

Eugenia Sainz (ed.)

De la estructura de la frase al tejido del discurso



Estudios contrastivos español/italiano

Offprint



PETER LANG

Bern · Berlin · Bruxelles · Frankfurt am Main · New York · Oxford · Wien

ISBN 978-3-0343-1249-3 pb.

© Peter Lang AG, International Academic Publishers, Bern 2014

Hochfeldstrasse 32, CH-3012 Bern, Switzerland

info@peterlang.com, www.peterlang.com, www.peterlang.net

Índice

RENÉ LENARDUZZI / EUGENIA SAINZ

Introducción 7

Sección 1

Sintaxis

RENÉ LENARDUZZI

Las subordinadas sustantivas desde el punto de vista
de la enunciación 21

EUGENIA SAINZ

Entre sintaxis y pragmática. El *se* con verbos inacusativos 39

Sección 2

Mecanismos fóricos de referencia

ÁLIDA ARES ARES

Los pronombres y determinantes demostrativos en el discurso 73

RENÉ LENARDUZZI

Los llamados adverbios demostrativos de lugar:
un enfoque discursivo 101

MARÍA MARTÍNEZ-ATIENZA

El condicional español frente al “condizionale” italiano:
expresión modal y correlación temporal 119

*Sección 3**Marcadores y partículas discursivas*

EUGENIA SAINZ

El reformulador italiano *anzi* y sus formas equivalentes
 en español 143

EUGENIA SAINZ

¿Se puede traducir *nunca mejor dicho* al italiano? 179

*Sección 4**Gramática pedagógica y didáctica de ELE*

MARÍA MARTÍNEZ-ATIENZA

Reflexiones sobre la metodología de estudio
 de algunas formas verbales en ELE 211

GONZALO JIMÉNEZ PASCUAL

Morfología del imperativo y práctica guiada:
 una propuesta didáctica 227

EUGENIA SAINZ

Consideraciones metodológicas para la enseñanza de los
 marcadores discursivos del español a estudiantes italianos 247

Notas sobre los autores 303

EUGENIA SAINZ

Consideraciones metodológicas para la enseñanza de los marcadores discursivos del español a estudiantes italianos

1. Introducción

La investigación sobre marcación discursiva en lengua española es una historia de poco más de treinta años que sorprende por su intensidad y por el altísimo nivel de producción alcanzado. La bibliografía es abrumadora: cientos de partículas analizadas desde el punto de vista morfosintáctico y semántico y un número elevadísimo de artículos, monografías e incluso de diccionarios especializados que hubieran sido impensables hasta hace tan sólo diez años.

Con todo, pese a la intensidad del fenómeno y pese a que comienzan a abundar también los artículos que denuncian y lamentan la carencia o escasa presencia de estas partículas en los manuales de E/LE, lo cierto es que el salto de la lingüística teórica a la aplicación didáctica está todavía por hacer. La bibliografía redonda o insiste en las mismas críticas, por lo demás, acertadas: ambigüedad terminológica por lo que se refiere a los conceptos de marcador y conector, utilizados arbitrariamente en los manuales, según las preferencias de cada autor, para referirse tanto a las conjunciones subordinantes que operan a nivel oracional como a los conectores discursivos¹; clasifi-

1 En este sentido, es clara la posición del Instituto Cervantes, que sigue de cerca Martín Zorraquino y Portolés 1999, tal y como revela la consulta de entradas léxicas como *conector discursivo*, *marcador discursivo* y *conexión* en el *Diccionario de términos clave de ELE*, disponible on-line gratuitamente en el sito del Centro virtual Cervantes: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/>. En caso de duda, aconsejamos fervorosamente su consulta al profesor. Y el mismo consejo vale para el *Nuevo Plan Curricular del Instituto*

caciones poco claras y explicaciones de uso insuficientes². A esto ha de añadirse la monotonía de las actividades, que raramente van más allá del modelo –dudosamente eficaz por sí solo– del rellenado de huecos a partir de un texto expositivo-argumentativo. Consecuencia: los marcadores resultan un contenido difícil de enseñar y difícil también de aprender. Y aunque parece legítimo sospechar que “la applicazione non risponde” (utilizando metafóricamente una frase seguramente conocida tomada del lenguaje informático), las nuevas propuestas didácticas escasean.

Por otra parte, y por lo que se refiere concretamente a la enseñanza de la lengua española a italianos, llama la atención un hecho: puesto que estamos ante dos lenguas afines, hubiera sido de esperar que el estudiante italiano, confiando en la supuesta semejanza interlingüística, tendiese a señalar la progresión del razonamiento –sobre todo en el discurso escrito que garantiza la posibilidad de planificación– con unidades como, por ejemplo, *por tanto*, *sin embargo*, *con todo*, *al contrario*, *mejor dicho*, *en definitiva o en cualquier caso*. Como consecuencia, hubiera sido de esperar un uso frecuente y adecuado de los marcadores discursivos en las tareas de expresión escrita y oral en los niveles avanzados, tal y como, por otra parte, está previsto en el inventario de *Tácticas y estrategias pragmáticas* correspondientes a los niveles avanzado (B2) y dominio (C1-C2) del *Nuevo Plan Curricular del Instituto Cervantes*. La realidad, en cambio, no es así.

De hecho, resulta significativo el modo en que va cambiando la relación del alumno italiano con la gestión de su discurso en español. De la abundancia de errores por interferencia que se observa en los niveles inicial e intermedio, se pasa a una llamativa escasez en los niveles superiores (Sainz 2003). Dicha ausencia no se debe, sin em-

Cervantes (NPCIC), una obra excelente y de consulta necesaria para una buena programación didáctica. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/>.

2 Dada la abundante bibliografía que se ha dedicado al análisis de los manuales en relación con los marcadores del discurso, no nos detendremos en ello. A modo de ejemplo, citamos Marchante Chueca 2005, Llamas Saíz 2010 y Messias Nogueira da Silva 2010, 2011. Con todo, escasean las novedades didácticas por lo que se refiere a la enseñanza de los marcadores. Martínez Roser 1997, Montolío 2000 y Marchante Chueca 2008 (nivel C1), pioneros en este sentido.

bargo, a que el alumno haya aprendido a usar con propiedad los marcadores, sino a la decisión consciente de utilizarlos lo menos posible. El deseo de experimentación y de riesgo de las primeras fases del aprendizaje se transforma en una actitud de precaución. El estudiante se conforma con una aparente corrección por omisión y, como consecuencia, el desarrollo de la competencia discursiva se detiene.

Un buen ejemplo de ese interés inicial del estudiante primerizo por ponerse a prueba –interés que se pierde o que quizás dejamos que se pierda por falta de iniciativas didácticas eficaces– son fragmentos como los siguientes, tomados de las composiciones de dos alumnos de nivel A2:

- (1) Me gusta vivir aquí porque es una ventaja habitar a cinco minutos de la playa y cerca de Iesolo, una localidad turística con muchos locales nocturnos, restaurantes, cines... que ofrece a los jóvenes muchas posibilidades de *divertimento. #Además hay algunos inconvenientes también, como por ejemplo para ir a la universidad tengo un viaje muy aburrido en motonave.
- (2) Los italianos son muy deportivos y *quieren mucho hacer deporte: fútbol, esquiar en invierno, ir a la playa... #Además, *sin embargo*, el hobby más importante es la televisión: los italianos ven la television horas y horas...³

Pese al interés, la casi total ausencia como contenido curricular de los marcadores discursivos en estos primeros niveles, así como el temor de los profesores a afrontar el problema (¿cómo?) tiene una consecuencia importante: el aprendizaje se detiene, intimidado el alumno por los errores que genera la interferencia con la lengua materna y por el diagnóstico didáctico (“no, este conector aquí no funciona, no se dice, no está bien, no hace falta, todavía es pronto, estas

3 Los ejemplos han sido tomados de un extenso corpus de errores de creación propia documentados en las tareas escritas (textos descriptivos, narrativos y, en mayor medida, expositivo-argumentativos) realizadas por los estudiantes de primer ciclo de la Facoltà di Lingue e Letterature Straniere di Ca' Foscari. La base de datos es uno de los resultados del proyecto de investigación titulado “Studio contrastivo dei connettivi del discorso in italiano e spagnolo. Applicazioni didattiche per la lezione di E/LE” financiado por el *Ministero dell'Università e della ricerca scientifica e tecnologica* para el año académico 2001/2002. De hecho, en su origen cubre el periodo que va desde 2001 hasta 2003, pero ha seguido creciendo posteriormente.

palabritas son difíciles, las estudiarás más adelante”). El alumno, en definitiva, aprende a sobrevivir sin ellas y, al final, es fácil que deje, incluso, de verlas en los textos o de escucharlas en las muestras de lengua oral porque, al fin y al cabo, no cambian lo dicho⁴ y, además, no aparecen ni en los temas que el profesor considera importantes ni, mucho menos, como contenido en los exámenes.

Por otro lado, y puesto que no se consideran contenidos gramaticales⁵, tampoco se contemplan en las gramáticas pedagógicas. El alumno encontrará cientos de ejercicios e indicaciones para utilizar y combinar correctamente los determinantes como *el, un, algunos*, los cuantificadores como *mucho, muy, demasiado, bastante*, los pronombres personales como *me, conmigo*, los demostrativos, las preposiciones *por/para*, para conjugar los verbos, para seleccionar el modo indicativo o el subjuntivo..., pero nada encontrará sobre cómo utilizar y para qué sirven unidades como *con todo, pues bien o de todos modos*.

Pues bien, el presente artículo nace con dos objetivos principales: En primer lugar, presentar los que podrían ser los presupuestos teóricos y metodológicos más adecuados para sustentar la enseñanza de los marcadores discursivos en la clase de E/LE. Esto supondrá en ocasiones reconsiderar o, al menos relativizar la validez de ciertas ideas que prevalecen actualmente y que han tenido o pueden tener un efecto negativo sobre el modo de enfocar y secuenciar la didáctica.

4 Como comenta Bazzanella 1994: 146: “...normalmente l’ascoltare è disattento a questo tipo di elementi linguistici (che non vengono considerati in quanto non contribuiscono al contenuto proposizionale).”

5 Es cierto que los marcadores no constituyen una clase gramatical sino pragmática. Por este motivo, el NPCIC los incluye –acertadamente– en el inventario de *Tácticas y estrategias pragmáticas*. Aun así, no es menos cierto que la gran mayoría son adverbios y locuciones adverbiales y podrían haber merecido un comentario en el apartado dedicado al adverbio, donde se consideran exclusivamente los adverbios que funcionan como adjuntos y los adverbios modales y enunciativos en –*mente* que funcionan como complementos oracionales. Esta ha sido, de hecho, la opción de la *Nueva gramática de la lengua española*, donde se analizan en el apartado dedicado al adverbio (Véase § 30.12 y en concreto § 30.12a.). Con todo, lo importante es no olvidar que los marcadores son, en cualquier caso, palabras de la lengua y, por tanto, con características gramaticales como la categoría gramatical o la forma léxica o prosódica que inciden en su comportamiento discursivo y que pueden ser fuente –y de hecho lo son– de error.

Se trata, en definitiva, de descubrir si es posible pensar de otra manera las cosas, si vale la pena preguntarse de nuevo por el qué, el cuándo, el cómo y el porqué: qué son los marcadores discursivos, cuándo empezar a enseñarlos, cómo enseñarlos y por qué enseñarlos. En segundo lugar, sugerir algunos consejos, estrategias y actividades didácticas que creemos pueden contribuir a bloquear la interferencia y favorecer la adquisición y el uso.

