no habría problema con ninguno de los dos marcadores en:

- (5) a. *A Juan le gusta la película, pero no va a venir.*
b. *A Juan le gusta la película, sin embargo no va a venir.*

La diferencia entre (4) y (5) reside en su distinta estructura argumentativa. En el ejemplo (4a) *Juan no va a venir* es una conclusión a la que se llega a partir de un argumento: *Tiene examen*; del otro argumento, *Le gusta la película*, se hubiera concluido «Va a venir». Esta estructura se podría representar del siguiente modo:

ARGUMENTOS	<i>Le gusta la película.</i>	<i>pero tiene examen.</i>
CONCLUSIÓN		<i>No va a venir.</i>

Este tipo de estructura argumentativa, si bien es posible con **pero**, no lo es con **sin embargo**. En cambio, tanto con **sin embargo** como con **pero** se puede introducir directamente una conclusión contraria al primer argumento, que es lo que sucede en (5).

ARGUMENTOS	<i>Le gusta la película.</i>	
CONCLUSIÓN		<i>pero / sin embargo, no va a venir.</i>

La idea de que tanto *pero* como *sin embargo* se utilizan para unir un miembro del discurso con otro opuesto y, así, conseguir un texto cohesionado, puede confundir al estudiante. No se trata de construir un texto mayor a partir de unidades menores, sino de conseguir que el interlocutor llegue a unas conclusiones determinadas y con este cometido se utilizan los marcadores.

8. Conclusión

Los marcadores del discurso son instrumentos útiles, y en ocasiones imprescindibles, para la escritura. En la actualidad se poseen muchos más conocimientos sobre estas unidades que hace no muchos años. Es preciso que el profesor de E/LE se familiarice con los nuevos planteamientos que se proponen para su estudio y que acomode su enseñanza a una realidad lingüística distinta de la puramente gramatical.

9. Bibliografía

- CORTÉS RODRÍGUEZ, L. (1995a), Bibliografía: marcadores del discurso (I), *Español Actual*, 63, pp. 63-82.
- CORTÉS RODRÍGUEZ, L. (1995b), Bibliografía: marcadores del discurso (y II), *Español Actual*, 64, pp. 75-94.
- FUENTES RODRÍGUEZ, C. (1996), *La sintaxis de los relacionantes supraoracionales*, Madrid, Arco/Libros.
- LLORENTE ARCOCHA, M. T. (1996), *Organizadores de la conversación*, Salamanca, Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. y MONTOLÍO DURÁN, E. (1998), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Madrid, Arco/Libros.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. y PORTOLÉS, J. (1999), «Los marcadores del discurso», en I. BOSQUE y V. DEMONTE (Eds.), *Nueva gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, capítulo 62.
- MARTÍNEZ, R. (1997), *Conectando texto*, Barcelona, Octaedro.
- PONS BORDERÍA, S. (1998), *Conexión y conectores*, Valencia, Universitat de València.
- PORTOLÉS, J. (1998), *Marcadores del discurso*, Barcelona, Ariel.