Desde el punto de vista teórico, se parte del concepto de marcador discursivo tal y como es propuesto en Martín Zorraquino y Portolés 1998, 1999, Portolés 2001a, 2001b, 2002a, 2004⁶. Por lo que se refiere a la didáctica de los marcadores discursivos, se tienen muy en cuenta las consideraciones de Portolés 1999, 2002b, 2005 y los resultados obtenidos del análisis contrastivo español/italiano. Y, por último, por lo que se refiere a la didáctica de la lengua española a estudiantes italianos, son punto de referencia necesario Lenarduzzi (2002, 2006, 2008 y un largo etcétera), Matte Bon (1988, 1995, 2009, 2010) y Calvi (1995, 2012)⁷.

2. Presupuestos teóricos y metodológicos para la enseñanza de los marcadores discursivos en la clase de E/LE

Siguiendo las directrices del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), el NPCIC ha incluido gradualmente los marcadores en el currículum de español como lengua extranjera: muy

-
- 6 Por obvios motivos contrastivos, son también un punto de referencia importante los estudios de Bazzanella para el italiano (Bazanella 1994, 1995, 2001, 2005, 2006). Interesantes y útiles igualmente los estudios contrastivos existentes hasta el momento: Lenarduzzi 1995, Flores 2008, Barbero, Bermejo e San Vicente 2010, Flores Acuña, 2003, 2006, 2009, en prensa, Sainz 2003, 2006, 2007, 2009, 2012, 2013a, 2013b, en prensa, así como los diccionarios de partículas: Santos Ríos 2003, Briz, Pons y Portolés 2008 y Fuentes Rodríguez 2009.
- 7 Es justo recordar también que este capítulo empieza a nacer en el segundo encuentro de *Contrastiva*, enero 2011, organizado por Félix San Vicente para la planificación de GCREIT (*Gramática contrastiva de referencia del español para estudiantes italianos*).

tímidamente en A1, A2, significativamente a partir de los niveles B1, B2 y ya de forma exhaustiva en C1 y C2⁸. Un criterio fundamental para decidir cómo distribuir las distintas unidades por niveles ha sido el registro y, en particular, el modo, es decir, el grado de planificación del discurso y el canal oral o escrito utilizado⁹. De hecho, hasta el nivel B2 las unidades escogidas pertenecen a la lengua oral de registro neutro o estándar y es a partir de los niveles C1 y C2 cuando se da cabida a los marcadores propios del discurso planificado escrito.

Concretamente, para el usuario básico (niveles A1-A2), se presupone un dominio mínimo; de hecho, se citan únicamente las siguientes unidades, no todas marcadores propiamente dichos: conectores (*y, también, pero, porque, por eso, entonces*), operadores (*por ejemplo, también, tampoco*), estructuradores (*primero, luego, después, por último*) y controladores de contacto (*oye/mira, oiga/mire*).

En el nivel B1 (usuario independiente) se advierte un salto importante¹⁰: en primer lugar, se amplía la lista de conectores (*además, sobre todo, por lo tanto, sin embargo*) que se integra con nuevas unidades en el B2 (*asimismo, en consecuencia, no obstante, a pesar de, en cambio...*). En segundo lugar, se amplía también la lista de los

- 8 El inventario de marcadores discursivos puede consultarse en *Tácticas y estrategias pragmáticas*, parágrafo § 1.2., primer apartado “Construcción e interpretación del discurso”. Véase <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/06_tacticas_pragmaticas_inventario_a1-a2.htm>.
- 9 Tal y como se explica en la introducción al inventario de funciones, el registro (tenor, campo y modo) ha sido también determinante para decidir la introducción progresiva de los distintos exponentes, de forma coherente con las expectativas de competencia comunicativa de cada nivel (usuario básico, independiente y competente). Véase <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/05_funciones_introduccion.htm>.
- 10 Siguiendo el concepto de marcador discursivo establecido por Martín Zorraquino y Portolés (1999: §63.1.2: 4067), aun cuando aparezcan citadas en el inventario, excluirémos de la lista las unidades no periféricas y, por tanto, integradas sintácticamente en la oración como *a pesar de, en cuanto a, en relación con, debido a, a causa de, gracias a...* La definición es la siguiente: “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 con el del discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación.”

estructuradores de la información (*en primer lugar, en segundo lugar, en conclusión, pues* comentador...) y de los operadores discursivos. Entran en esta fase operadores de concreción como *en concreto, en particular* (B1), *en especial, concretamente* (B2); operadores de refuerzo como *claro* (B1), *desde luego, por supuesto* (B2); de digresión como *por cierto, a propósito, en cualquier caso, una cosa* (B2) o focalizadores escalares como *incluso* (B2). Por último, se introducen por primera vez los reformuladores, limitados en un primer momento a los explicativos (*o sea, es decir*) y los recapitulativos (*en resumen*) y dando espacio a partir del B2 a los rectificativos (*mejor dicho*) y de distanciamiento (*de todos modos, en cualquier caso*).

Los niveles C1-C2 (usuario competente) dan cabida al resto de marcadores: conectores aditivos como *más aún, aún más, encima*; contraargumentativos como *por el contrario, al contrario*; consecutivos como *conque*; reformuladores de distanciamiento como *después de todo, en todo caso*; digresivos: *a todo esto, dicho sea de paso*, focalizadores (*hasta*) y operadores discursivos: *de hecho, en efecto, en el fondo, en realidad, la verdad, y ya está, y punto* (C1); *pongamos por caso, sin ir más lejos* (C2). Con todo, lo que más caracteriza el nivel es el hecho de que se abra la puerta a las unidades propias del discurso planificado de la variedad medial escrita: conectores consecutivos: *de ahí, así pues, por consiguiente*; aditivos como *por añadidura* (C2) –falta extrañamente *es más*–; contraargumentativos: *ahora bien, con todo* (C1), *antes al contrario, antes bien, con eso y todo, así y todo* (C2); reformuladores: *en resumidas cuentas, a fin de cuentas* (C1); *a saber, en otros términos, esto es, en suma*; estructuradores: *antes que nada, a modo de conclusión*; comentadores: *pues bien* (C1), *así las cosas* (C2) y operadores de ejemplificación como *verbigracia*.

La secuenciación del NPCIC, si bien hasta cierto punto negociable por lo que se refiere a la ubicación de unidades concretas¹¹, es

11 Y, sobre todo, si se proyecta para estudiantes con necesidades particulares, como es el caso del estudiante italiano, para el que sería, sin duda, útil poder contar con un Plan anotado o comentado. A modo de ejemplo, un conector aditivo como *además*, que no se introduce hasta el B1, es ya utilizado en el nivel A2, como confirman los ejemplos (1) y (2).

una propuesta metodológica clara e importante por lo que se refiere a tres aspectos: en primer lugar, la conveniencia de integrar progresivamente los marcadores en las clases de E/LE desde los primeros niveles; en segundo lugar, la decisión de no vincular el concepto de marcador con un tipo textual, en concreto, con el texto expositivo-argumentativo, ni de asociarlo tampoco con una variedad, la escrita, en detrimento o con exclusión de la oralidad. Son tres conclusiones relevantes tanto para la programación como para el diseño de actividades concretas en un segundo momento. Con todo, no parece que hayan sido asumidas plenamente en cuanto que no encuentran suficiente reflejo en los manuales más recientes. Vale la pena preguntarse si no hay presupuestos y modos de enseñar fuertemente asentados que bloquean el cambio y que convendría erradicar.

De hecho, no obstante las directrices del MCERL y del NPCIC, perviven dos ideas: por un lado, la idea del marcador como unidad textual al servicio de la construcción y conexión del texto y por otro, la idea de la intrínseca dificultad de los marcadores y, en consecuencia, la conveniencia o tendencia a retardar su presentación. Bernández (2004: 210-211) en este sentido es categórico. Partiendo de la definición de marcador discursivo propuesta por Portolés, sostiene que

si bien parece adecuada para el español, carece de validez inter-lingüística [...] Y esto es así porque [...] resulta probable que nos encontremos con alumnos cuyo sistema de marcadores y conectores textuales sea completamente diferente al del español. [...] De forma que si enfocamos la enseñanza de conectores y marcadores (sobre todo estos últimos) de acuerdo con las descripciones disponibles para el español, es muy probable que debamos enfrentarnos con la dura realidad de la radical diferencia existente en el uso de unos y otros (y con la insuficiente, por no explicativa, descripción de los marcadores españoles).

Ocurre, por tanto, que los marcadores, que en muchas ocasiones se consideran *la forma* de enfocar la construcción textual, resultan mucho más problemáticos de lo que parece, a pesar de lo cual, y desafortunadamente, aún no suelen figurar en los estudios contrastivos del español y otras lenguas, estudios que por regla general no van mucho más allá del nivel sintáctico.

Es indudable que existen diferencias entre las lenguas en el modo de codificar el proceso inferencial –diferencias, por lo demás, de las que no hay que sorprenderse puesto que se encuentran en todos los

niveles descriptivos, desde el fonológico al morfosintáctico– y es indudable igualmente la conveniencia cuando no necesidad de realizar estudios contrastivos sobre marcadores discursivos porque solo si conocemos en profundidad un tema podemos llegar a explicarlo de un modo pedagógico.

Ahora bien, quizá no sea tan cierto que los marcadores son difíciles y problemáticos por naturaleza. Cabe preguntarse si la dificultad es una característica del marcador discursivo o si no es más bien una consecuencia no deseada –algo así como un efecto colateral– de las clasificaciones y explicaciones al uso (las que se encuentran actualmente en muchos manuales son efectivamente insuficientes cuando no desorientadoras) y de la estrategia didáctica escogida. Por poner un ejemplo tomado de la vida cotidiana, todos estamos de acuerdo en que encender una lavadora no es difícil, pero lo cierto es que a veces resulta muy difícil entender las instrucciones de uso.

De hecho, pervive una costumbre: la de presentarlos en bloque, a menudo toda una clase o categoría (por ejemplo, los conectores consecutivos o los reformuladores), en una única lección, ordenados en listados que resultan necesariamente opacos porque el mero elenco no basta para comprender en qué se diferencia una unidad de otra¹², seguidos de breves explicaciones y acompañados de manera casi exclusiva de actividades de producción escrita¹³ o bien de actividades de rellenado de huecos a partir de un texto expositivo-argumentativo. Este tipo de actividad, sobre todo si es el único tipo de práctica preparatoria que se propone al alumno, puede que no sea muy adecuada

12 Enumerando sin más, el alumno italiano no puede comprender la diferencia que existe entre *de todos modos, en cualquier caso, en todo caso*; del mismo modo, enumerando sin más, tampoco el alumno español que estudia italiano puede comprender en que se distinguen *comunque, in ogni caso*.

13 Es frecuente pasar directamente del listado de conectores a la actividad de producción escrita como si la comprensión fuese inmediata y como si no hubiera grandes diferencias entre presentar un exponente como *Hola o Lo siento mucho* y un marcador como *sin embargo* o *es más*. Se documentan propuestas como la siguiente (citadas por Llamas 2010). El subrayado es mío:

Estos son otros anuncios del periódico [...] Elige uno y escribe una carta como la que has leído. Para ello seguramente te serán muy útiles algunos de los conectores que acabas de ver. (B2)

si lo que se pretende es que este aprenda a utilizar los marcadores en un discurso propio. Los motivos para la desconfianza son diversos.

En primer lugar, se le pide al estudiante que complete un texto con palabras cuyo significado desconoce y cuya función no comprende bien; en segundo lugar, se le obliga a focalizar la atención sobre el contenido de un discurso expositivo-argumentativo complejo en sí mismo, cuya adecuada comprensión le supone ya por sí solo un esfuerzo que lo distrae del objetivo principal. En tercer lugar, terminada la actividad, es probable que haya cometido errores y que no comprenda por qué, pero acepta la corrección, borra y escribe la forma “correcta”. Ahora bien, lo normal y esperable es que haya más de una respuesta posible y adecuada para cada hueco, aun cuando el profesor no se haya dado cuenta al hacer el vaciado del texto. Y esto es así porque es precisamente el marcador el que se encarga, por su propio significado procedimental, de hacer explícita, no “la” relación que existe entre los miembros, sino “una” de las posibles relaciones que se podría establecer entre ellos. Por eso decimos que los marcadores facilitan el proceso de interpretación en cuanto que orientan la elaboración de inferencias. Así, a partir de dos oraciones yuxtapuestas como las de (3),

(3) Juan es muy rico; ahorra mucho.

podemos codificar relaciones de lo más diversas y orientar, por tanto, de manera muy distinta las conclusiones del interlocutor.

(4a) Juan es muy rico; *sin embargo*, ahorra mucho.

(4b) Juan es muy rico; *por tanto*, ahorra mucho¹⁴.

(4c) Juan es muy rico; *además*, ahorra mucho.

(4d) Juan es muy rico; *mejor dicho*, ahorra mucho.

(4e) Juan es muy rico; *de hecho*, ahorra mucho.

(4f) Juan es muy rico. *Por lo visto*, ahorra mucho.

(4g) *Por un lado*, Juan es muy rico; *por otro*, ahorra mucho.

14 Entiéndase el miembro introducido por el conector como una consecuencia, no de enunciado, sino de la enunciación. El hablante va del efecto a la causa (in-duco).

Como consecuencia, la respuesta no es nunca o es raramente una sola. A modo de ejemplo, lea el lector el siguiente texto, similar a los que podrían encontrarse en cualquier manual, conviértase en alumno por un momento e intente rellenar el hueco.

“La vida en las ciudades españolas me gusta mucho”, comenta Heidi, una chica suiza. “Las tiendas están abiertas hasta muy tarde y hay muchos bares y muchas cafeterías. _____, los españoles no están nunca en casa, la gente vive en la calle”.

Si ha escogido *además* su opción es adecuada, pero también si ha elegido *por eso, de hecho, en consecuencia, al fin y al cabo, por otra parte o por último*¹⁵. Es claro, en este sentido, el consejo de Portolés 1999:

[...] 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.

Por otro lado, y por lo que se refiere a la explicación pedagógica, vale la pena preguntarse si la descripción teórica que se ha hecho para el español –ejemplar por el nivel de precisión alcanzado en la descripción de unidades que hasta hace bien poco eran grandes desconocidas– carece efectivamente de capacidad explicativa y de validez interlingüística o si, por el contrario, es una guía válida para

15 Una posible solución, que se documenta ya en algunos manuales, es guiar al estudiante con breves bocadillos de instrucciones en los que se especifica el tipo de relación que se quiere hacer explícita entre los miembros: *Añade otro argumento a favor (además); Indica que lo apenas dicho es la causa de lo que vas a decir (por eso); Indica que lo que vas a decir es la consecuencia de lo anterior (en consecuencia); Avisa de tu intención de terminar con lo que vas a decir (por último)...*

llegar a una buena propuesta pedagógica. De hecho, la causa de la insuficiencia de las explicaciones que se encuentran en los manuales ha de buscarse, no tanto en la fuente teórica, sino más bien en el modo en que ésta es interpretada, transformada y simplificada al pasar a los manuales. Es lo que sucede, por ejemplo, cuando se incluye *es más* en la clase de los conectores aditivos *valorativos* y se explica su significado y función del siguiente modo: “Introduce una formulación más *contundente* del miembro anterior.” O cuando se dice que *sin embargo* “expresa una *contradicción* con respecto a lo que se acaba de decir”.

Lamentablemente, explicaciones como estas no valen por sí solas, son insuficientes y pueden incluso resultar desorientadoras. Pese a la buena voluntad del profesor, no se consigue nada o bien poco con adjetivos como *valorativo* y *contundente* o asociando la contraargumentación con la *contradicción*. Se trata más bien de dar al alumno instrucciones claras de uso con vistas a la inmediata utilización y, para ello, conviene que el profesor se acostumbre a tomar como punto de referencia conceptos unívocos como los desarrollados por la teoría de la argumentación (orientación y fuerza argumentativa), la teoría polifónica de la enunciación (punto de vista), y las teorías sobre la estructura informativa (repetición y variación de tópico, escala, foco contrastivo ...) y que recurra a ellos de manera implícita o –si fuese necesario y conveniente– también explícita para programar actividades sencillas de reflexión y práctica guiada que sirvan para que el alumno vaya adquiriendo seguridad y autonomía.

Quizás conviene (véase la propuesta como una hipótesis o una invitación a la reflexión) reconsiderar la enseñanza de los marcadores discursivos a la luz de los siguientes presupuestos metodológicos:

- Presupuesto 1: Para empezar, el enunciado en lugar del texto.
- Presupuesto 2: Explicar/Comprender para utilizar.
- Presupuesto 3: Enseñar los marcadores es enseñar a hacer cosas con ellos. Funciones.
- Presupuesto 4: Enseñar contrastivamente. Atención a la forma de la lengua.

2.1 Presupuesto 1. Para empezar, el enunciado en lugar del texto

En primer lugar, es posible tomar el enunciado y no necesariamente el texto –como es habitual– como marco para la enseñanza el marcador discursivo, lo cual no es una contradicción. Al contrario: es una elección metodológica coherente con la naturaleza de estas unidades. De hecho, como se recuerda en Sainz (en prensa),

los marcadores con capacidad déctica no vinculan sólo oraciones. De ahí que no puedan ser considerados únicamente como conectores extra-oracionales. De hecho, pueden introducir o situarse en miembros del discurso que constituyen categorías léxicas y sintagmáticas muy variadas: nombres, adjetivos, adverbios, sintagmas preposicionales, sintagmas verbales y, por supuesto, oraciones:

- (18a) Nuestro circo es pasión, color, ilusión, diversión y, *endefinitiva*, amor por los niños. (S.N.)
Il nostro circo è passione, illusione, divertimento e, in definitiva, amore per i bambini.
- (18b) Tenían una casa muy bonita; *eso sí*, hipotecada. (S.Adj.)
Avevano una casa molto bella; però, ipotecata.
- (18c) Tienen una casa muy grande y, *además*, con piscina. (S.Prepos.)
Hanno una casa molto grande e inoltre con piscina.
- (18d) Lo hizo sin consultar a nadie y, *encima*, muy mal. (S.Adv.)
Lo fece senza consultarsi con nessuno e oltretutto, molto male.
- (18e) Enrique está enamorado –o sea, estaba enamorado– de su profesora de español. (S.Verbal)
Enrico è innamorato – o meglio, era innamorato – della sua professoressa di spagnolo.
- (18f) Enrique estaba cansado; *en cambio*, su hermana seguía saltando. (O.)
Enrico era stanco; invece sua sorella continuava a saltare.

Decir enunciado no es decir oración. La actividad no ha de basarse, como en los viejos ejercicios estructurales, en la oración entendida como estructura morfosintáctica, sino en la oración entendida como enunciado, es decir, oración enunciada con una intención concreta por un hablante concreto a su interlocutor en una situación comunicativa concreta. No vale la pena –y es cosa sabida– proponer actividades basadas en muestras de lengua no verosímiles y, por tanto, falsas.

2.2 Presupuesto 2. Explicar / Comprender para utilizar

En segundo lugar, conviene diseñar actividades-guía, ya desde los niveles iniciales, que favorezcan al mismo tiempo la reflexión y la manipulación inmediata. El objetivo es comprender para empezar a utilizar, es decir, comprender el significado y función de uno o dos marcadores para usarlos de forma inmediata en frases breves y sencillas carentes de cualquier tipo de dificultad léxica o gramatical que pudiera ser fuente de distracción. Si bien es este el objetivo a corto plazo, estas actividades tienen también un objetivo más a largo plazo: que el alumno vaya adquiriendo herramientas y claves interpretativas y de uso que le permitan, por un lado, interpretar adecuadamente la aportación de los diferentes marcadores en los textos (en lugar de pasarlos por alto o de fiarse de hipótesis desorientadoras de tipo inductivo guiadas por la supuesta semejanza con el italiano¹⁶) y por otro lado, ir desarrollando poco a poco la capacidad de argumentar con voz propia en el futuro¹⁷. Una oración o, como mucho, dos yuxtapuestas o coordinadas pueden constituir un marco suficiente y adecuado para proponer la práctica.

Conviene partir del concepto de marcador, no tanto como conector¹⁸ sino como guía inferencial o clave interpretativa. Esto es

16 Calvi (2012) es clara en este sentido:

Yo quisiera insistir, además, en la necesidad de un aprendizaje consciente, que potencie la capacidad de reflexionar sobre la(s) lengua(s), para alcanzar una verdadera autonomía. De hecho, la observación de las situaciones reales de aprendizaje nos revela que el aprendiente tiende a comparar las lenguas en contacto, y su interlengua va progresando, en buena medida, a través de estas conjeturas.

17 En lugar de pretender –como es habitual y como se comentaba en la nota 12– que el alumno se ponga a escribir o a argumentar oralmente con marcadores presentados por primera vez en el párrafo precedente.

18 Prueba de que la función primera de los marcadores no es la de conectar es el hecho de que con frecuencia aparezcan pospuestos a conjunciones coordinantes (*y, sin embargo; pero, sin embargo; y, además; pero, además*) y, por tanto, entre oraciones ya conectadas. Por otro lado, como explica Portolés 1999: “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.”

muy interesante porque el hombre no puede no interpretar todo lo que le dicen como un argumento dicho para algo; como consecuencia, no puede no atribuir una intención al hablante y no puede no extraer conclusiones de todo lo que escucha, algo que hace de manera automática e inconsciente¹⁹. Pues bien, los marcadores sirven precisamente para orientar dichas conclusiones o, en términos más técnicos, inferencias y pueden hacerlo porque tienen un significado no léxico, sino operativo o procedimental, es decir, un significado constituido por instrucciones que indican de qué modo ha de ser interpretada la relación entre los miembros o, lo que es lo mismo, de qué modo quiere el hablante que sea interpretada. De los marcadores se ha dicho que son algo así como las señales de tráfico del discurso. Obsérvese, de hecho, que basta el marcador para poder ya anticipar el sentido que va a tomar el discurso del hablante y su intención. Y precisamente por eso es posible y frecuente dejar los enunciados suspendidos:

Laura ha estudiado mucho. *Por tanto*, ...

Laura ha estudiado mucho. *Sin embargo*,...

Ahora bien, pese a que la capacidad inferencial es la misma en todos los humanos, lo cierto es que las señales de tráfico cambian de una lengua a otra y hay que aprenderlas para no tener accidentes en la conducción del propio discurso o en la interpretación del rumbo que toma el del interlocutor o de un tercero²⁰. Así, por ejemplo, ¿cómo se puede explicar y ejemplificar el significado y la función de un conector aditivo como *es más* de manera que la explicación ponga en condiciones al estudiante de utilizarlo adecuadamente?

Pues bien, en primer lugar, conviene que el profesor recuerde ciertas cosas, que son la base teórica necesaria para dar el salto a la gramática pedagógica: *es más* es un conector aditivo como *además*.

19 Todas estas cosas que parecen facilísimas, en realidad, no lo son y, de hecho, no hay ningún robot que sepa hacerlas –de momento–, pese a los avances de la investigación en inteligencia artificial.

20 De hecho, como sostienen Anscombe y Ducrot (1983), no se argumenta “con” la lengua sino “en” la lengua. “Son los propios elementos lingüísticos, y no los hechos que pudieran representar, los que condicionan por su significación la dinámica discursiva.” (Portolés 1998: 73)

Decir *aditivo* equivale a decir que son marcadores especializados en añadir un argumento con la misma orientación argumentativa que el anterior, es decir, el hablante los usa cuando quiere añadir un segundo argumento que apoye la misma conclusión que el primero. Si no se respeta esta instrucción codificada de coorientación argumentativa, el enunciado resulta extraño porque el significado codificado de la partícula entra en conflicto con lo dicho y no se entiende a dónde quiere ir a parar el hablante. Es lo que sucede, por ejemplo, cuando el estudiante italiano de nivel inicial, probablemente por equiparación con el adverbio ordenador *poi* (razonamiento por tanto inductivo), utiliza *además* en lugar de *pero* en enunciados como el citado en (1):

- (5) Me gusta vivir aquí porque es una ventaja habitar a cinco minutos de la playa y cerca de Iesolo, una localidad turística con muchos locales nocturnos, restaurantes, cines... que ofrece a los jóvenes muchas posibilidades de *divertimento. #*Además* hay algunos inconvenientes también, como por ejemplo para ir a la universidad tengo un viaje muy aburrido en motonave.

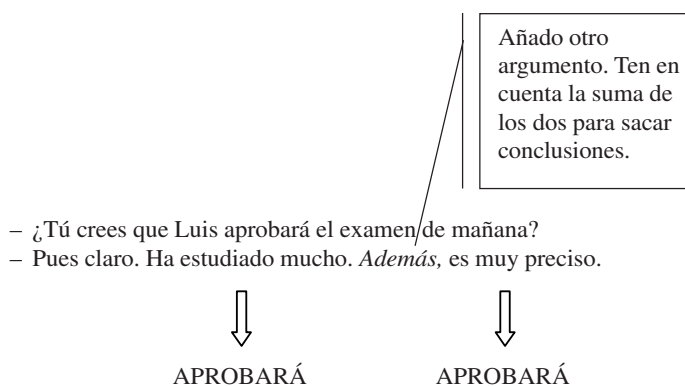
Con todo, aun siendo ambos conectores aditivos, *además* y *es más* no son formas sinónimas y, en consecuencia, no se usan del mismo modo. Véase un ejemplo de ambos marcadores.

- (6a) – Estoy desesperada. No sé cómo resolver este problema de matemáticas.
– Pídele ayuda a Laura. Se le dan muy bien las mates y, *además*, es muy amable.
- (6b) – Estoy desesperada. No sé cómo resolver este problema de matemáticas.
– Pídele ayuda a Laura. Se le dan muy bien las mates; *es más*, es la mejor de toda la clase. Saca siempre diez en los exámenes de cálculo.

En ambos casos, el hablante utiliza dos argumentos para convencer al interlocutor de que su consejo es bueno. La intención ilocutiva de aconsejar se une a la intención argumentativa de convencer²¹. El pri-

21 De hecho, si algo ha puesto de manifiesto la teoría de la argumentación es que argumentamos siempre y no sólo cuando escribimos un artículo de opinión o cuando participamos en un debate para defender un punto de vista. Nos pasamos la vida argumentando porque nos pasamos la vida intentando convencer al otro, con mayor o menor éxito, de que las conclusiones hacia las que pretendemos orientarle son las correctas. Argumenta el autor de la columna del periódico, pero también el hablante que, viendo la foto de una chica, alaba su belleza diciendo *Es guapa, sí, es más, es guapísima*. O el hablante que responde a

mer argumento “Se le dan muy bien las mates” apoya la conclusión de que es una buena idea pedir ayuda a Laura y lo mismo “es muy amable” y “es la mejor de toda la clase”. Ahora bien, la estrategia argumentativa es distinta. En el primer caso, la fuerza argumentativa del enunciado es el resultado de la suma de los dos argumentos: [se le dan muy bien las mates] + [es muy amable]; por eso se habla de escala aditiva. No importa el orden en el que aparecen. Lo mismo sería si el hablante dijese *Pídele ayuda a Laura. Es muy amable y, además, se le dan muy bien las mates*. Véase un ejemplo semejante.

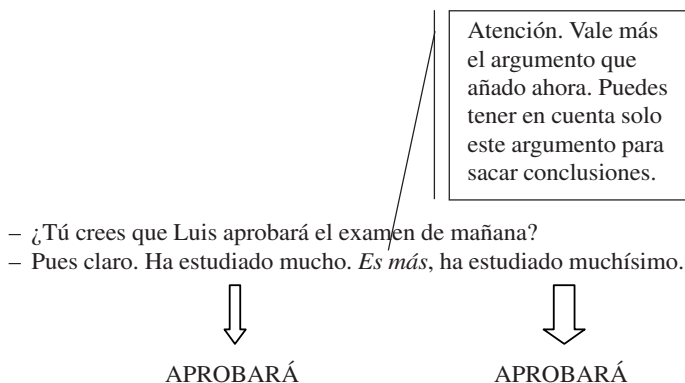


En cambio, en el segundo caso, el hablante se juega todas las cartas con el segundo argumento, seleccionado precisamente porque tiene más fuerza argumentativa (es más convincente o más relevante) hasta el punto de que vuelve el primero innecesario y lo sustituye. De ahí esa sensación de “contundencia” a la que se aludía en el manual. Se habla de escala sustitutiva. Obsérvese que la inversión del orden ya no es posible: *Pídele ayuda a Laura. Es la mejor de toda la clase en matemáticas. #Es más, se le dan muy bien las mates*²². La instruc-

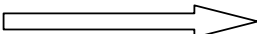
¿Cómo quedamos? diciendo *Pues mira, a las cinco en mi casa, no, mejor dicho, a las cinco y media*. O el hablante que reacciona a una despedida del tipo *Muchas gracias, Juan, espero que no te hayamos molestado* con un *Al contrario, ha sido un placer. Tenemos que repetir*: una estrategia argumentativa de refutación que se pone, en este caso, al servicio de la cortesía.

22 Como es habitual, se utiliza el símbolo # para señalar el enunciado pragmáticamente inadecuado, aun cuando sea una oración bien construida gramaticalmente.

ción de coorientación y de sustitución se une a la de repetición de tópico, que no es impuesta, en cambio, por *además*. Esto significa que los dos miembros unidos por *es más* deben servir para responder a la misma pregunta, en este caso: ¿Cómo es Laura en matemáticas?



Si bien esta explicación puede parecer sofisticada, lo cierto es que las cosas no son tan difíciles porque el concepto de escala es sencillo y podemos simplemente propiciar la comprensión de la instrucción escalar sustitutiva que impone el marcador asociándola con una escala numérica o con el concepto de grado o de escala gradual aprovechando que el superlativo absoluto y el superlativo relativo son contenidos gramaticales presentados ya en el nivel B1. Se pueden proponer modelos como los siguientes, interesantes porque se integran contenidos morfosintácticos, léxicos y argumentativos.

	
-	+
Guapo	guapísimo el más guapo de todos no hay nadie más guapo que él no conozco a un chico que sea más guapo que él es mucho más guapo que Brad Pitt
Listo	listísimo el más listo de todos es un lince, no se le escapa una
Cuatro	cinco

Atención.
Sustituyo. Vale más el argumento que añadido ahora. Puedes tener en cuenta solo este último.

- ¿Te gusta esa película?
- Me encanta. La he visto cuatro veces; *es más*, cinco.

Es evidente que si quiero convencer a mi interlocutor de que me encanta una película, es un argumento más fuerte decir que la he visto cinco veces que solo cuatro. Y *es más* resulta adecuado solo en ese orden: con el argumento más fuerte en segundo lugar.

- (7a) Me encanta esa película. La he visto cinco veces; #*es más*, cuatro.
- (7b) Ha estudiado muchísimo. #*Es más*, ha estudiado mucho.

A la luz de lo dicho, ya no resulta tan difícil pensar en una estrategia argumentativa “a la española” para convencer al interlocutor y empezar con actividades guiadas como la siguiente²³.

23 Por falta de espacio, no es posible contextualizar las actividades en una unidad concreta con objetivos funcionales, gramaticales y léxicos concretos, pero es precisamente esto lo deseable. De hecho, los marcadores pueden verse como un contenido transversal que puede incluirse en todas las unidades, pero, eso sí, en actividades contextualizadas en el tema concreto de la unidad. Si, por ejemplo, la unidad se diseña y programa con dos objetivos funcionales –que el alumno sea capaz de expresar planes para el futuro y que el alumno sea capaz de hacer sugerencias– y se ubica, desde el punto de vista notional, en el tema de las vacaciones, la práctica con *es más* podría servir para un tercer objetivo de tipo argumentativo: que el alumno sea capaz de convencer a su interlocutor de las ventajas de la opción sugerida: “Yo que tú iría a Venecia. Es una ciudad muy bonita. *Es más*, es la ciudad más bonita del mundo.” “Si lo que buscas es vida nocturna, te sugiero Marbella. La gente vive de noche; *es más*, vive solo de noche.”

¿Qué argumentos podrías utilizar para convencer a tu interlocutor?

- (1a) – Creo que me voy a aburrir como una ostra.
 – ¡Qué va! Con Enrique te vas a divertir mucho.
, *además*,

Añado otro argumento.
 Ten en cuenta la suma
 de los dos para sacar
 conclusiones.

- (1b) – Creo que me voy a aburrir como una ostra.
 – ¡Qué va! Con Enrique te vas a divertir mucho.
, *es más*,

Atención. Sustituyo.
 Vale más el argumento
 que añadido ahora. Ten
 en cuenta sólo el
 último argumento para
 sacar conclusiones.

- (2a) – Este año nos vamos de vacaciones a Venecia.
 – ¿De verdad? ¡Qué suerte! Te va a gustar mucho.
, *además*,

- (2b) – ¿Sabes? Este año nos vamos de vacaciones a Venecia.
 – ¿De verdad? ¡Qué suerte! Te va a gustar mucho.
, *es más*,

- (3a) – ¿Qué tal tu hijo? Me han dicho que le gusta mucho el deporte.
 – Sí. Podría ser un buen jugador de baloncesto.
, *además*,

- (3b) – ¿Qué tal tu hijo? Me han dicho que le gusta mucho el deporte.
 – Sí. Podría ser un buen jugador de baloncesto.
, *es más*, 24

24 Posibles soluciones:

Con Enrique te vas a divertir mucho. Es muy simpático, *es más*, es el chico más simpático que conozco.

Venecia te va a gustar mucho. Es una ciudad preciosa; *es más*, es la ciudad más bonita del mundo.

Sí. Podría ser un buen jugador de baloncesto. Es muy alto; *es más*, es el más alto de la clase.

*El marcador te da pistas para terminar con éxito el enunciado.
Completa.*

- (4) – Me gustaría ir a ver la última película de Almodovar.
– No vale la pena. Es aburrida. *Es más*,
- (5) – ¿Qué piensas de Ernesto?
– Que es una persona estupenda. Es muy generoso. *Es más*,
- (6) – ¿Te gusta Elena?
– Sí, mucho. Es una chica guapísima. *Es más*,
- (7) – Tienes muchas ojeras. ¿No has dormido bien?
– No, he dormido fatal; *es más*,²⁵

Un problema semejante plantea, por ejemplo, el marcador *sin embargo*, que se comentaba más arriba. De hecho, y a diferencia de *es más*, que es un marcador prácticamente ausente en las composiciones escritas y en las intervenciones orales de los alumnos independientemente del nivel de competencia, *sin embargo* se documenta con mucha frecuencia ya en los niveles inicial-intermedio (B1), en ejemplos inadecuados como los siguientes:

- (8) Desde octubre hasta junio, tenemos clases con profesores de lengua nativa para practicar mejor y tener una correcta pronunciación. En estas lecciones estudiamos la gramática, la fonética y las situaciones comunicativas para poner *las idiomas en situaciones reales de la vida de todos los días: tenemos también que trabajar en casa haciendo los ejercicios que corregimos en clase. Además, tenemos una clase de lengua más corta (de siete semanas) con un profesor de italiano para *mirar las diferencias entre la gramática de nuestra lengua y de la que queremos estudiar y otras clases (dos por cada lengua) para conocer la literatura y la cultura de los países de las lenguas que estudiamos. #*Sin embargo*, no solo hay clases de lengua y literatura, sino también otras clases muy interesantes de arte y cine...

25 Posibles soluciones:

No vale la pena. Es aburrida. *Es más*, es aburridísima.

Que es una persona estupenda. Es muy generoso. *Es más*, es la persona más generosa que conozco.

Sí, mucho. Es una chica guapísima. *Es más*, es la chica más guapa que he visto nunca.

No, he dormido fatal; *es más*, no he pegado ojo.

- (9) Gran parte de los jóvenes de 18 años vive todavía en casa con su familia. Vivir en casa es más fácil que vivir fuera: no hay que pagar el alquiler, hay alguien que piensa *a la casa y se vive bien. Los jóvenes que estudian no tienen mucho tiempo para trabajar, además, no es fácil trabajar para sustentarse y encontrar tiempo para estudiar y *ellos que terminan los estudios están desempleados hasta que encuentran el trabajo ideal. #*Sin embargo*, vivir en pareja antes de casarse a *vez no está bien visto, pero está casi siempre aceptado.
- (10) Creo que es posible que un hombre y una mujer sean amigos, pero si los dos sienten sólo un sincero sentimiento de amistad. Si uno está enamorado, no puede haber amistad, ¡quizás sólo cuando no está *más chalado! #*Sin embargo*, cuando una chica tiene un novio puede salir con sus amigos, también sin su novio. La misma cosa vale para un chico. ¡La confianza es muy importante!

Pues bien, la pregunta es de nuevo: ¿Es posible enseñar a utilizarlo como se enseña a un hijo a andar en bici o a nadar? ¿Qué instrucciones hay que dar y de qué tipo? ¿Es suficiente con decir que *sin embargo* expresa oposición (¿oposición a qué?) o *contradicción* (¿contradicción con respecto a qué?)?

Sin embargo es un conector que tiene significado contraargumentativo (esto significa que señala un cambio radical en el sentido de la marcha) como la conjunción adversativa *pero*, que se introduce ya en el nivel A1. Pertenece, pues, a la misma clase que *no obstante*, *con todo*, *ahora bien*, *antes bien* en español, que *ma*, *però*, *tuttavia*, *addirittura* y *nonostante ciò* en italiano. *Contraargumentativo* puede significar dos cosas: o bien que el marcador introduce un argumento antiorientado para que el oyente infiera una conclusión opuesta a la que podría dejar suponer o inferir el argumento anterior, o bien que el marcador introduce directamente una conclusión opuesta a la que hubiera sido esperable. En el primer caso se habla de contraargumentación indirecta, ejemplificada en (11); en el segundo caso, se habla de contraargumentación directa, ejemplificada en (12).

- (11) – ¿Qué tal con María en el despacho?
– Bueno, es simpática, *pero* fuma continuamente.



Conclusión inferible
Le gusta como compañera



Conclusión inferible
No le gusta como compañera

- (12) – ¿Qué tal con María en el despacho?
– Bueno, es simpática, *pero* no me gusta como compañera. Fuma continuamente. Conclusión contraria



Conclusión inferible
Le gusta como compañera

Pero en español, *però* y *tuttavia* en italiano resultan adecuados en ambos tipos de argumentación; en cambio, *sin embargo* y *no obstante* en español y *eppure*, *nonostante ciò* en italiano resultan extraños en la contraargumentación indirecta porque su especialidad es presentar el segundo miembro como una conclusión contraria a otra que se podría inferir de un argumento anterior.

- (13) – ¿Qué tal con María en el despacho?
– Bueno, es simpática, #*sin embargo* fuma continuamente.
– Come va con Maria nello studio?
– Beh, è simpatica, #*eppure* fuma in continuazione.
- (14) – ¿Qué tal con María en el despacho?
– Bueno, es simpática, *sin embargo*, no me gusta como compañera. Fuma continuamente.
– Come va con Maria nello studio?
– Beh, è simpatica, *eppure* come compagna non mi piace. Fuma in continuazione.

Sin embargo (como también *no obstante* y como también *eppure* y *nonostante ciò* en italiano) resulta extraño en (13) porque el hecho de ser simpático no legitima en ningún mundo posible una conclusión del tipo: ‘si es simpática, no fuma’. *Sin embargo* es lo contrario de *como consecuencia* o de *por tanto* y, de hecho, obsérvese que tampoco es aceptable una secuencia como la siguiente: #Es simpática, *como consecuencia*, no fuma²⁶.

26 Y es lo que explica también la extrañeza que provoca *sin embargo* en el siguiente relato, tomado de la composición de una alumna italiana que se prepara para el nivel B1:

Hecha polvo (#*en efecto*, solía ir a dormir más o menos a las nueve y media) iba al baño, me lavaba, me ponía el pijama *y iba a la cama; aquí, ponía en orden los peluches sobre mi cama y apenas quedaba un espacio

De lo dicho se desprende que, para que el estudiante italiano aprenda a utilizar bien *sin embargo*, conviene que lo asocie con *eppure* más que con *però*²⁷. Por ello, se podría iniciar con una reflexión en italiano y en español al mismo tiempo, con un ejemplo como el que se propone a continuación y planteando la siguiente pregunta:

OBSERVA. ¿A qué se opone lo dicho en el miembro introducido por eppure y sin embargo?

(1a) (italiano)	(español)
– Come sono andati gli esami, Laura? – Male. Ho studiato moltissimo, <i>eppure</i> non ne ho passato neanche uno.	– ¿Qué tal los exámenes, Laura? – Fatal. He estudiado muchísimo, <i>sin embargo</i> , no he aprobado ninguno.

(1b) (italiano)	(español)
– Come sono andati gli esami, Laura? – Insomma..., ho studiato moltissimo, <i>eppure</i> ho avuto voti molto bassi.	– ¿Qué tal los exámenes, Laura? – Bueno, he estudiado muchísimo, <i>sin embargo</i> , he sacado notas muy bajas.

(1c) (italiano)	(español)
– Come sono andati gli esami, Laura? – Beh, ho studiato moltissimo # <i>eppure</i> non sono andata a lezione.	– ¿Qué tal los exámenes, Laura? – Bueno, he estudiado muchísimo, # <i>sin embargo</i> , no he ido a las clases.

La pregunta podría plantearse también así: ¿Por qué no hay nada de extraño en los enunciados de (1a) y (1b) y por qué, en cambio, resulta extraño, difícil de entender (1c)? De la reflexión conjunta surgirán seguramente intuiciones acertadas relacionadas con la orientación argumentativa de los miembros, es decir, con su capacidad en cuanto argumentos para apoyar ciertas conclusiones y no otras. Esto signifi-

pequeño para mí. Entonces mi mamá venía a darme un beso y después también mi papá; #*sin embargo*, él tenía que dar un beso también a todos los peluches, si no, no le dejaba salir de mi cuarto.

27 De hecho, de haber sido español, la frase célebre que supuestamente dijo Galileo Galilei ante el tribunal de la Inquisición (“Eppur si muove”) hubiera sido “Y sin embargo, se mueve”.

ca que *Laura ha estudiado mucho* legitima de forma inmediata y automática en quien escucha ciertas conclusiones esperables (que son su potencial argumentativo) basadas por lo general en nuestro conocimiento del mundo y en nuestra idea que tenemos sobre las cosas: por ejemplo, que ha aprobado los exámenes, que ha sacado buenas notas, que está cansada...

He estudiado mucho, *sin embargo*, no he aprobado ningún examen



He aprobado todos los exámenes
He aprobado casi todos los exámenes
Ha sacado buenas notas
Estoy cansada

El miembro presentado por *sin embargo* no se opone a lo que se acaba de decir, sino a una de esas posibles conclusiones que pudieran inferirse a partir del primer argumento. Su significado puede ser parafraseado como ‘*En contra de lo que hubiera sido esperable, la conclusión es la siguiente; ‘Contrariamente a quanto ci si poteva aspettare, la conclusione è questa’*. La extrañeza que provoca el enunciado de (1c) se debe al hecho de que la conclusión que introducen *sin embargo* y *addirittura* no remite al potencial argumentativo del primer argumento: alguien puede estudiar mucho y no ir a clase. Ahora bien, ir o no ir a clase puede ser un argumento a favor o en contra de aprobar/no aprobar el examen y, por eso, el segundo miembro podría ser utilizado en una dinámica de contraargumentación indirecta con *pero* en español y con *ma* o *però*, pero no con *addirittura* o *nonostante ciò*, en italiano:

- ¿Qué tal los exámenes, Laura?
- He estudiado mucho, *pero* no he ido a las clases.



Ha aprobado el examen



No ha aprobado el examen

Se podrían proponer, pues, al estudiante actividades como las siguientes.

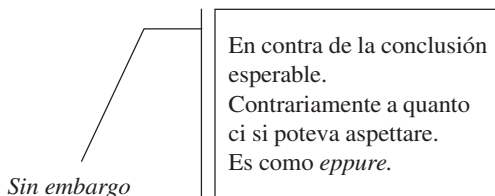
*El marcador sin embargo sirve para introducir una conclusión contraria a la esperada. Une los dos miembros de manera que el enunciado resulte adecuado*²⁸.

Argumento

*Conclusión
inesperada*

Laura estudia poco	<i>[y.] sin embargo,</i>	no engorda.
Enrique sueña con ser actor		no salen nunca juntos.
Elsa come muchísimo		aprueba todos los exámenes.
Julio no es muy inteligente		no va nunca al cine.
Celia y Ernesto veranean en el mismo pueblo		ha conseguido triunfar en la vida.

Termina el enunciado de manera adecuada teniendo en cuenta la instrucción que da el marcador.



- (1) Los bares están siempre llenos de gente. *Sin embargo,*
.....
- (2) Hoy en día vivimos más y mejor. *Sin embargo,*
.....
- (3) La comida rápida no es buena para la salud. *Sin embargo,*
.....
- (4) A Juan le gusta mucho la película que ponen en el cine esta semana.
Sin embargo,

28 Esta actividad sigue el modelo de actividad propuesto en Portolés (1999).

- (5) Laura ha preparado una tarta de chocolate exquisita. *Sin embargo*,
.....
- (6) La televisión basura es criticada por todos. *Sin embargo*,
.....²⁹

Por otro lado, la comprensión adecuada del significado y función de un marcador es como una clave de acceso que facilita a su vez la de otros. Una vez entendido *sin embargo*, basta la breve explicación y el modelo propuesto en el encabezamiento de la siguiente actividad para que el alumno empiece a hacer pruebas. Bien contextualizados en enunciados sencillos no hay marcadores más difíciles que otros.

Con todo es un conector contraargumentativo como *sin embargo*, pero úsalo cuando el primer miembro incluye más de un argumento o es un argumento muy, muy fuerte. *Observa:*

Laura y Enrique tienen muchas cosas en común: viven en el mismo pueblo, estudian en el mismo instituto, se llevan bien y tienen los mismos gustos. *Con todo*, no salen nunca juntos.

- *Argumento 1:* viven en el mismo pueblo
 - *Argumento 2:* estudian en el mismo instituto
 - *Argumento 3:* se llevan bien
 - *Argumento 4:* tienen los mismos gustos
- *Conclusión muy inesperada:* no salen nunca juntos.

29 El objetivo de estas actividades es hacer familiar el marcador, crear un hábito, convertir *sin embargo* en un recurso activo y disponible en la memoria del estudiante y evitar que siga pensando la contraargumentación en secuencias pensadas y construidas a semejanza del italiano: “La TV basura es una televisión que propone casos extremos que juegan con los sentimientos de la gente. [...] La tv basura *#pero*, si bien los falsos principios en los cuales se basa, tiene mucho éxito.”

AHORA TÚ. Piensa en todas las cosas que haces:

1. *para no llegar tarde a clase por la mañana.*
2. *para no olvidarte nada antes de salir de viaje.*
3. *para preparar bien los exámenes.*

1.

Por las mañanas,
<i>Con todo, a veces llego tarde y me pierdo la primera clase.</i>

2.

Antes de salir de viaje,
<i>Con todo, siempre me olvido de algo.</i>

3.

Para preparar bien los exámenes, hago muchas cosas.
<i>Con todo, a veces no consigo los resultados esperados.</i>

Tan importantes como las actividades de producción guiada son las actividades orientadas hacia una adecuada comprensión y en las que los marcadores pasan a un segundo plano solo en apariencia. Por ejemplo, en una unidad dedicada a la descripción física y psicológica de las personas (aspecto físico, gustos, preferencias, costumbres, opinión sobre España...) se puede proponer una actividad como la siguiente, en la que los marcadores son precisamente la guía para descubrir cómo es la persona que habla. La ventaja de este tipo de actividad es que pone al alumno en contacto con el significado del marcador de manera implícita y no consciente³⁰.

Anna y Piero son dos alumnos italianos que viven en España. Les han hecho una entrevista por separado y estas son algunas de sus respuestas. ¿Qué puedes descubrir sobre ellos (gustos, preferencias...) leyendo lo que dicen?

- *¿Dónde vives?*
Piero: Vivo con una señora que tiene una casa muy bonita, *pero* en el campo.
Anna: Vivo con una señora que tiene una casa muy bonita y, *además*, en el campo.
- *¿Te gusta la vida en España?*
Anna: La vida en España es muy divertida, *pero* los días son muy largos.
Piero: La vida en España es muy divertida, y, *además*, los días son muy largos.
- *Es típico el chocolate con churros. ¿Lo has probado?*
Piero: El chocolate con churros es muy rico, *pero* engorda.
Anna: El chocolate con churros es muy rico, y, *además*, engorda.
- *¿Estás a gusto con la familia española?*
Piero: Sí, son todos muy amables, *pero* tienen un perro.
Anna: Sí, son todos muy amables y, *además*, tienen un perro.

30 Actividad inspirada en un comentario y ejemplo de Portolés (1999).

- *¿Te gusta la comida que te preparan?*
 Anna: Sí, la comida está muy buena, *pero* los españoles cenan siempre muy tarde.
 Piero: Sí, la comida española está muy buena, y, *además*, los españoles cenan siempre tarde.
- *¿Qué piensas de los profesores?*
 Piero: Los profesores de la universidad son justos, *pero* muy exigentes.
 Anna: Los profesores de la universidad son justos y, *además*, muy exigentes.
- *¿Y de los chicos/as?*
 Piero: Las chicas españolas son guapas, *pero* muy delgadas.
 Anna: Los chicos españoles son guapos y, *además*, muy delgados.
- *¿Y de la vida nocturna?*
 Anna: En España los jóvenes salen mucho de noche, *pero* salen muy tarde. Es normal quedar a las once de la noche.
 Piero: En España los jóvenes salen mucho de noche y, *además* salen muy tarde. Es normal quedar a las once de la noche.

Escribe aquí todo lo que has descubierto sobre Piero.

.....

Escribe aquí todo lo que has descubierto sobre Anna.

.....

Se pueden proponer también actividades en las que se comparan y usan dos conectores próximos, pero distintos (es el caso, por ejemplo, de *sin embargo* / *con todo*) o bien radicalmente opuestos, como *sin embargo* / *como consecuencia*. En un segundo momento, ya en un nivel avanzado, se podría propiciar la reflexión sobre la incidencia del registro (discurso planificado o no, canal escrito u oral) y pedirle que, según este criterio, seleccione el marcador más adecuado (*sin embargo* / *como consecuencia* frente a *pero* / *así que*) a partir de breves fragmentos de textos tomados de variedades distintas.

En definitiva, actividades como las sugeridas, atentas a la forma del enunciado y al significado del marcador en cuanto guía inferencial, preparan al estudiante y le van dotando de las herramientas y los conocimientos necesarios para que sea capaz en un futuro de utilizar los marcadores de forma adecuada al servicio de fines argumentativos propios cuando efectivamente se espere de él la capacidad de formular y planificar una argumentación escrita u oral.

2.3 Presupuesto 3. Enseñar los marcadores es enseñar a hacer cosas con ellos. Funciones

En tercer lugar, no obstante la invitación programática del NPCIC y el origen oral de las muestras de lengua utilizadas como ejemplos, falta todavía en los manuales la percepción de la función de los marcadores en la interacción oral cotidiana y, en consecuencia, el diseño de actividades con este objetivo. En este sentido, un instrumento útil y escasamente utilizado hasta ahora para la enseñanza de marcadores es el concepto de función, al que podría incorporarse el de exponente argumentativo.

De hecho, es importante tomar conciencia de que el objetivo de la enseñanza de los marcadores no es que los estudiantes aprendan a construir textos o a conectar frases o a rellenar huecos; el objetivo es, más bien, que los estudiantes aprendan y sean capaces de hacer cosas con los marcadores. Así que, de la misma manera que se programa la enseñanza en función de objetivos funcionales como saludar, aconsejar o pedir y conceder permiso, asociados a su vez con exponentes funcionales concretos, es decir, con unidades léxicas más o menos complejas y más o menos lexicalizadas que sirven para cumplir dichas funciones; del mismo modo, es posible pensar la enseñanza de los marcadores en clave funcional vistos también como exponentes para cumplir funciones argumentativas.

Si se revisa el inventario de funciones del NPCIC a la luz de esta consideración, se advierte una carencia, pero también una especie de inicio o de intento en ciernes de ver las cosas en este sentido. En el apartado 2.12. del primer capítulo dedicado a la información (dar y pedir información), se da cabida a una función claramente argumenta-

tiva denominada *presentar un contraargumento*, representado por exponentes como *Sí, pero* (A1); *sí, es verdad, pero* (A2) en dinámicas de contrargumentación indirecta; *Tienes razón, pero/aunque...*; *Sí, es cierto, pero/sin embargo...*; *Sí, pero/aunque por otra parte...* (B1); *Bueno, ya, pero...*; *De acuerdo, pero...*, *Puede que sí/no, pero...*; *Puede que tengas razón, pero...*; *No dudo de que, pero/no obstante...*; *Sí, pero no/tampoco se puede/debe olvidar que...*; *Sí, pero al mismo tiempo...* (B2); *No te falta razón, pero / sin embargo / ahora bien / por el contrario*; *No hay duda de que..., a no ser que...*; *Yo no digo que (no)...*, *pero / sin embargo / ahora bien...* (C1); *No te digo que no, pero/sin embargo/ahora bien...*; *No te niego que..., pero / sin embargo / ahora bien*; *No te discuto que..., pero / sin embargo / ahora bien*; *Yo no diría tanto, lo que yo creo es que...*; *repetición del aspecto que se cuestiona (+ contraargumento): Hombre, tener, tener*. Significativamente, al introducir esta función se remite al punto correspondiente de *Tácticas y estrategias pragmáticas*. En el capítulo sexto (6.12), dedicado a la estructura del discurso, se incluye para el nivel A2 la función *organizar la información* y se remite como exponentes al inventario de marcadores discursivos (ordenadores).

En fin, presentar un contraargumento no es sino una de las muchas funciones que pueden asociarse con los marcadores, es decir, es una de las muchas cosas que es posible hacer con ellos. El inventario podría ampliarse (y sería deseable, oportuno, útil que se ampliase) con funciones argumentativas como las siguientes, vinculadas con sus correspondientes exponentes argumentativos, todas ellas, en el fondo, bajo la macrofunción retórica de convencer, subvariante a su vez de la más amplia de influir en el interlocutor. Tanto funciones como posibles exponentes se citan a modo de ejemplo y sin ánimo de exhaustividad.

Funciones argumentativas

- Añadir un argumento coorientado con el anterior para sostener una conclusión: *además, encima, asimismo*.
- Reforzar un argumento añadiendo otro de fuerza mayor: *es más, además*.
- Debilitar un argumento presentado antes: *eso sí*

- Contrastar o comparar: *en cambio, por el contrario*³¹
- Contraargumentar: *pero, sin embargo, no obstante, ahora bien; con todo; es cierto que...; no es menos cierto, sin embargo, que....; al fin y al cabo, a fin de cuentas...*
- Refutar: *al contrario, pero si...*
- Presentar la consecuencia de lo dicho: *así que, entonces, por eso, por lo tanto, como consecuencia, por consiguiente, de ahí que, así pues...*
- Reformular para corregir: *o mejor, mejor dicho...*
- Reformular para explicar o precisar: *es decir, o sea, esto es...*
- Reformular para tomar distancia de lo apenas dicho: *en cualquier caso, de todos modos, en todo caso...*
- Poner un ejemplo: *por ejemplo, en concreto...*
- Ordenar la información en partes: *en primer lugar, a continuación, por último, total...*
- Presentar el tópico o tema del discurso: *pues, pues bien...*
- Cambiar de tema: *por cierto, a propósito...*
- Introducir una digresión: *por cierto, a propósito...*
- Situar una información en una escala de expectativas... (*incluso, ni siquiera, ni mucho menos, al menos...*).
-³²

31 Pese a las apariencias y a diferencia de *en cambio, invece* no siempre contrasta. De hecho, el *en cambio* del alumno italiano no siempre es adecuado. Véase a modo de ejemplo el siguiente fragmento de un alumno de nivel A2-B1:

Yo vivo todavía en casa con mis padres porque estudio ballet y estudio *a la universidad, por lo tanto, no tengo tiempo para trabajar. Vivir con mi familia es más cómodo porque no necesito preocuparme *para la situación económica; #*en cambio* me gusta sentirme independiente y no quiero quedarme en casa cuando encuentro trabajo.

32 Algunas de las funciones indicadas podrían entenderse como informativas en cuanto relacionadas con la organización de la información. Con todo, recuérdese que la *expositio* no es sino una fase de la retórica y que en el marco o a la luz de la Teoría de la argumentación todos los marcadores son argumentativos. Y no sólo, también los adverbios de foco (como *incluso, ni siquiera...*) tienen una función argumentativa e informativa importante, aun no siendo marcadores propiamente dichos. Entrarían también con pleno derecho la función modalizadora, es decir, los exponentes que permiten poner en relación lo dicho con la actitud del hablante y la función interactiva, que regula el feedback de la conversación con exponentes al servicio del control del contacto.

El concepto de función argumentativa es útil desde el punto de vista didáctico por diferentes motivos. En primer lugar, introduce una visión dinámica y activa en la enseñanza de los marcadores, no ya vistos como meras partículas conectivas, sino como instrumentos para la acción, es decir, para hacer cosas con la lengua. En segundo lugar, permite reconocer la existencia de categorías funcionales de exponentes argumentativos en las que cabe incluir no solo los marcadores propiamente dichos (clase pragmática), sino cualquier tipo de unidad (independientemente de su categoría gramatical) o de procedimiento (sintáctico, informativo, entonativo, modal...) al servicio de dicha función en un determinado contexto. Así entran en el inventario los marcadores, pero también conjunciones (*pero, sino, así que, conque...*), construcciones (*pero si, pero bueno, pues nada...*), fórmulas más o menos fijadas surgidas a partir de procedimientos de tipo sintáctico-informativo-entonativo (véase cómo cambia el sentido y, por ende, la traducción en: *Yo digo esto = lo digo questo; Eso digo yo = Appunto*³³) e, incluso, unidades fraseológicas complejas (*es cierto que..., no es menos cierto, sin embargo, que...*), subdivisibles, a su vez, por niveles, según criterios de dificultad y de registro.

Así, por ejemplo, ¿cómo se puede corregir una información en español? Entre otras posibilidades, el hablante dispone de la conjunción adversativa excluyente *sino* (no es A sino B: *la camisa no es azul sino roja*), pero también de conectores como *mejor dicho, mejor, o mejor*; que le permiten corregir reformulando. Reconocer la función invita a su vez a reflexionar ulteriormente: ¿Cuáles son los motivos que llevan al hablante a escoger una estrategia en lugar de otra?

Piénsese en la función de refutar. Es hermosa la definición que propone el diccionario: “Hacer < una persona > frente a [la opinión o a la decisión de otra persona] con argumentos o razones: *El abogado defensor ha refutado una por una las acusaciones del fiscal. SIN. rebatir.* (Salamanca 1996). La pregunta es: ¿Cómo se refuta en lengua española? ¿Qué instrumentos hay que poner en manos del alumno, qué estrategias darle a conocer? Bien, un conector contraargumentativo claramente refutativo es *al contrario*:

33 Un ejemplo casi semejante (Lo digo yo / Eso digo Yo) en Bosque y Rexach 2008: 26.

- (15) – La echas mucho de menos, ¿verdad?
– *Al contrario*, estoy genial sin ella.

Es tan claro su significado refutativo que puede prescindir con facilidad del segundo miembro:

- (16) – La echas mucho de menos, ¿verdad?
– *Al contrario*.

Al contrario es un conector que se documenta tanto en el discurso planificado escrito como en el no planificado de la interacción cotidiana al servicio, en este caso, de intenciones distintas hasta el punto de que pueden ser razones de cortesía (proteger la imagen del otro) las que llevan al hablante a refutar lo apenas dicho por el interlocutor (recuérdese el ejemplo de la nota 20). Ahora bien, no es este el único modo de refutar. También puede hacerse recurriendo a la réplica con *pero si* (Montolío 1999: §57.3.4.4.) y variantes (*pero qué dices, si...*), o con el conector contraargumentativo *sin embargo*³⁴. Ambas unidades pueden utilizarse con intención refutativa cuando introducen un enunciado reactivo de respuesta en la conversación, pero difieren en el registro (informal en el primer caso, formal en el segundo) y en el tipo de situación comunicativa en el que se emplean. Compárese. El mero hecho de cambiar el tratamiento (*tú/usted*) y el exponente argumentativo (*pero si/sin embargo*) introduce un cambio radical en la percepción de la situación comunicativa: de una conversación entre marido y mujer se pasa a un interrogatorio ante un juez.

- (17a) – Ayer llegaste muy tarde a casa, ¿no?
– No, como siempre, a las ocho.
– *Pero si* te llamé a las ocho y media y no me cogiste el teléfono.
- (17b) – ¿A qué hora llegó usted a casa el 4 de junio?
– Llegué a casa a las ocho, como siempre.
– *Sin embargo*, usted recibió una llamada a las ocho y media y no contestó al teléfono.

34 *Sin embargo* carece de significado refutativo; prueba de ello es que, pese a ser un adverbio como *al contrario*, no puede aparecer con la conjunción disyuntiva excluyente *sino*. Aun así, puede asociarse con una intención refutativa cuando se emplea para introducir en el diálogo un enunciado de réplica.

2.4 Presupuesto 4. Enseñar contrastivamente.

Atención a la forma de lengua

Por último, no conviene olvidar que el español y el italiano son dos lenguas afines, lo cual comporta ventajas, pero también peligros. Entre ellos, dos: en primer lugar, el descenso de la atención a la forma (véase lo dicho por Jiménez Pascual en el capítulo 9 de este mismo volumen). Como consecuencia, las diferencias pasan desapercibidas o, en cualquier caso, se consideran de poca importancia porque la comunicación parece funcionar igualmente. En el caso concreto de los marcadores, la desatención es llamativa y las consecuencias llegan hasta los niveles avanzados: desatención a la forma léxica y desatención a la forma prosódica. En el primer caso, no se tiene en cuenta que la unidad que funciona como marcador es el resultado de un proceso de lexicalización que conlleva la consiguiente inmovilidad y no alterabilidad de los componentes. Se documentan soluciones mixtas a semejanza parcial o total con la forma italiana: **en final* (entre *infine* y *al final*), **de otra parte*, **del otro lado*, **de consecuencia* (en lugar de *en consecuencia*), **a la fin y al cabo* (mixto entre *alla fin fine* y *al fin y al cabo*), **antes de todo* (calco de *prima di tutto*), **portanto* (en lugar de *por tanto* por influjo de *pertanto*), **de toda manera* (por semejanza con *ad ogni modo*), **de cualquier modo* (en lugar de *en cualquier caso*). Un ejemplo:

- (18a) Puede suceder una coincidencia de horarios de lecciones distintas, pero depende de ti decidir lo que es mejor seguir y *#de cualquier modo*, los profesores están disponibles, en cuanto pueden, a resolver tus problemas.
- (18b) Creo que es muy importante aprender a vivir **a solas* antes del **matrimonio* pero sé que es muy difícil. *#De cualquier modo* creo que muchos italianos son muy perezosos!

Desatención a la forma prosódica, que se advierte en las pausas de la secuencia oral y que deja huella en el escrito a través de comas. Probablemente el ejemplo más claro es *pero*, por semejanza con *però*:

- (19) *#Pero*, el factor que todas las empresas de moda tienen que considerar, es la conquista del mercado extranjero. (C1)

En segundo lugar, se aprende rápidamente, pero recurriendo con frecuencia a hipótesis de tipo meramente inductivo basadas en una semejanza solo aparente. Es decir, una equivalencia de sentido en un enunciado concreto (por ejemplo, *también/anche*) se interpreta como equivalencia de significados y, por tanto, el alumno atribuye por defecto a la forma española los mismos sentidos que la italiana. Como consecuencia, en las composiciones se documenta *también* con el sentido de *incluso* (20), *también* con el sentido de *además* (21), y son muy frecuentes construcciones como *también porque*, *también cuando* y *también si* por calco sintáctico de *anche perché*, *anche quando* y *anche se* (22, 23), en las que el operador *también* se usa “a la italiana” para focalizar una causa, una circunstancia temporal o una condición dando a entender al mismo tiempo la existencia de otras causas, momentos o condiciones que no se explicitan.

- (20a) Venecia es una ciudad antigua, *maravigliosa, llena de turistas y es particular y sugestivo pasear por sus calles #*también* cuando hay “agua alta”!!! (A2)
- (20b) La TV tienen grande importancia en la vida de los italianos, que la *veen muchas horas por día, #*también* mientras que comen. (A2)
- (20c) En la época de la modernidad, las empresas, mediante sobre todo la publicidad, dirigen al consumidor a comprar productos, #*también* en grandes cantidades, para obtener beneficios amplios y intentando satisfacer las necesidades primarias del consumidor. (C1)
- (21a) Mis padres tienen una casa muy bonita y #*también* con piscina. (A2)
- (21b) Un chico muy amable (y #*también* muy joven y guapo) me ha ayudado. (A2)
- (21c) Esperé un poco pero todavía no había llegado nadie. Esperé y esperé, pero ninguno llegaba; a las 9.30 estaba tan sola como la una. Extrañada, me levanté y pregunté la fecha a Mario: era el 12... ¡los exámenes eran el 13! ¡Me había equivocado de día! #*Y también* tenía clase a esa hora! En fin, me he ido a la clase sin apuntes, sin libros, sin nada... ¡qué aventura! (B2)
- (22a) Los fumadores empezamos jóvenes y las razones que nos llevan a fumar son las mismas de siempre: por curiosidad o juego o para imitar a los adultos y los amigos, porque un cigarrillo nos hace sentir grandes. Así un juego tonto se convierte en una costumbre muy difícil de dejar, #*también porque* muchas son las ocasiones que nos hacen sentir la necesidad de fumar: en el bar, después del café o charlando con los amigos, en la universidad entre una clase y otra, en momentos de stress... (B1)

- (22b) Esta mañana tenía que ir a la universidad y tenía prisa *#también porque* me había levantado más tarde que los otros días. (B1)
- (23) La nave espacial aterrizó y la gente se quedó mirando la portezuela, *#también si* tenía mucho miedo. (B1)

El adverbio *poi*, aun manteniendo su significado temporal, puede funcionar como ordenador de la información en un registro coloquial (como *después* en español) y puede asumir en ciertos contextos un sentido aditivo semejante al significado de *además*. Esta coincidencia de sentido se interpreta como sinonimia y, como consecuencia, en las composiciones de los estudiantes se documenta *además* con la función de ordenador, indiferente a la coorientación argumentativa de los miembros conectados.

- (24) En primer lugar, los italianos hacen muchas cosas en su tiempo libre: leer, jugar con el ordenador, charlar por teléfono. [...] *#Además, sin embargo, el hobby más importante es la televisión*

La hipótesis de la sinonimia, fundada a menudo en la semejanza de la base léxica (*en fin / infine, en suma / insomma, no obstante / nonostante cioè...*), lleva a presuponer en la unidad española no solo una polifuncionalidad semejante (es decir, las mismas posibilidades de sentido), sino también las mismas propiedades morfológicas, las mismas posiciones sintácticas, las mismas preferencias de registro y los mismos tipos de discurso que el marcador italiano. Así, por poner sólo algunos de los muchos ejemplos documentados en las composiciones de los estudiantes, la semejanza léxica de raíz etimológica *en suma / insomma* justifica el empleo de *en suma* en enunciado como marca de cierre en el relato en lugar de *total* desatendiendo no solo el significado codificado sino también el registro culto que caracteriza a la forma española (25). La equivalencia *en cambio / invece* legitima la hipótesis de un **en cambio de* a imagen y semejanza de *invece di* (26); la equivalencia *es decir/cioè* explica que el reformulador español aparezca con mucha frecuencia en el interior del segundo miembro, en una posición sintáctica que le es completamente ajena (27), y, por último, en (28) *sin embargo* introduce un sintagma nominal sujeto en construcción absoluta como podría hacer *nonostante [ciò]*

en italiano, que conserva, como su equivalente español *no obstante*, la capacidad de funcionar como participio presente del verbo.

- (25) ¿Quieres saber lo que me ha pasado? Pues mira, esta mañana tenía una cita con una amiga y estaba yendo para *encontrarla, pero, claro, iba corriendo porque llegaba tarde y tenía mucha prisa. Pero había llovido y el suelo estaba húmedo y resbaladizo. #*En suma*, he resbalado y ¡me he caído! (B1)
- (26a) Los jóvenes fuman más cuando están estresados, por ejemplo cuando tienen que hacer muchos exámenes y no han estudiado mucho o cuando están deprimidos *en cambio de* comer chocolate. (B1)
- (26b) La moda también, como los otros sectores, pasó de la producción e imposición de la propia oferta al consumidor [...]; por tanto, **en cambio de* privilegiar las solicitudes del consumidor, como hace el *prêt à porter*, sigue produciendo prendas de calidad alta, persuadiendo a los clientes en la compra. (C1)
- (27) Pasamos, #*es decir*, del plano de la realidad representada al plano de los valores asociados a ella. (C1)
- (28) Yo practicaba deportes dos o tres veces *a semana: practicaba el fútbol, la danza, el footing. **Sin embargo* todas estas actividades yo *era *siempre gorda, y sólo *después muchos años he adelgazado. (A2)

En definitiva, basten los ejemplos citados para demostrar, en primer lugar, la necesidad de actividades didácticas que fijen la atención del alumno en la forma. De lo contrario, las diferencias pasan desapercibidas. Y, en segundo lugar, la conveniencia de que dichas actividades sean contrastivas o tengan una base contrastiva con el italiano³⁵.

35 Sobre la utilidad del enfoque contrastivo, la unanimidad es total entre los especialistas en la didáctica de lenguas afines. Recuérdese lo dicho por Lenarduzzi en la introducción del presente volumen o la respuesta de Calvi en la entrevista que hizo en 2012 para *marcoELE*:

- A estas alturas y en el campo específico que nos ocupa, ¿considera usted que hay otros pasos que dar para explotar más eficazmente las ventajas ofrecidas por las afinidades? ¿Cómo se plantea la enseñanza de lenguas similares dentro de las tendencias más actuales de la lingüística aplicada?
- Podríamos destacar, ante todo, la necesidad de incorporar el enfoque contrastivo y la reflexión metalingüística dentro de la enseñanza comunicativa, adaptándola, de esta manera, a las exigencias de los aprendientes de lenguas afines.

Por lo demás, y de manera no incompatible con los métodos orientados hacia el significado (como el enfoque por tareas), toma cada vez más fuerza la ten-

Así, por ejemplo, los alumnos utilizan con mucha frecuencia la conjunción *pero* como si tuviese la misma movilidad sintáctica del adverbio conjuntivo *però*. La diferencia categorial es causa de interferencia y provoca un tipo de error sintáctico que persiste incluso en los niveles avanzados³⁶.

- (29a) Es la aurora y Soledad Montoya, que es la protagonista, está bajando por el monte que *#pero* *es ancora en sombra. (A2)
- (29b) *Vayont*: esta película ha sido sacada de una historia verdadera. Unos ingenieros proyectan *de construir una presa en un sitio que, *#pero*, no es adecuado porque la montaña es muy arenosa y porosa. *#Todavía* la han construido igualmente y han llenado de agua el valle. (B1)
- (29c) Lo que pasa *#pero*, es que la mayoría de los jóvenes italianos de dieciocho a *treintaicinco años vive en casa con sus padres. (B1)
- (29d) Los años veinte *por la España son los años del teatro burgués es en estos años *que Mihura y Poncela entienden que el teatro cómico tiene que ser renovado. La situación histórica *#pero* no permitía *esto modelo de teatro. (B2)

Así pues, puede ser útil una actividad como la siguiente:

Completa con “pero” o con “sin embargo” poniendo atención a la posición sintáctica. En cada par, hay solo una posición en la que puedes utilizar los dos. ¿Cuál es? ¿Sabrías decir por qué? Si no lo sabes, pregunta a tu profesor.

- (1a) Los bares están siempre llenos de gente. [_____] los dueños se quejan de que no ganan dinero.
- (1b) Los bares están siempre llenos de gente. Los dueños se quejan [_____] de que no ganan dinero.

dencia que apuesta por la atención a la forma. Véase Lucha 2006. Y en este mismo volumen, Jiménez Pascual.

36 De hecho, no hay que olvidar (y un aviso a los estudiantes no viene mal) que los marcadores discursivos son palabras de la lengua y en cuanto tal, no pueden no pertenecer a una categoría gramatical. *Pero* es una conjunción (como *ma* en italiano) y, por tanto, tiene una posición fija entre las dos oraciones que coordina; el italiano *però* (como *sin embargo*) es un adverbio y esto explica que tenga movilidad y que resulte adecuado al principio, en medio e incluso al final del segundo miembro. La diferencia categorial es un factor que no hay que descuidar si se pretende dar al alumno instrucciones de uso útiles.

- (2a) La comida rápida no es buena para la salud. [_____] A la gente le gusta.
(2b) La comida rápida no es buena para la salud. A la gente, [_____] le gusta.

Como se explica en el capítulo 6 del presente volumen, el reformulador correctivo italiano *anzi* puede asumir en el discurso tres sentidos distintos, es decir, responder a tres intenciones distintas: propiamente correctivo, aditivo sustitutivo y refutativo, que pasan al español con tres marcadores distintos: *mejor dicho*, *es más*, *al contrario*. Teniendo esto en cuenta, puede ser interesante proyectar actividades que proyecten la figura del español sobre el fondo del italiano. Por ejemplo, se puede iniciar invitando a los alumnos a reflexionar sobre el valor funcional de *anzi* (¿Cuándo lo utilizas? ¿Qué cosas haces en italiano con este marcador?). El objetivo es hacer explícito un saber operativo que, en cuanto nativos, solo poseen de manera inconsciente. En un segundo momento, se presentan los enunciados en español y se invita a elegir el marcador que mejor responde a la intención del hablante.

1. Lee con atención los siguientes enunciados. En todos los casos, Piero utiliza el marcador *anzi* para proponer una nueva formulación de lo dicho. Pero lo hace con intenciones distintas. ¿Sabrías decir cuál es la intención de Piero en cada caso?

(1)

Luigi: Quanti studenti c'erano oggi a lezione?

Piero: C'erano trenta studenti in tutto, *anzi*, ventotto.

(2)

Anna: Sono disperata, uffa! Non si accende più il mio computer.

Piero: Perché non chiami Giuseppe?

E' bravo con il computer, *anzi*, è bravissimo.

Un vero specialista.

(3)

Sara: Non ti piace la cioccolata, vero?

Piero: No, *anzi*, mi piace molto, ma mi vengono i brufoli.

Dar más fuerza argumentativa a su enunciado.

Introducir un argumento más fuerte.

Corregir lo dicho para ser más preciso

Refutar lo que ha dicho el interlocutor

2. *¿Serías capaz de traducir los diálogos anteriores al español? ¿Qué marcador crees que es el más adecuado para traducir anzi? Tienes que tener en cuenta la intención del hablante*³⁷.

(1)

(2)

(3)

3. *Compara ahora tu traducción con la siguiente y saca conclusiones con ayuda del profesor.*

- (1b) Luigi: ¿Cuántos estudiantes había hoy en clase?
Piero: Había treinta en total, *mejor dicho*, veintiocho.
- (2b) Anna: Estoy desesperada. No se enciende el ordenador.
Piero: ¿Por qué no llamas a Giuseppe? Sabe mucho de ordenadores, *es más*, sabe muchísimo. Es un experto.
- (2c) Sara: No te gusta el chocolate, ¿verdad?
Piero: No, *al contrario*, me encanta, pero me salen granos.

37 Sobre la traducción como estrategia didáctica, Calvi 2012 comenta:

La traducción también es un instrumento muy potente para comparar las lenguas, los profesores no deben tener miedo de poner en contraste las lenguas implicadas; no solo cuando se quiera formar a futuros traductores o intérpretes, sino como herramienta para el aprendizaje, máxime cuando las lenguas están tan estrechamente emparentadas que la confrontación espontánea es inevitable. Por otra parte, y como leemos en el *Marco de referencia europeo*, a las actividades de mediación debe corresponder un lugar adecuado en el syllabus, ya que forman parte de la experiencia común, y no son prerrogativa de los especialistas.

4. Completa con el marcador más adecuado teniendo en cuenta la intención del hablante.

- (1) – ¿Sabes que Laura está embarazada?
– Sí, lo sé. Está esperando un niño, [_____] una niña.
- (2) – Tu último artículo ha sido todo un éxito.
– Sí, estoy muy contento. He recibido muchos mensajes, [_____], muchísimos.
- (3) – Ay, me he olvidado el estuche en casa. ¿Me prestas un bolígrafo por favor?
[_____], un lápiz.
– Sí, claro. Toma este. No lo necesito.
- (4) – ¿Qué te ha dicho el profesor, cariño? ¿Has hecho bien el examen?
– No, mamá, no lo he hecho bien. [_____], me ha dicho que he cometido muchísimos errores.
- (5) – Te quiero, te quiero, te quiero; [_____], te adoro.
- (6) – ¿Dónde quedamos?
– En la esquina de la calle Isabel II, [_____], dentro, en la cafetería.
- (7) Te sugiero que no vayas a esa fiesta; [_____], te lo prohíbo.
- (8) – A mí no me gusta facebook. No puedes hacer amistades de verdad con mensajitos.
– ¡Qué va! [_____] Yo he hecho muchos amigos en facebook y sobre todo estamos siempre en contacto.
- (9) – ¿Conoces a Laura?
– Por supuesto. Nos llevamos muy bien; [_____], es mi mejor amiga³⁸.

Una última consideración para terminar: ubicar un marcador en un nivel de competencia es una necesidad programática que señala solo

38 Soluciones: (1) *Mejor dicho*; (2) *es más*; (3) *mejor dicho*; (4) *al contrario*; (5) *es más*; (6) *al contrario*; (7) *es más*; (8) *mejor dicho*; (9) *es más*. Actividades semejantes se podrían proponer para bloquear la interferencia de *anche*, que interfiere en la interpretación y empleo de *también*. Sobre el fondo italiano de *anche* se proyecta la figura del español: *también/tampoco, además, incluso/ni siquiera*.

el inicio de un contacto. Es una indicación orientativa, algo así como: “A partir de ahora, es aconsejable que el alumno utilice “x” y que aprenda a utilizarlo cada vez mejor de ahora en adelante”. Esta necesidad de volver cíclicamente sobre un contenido es evidente en el caso de los marcadores.

Como es sabido, los marcadores son por naturaleza unidades polifuncionales. Esto significa que son sensibles al contexto y que pueden asumir sentidos distintos y ser utilizados en situaciones comunicativas muy distintas por lo que se refiere a la variedad oral o escrita, el discurso planificado o no, el registro culto o coloquial. El potencial funcional de un marcador está previsto por su significado procedimental. Como consecuencia, una pequeña diferencia en el significado de dos unidades próximas (un cambio en una de las instrucciones procedimentales) puede ser la causa de diferencias importantes en el despliegue de sentidos. Esto es lo que probablemente ocurre, por ejemplo, entre *entonces* y *allora*. Los dos adverbios han desarrollado un significado procedimental conectivo consecutivo a partir de un significado temporal inactual (es decir no referido al presente) intrínsecamente fórico. Visto solo desde el español, *entonces* parece un conector sencillo y, de hecho, aparece ya en el inventario de nivel A1. Visto contrastivamente, en cambio, las cosas son un poco más complicadas.

A diferencia de la mayoría de los conectores consecutivos como *en consecuencia*, *por tanto*, *por consiguiente*, *de ahí que*, *así pues*, característicos de una concepción escrita del discurso, prototípicamente planificado y monológico, el adverbio *entonces* (como *por eso* y las conjunciones *así que* y *conque*) está muy presente en la oralidad con funciones distintas y en esto coincide con *allora*³⁹. En ambos casos, el significado procedimental consecutivo surge de la reinterpretación del significado temporal original. La deixis a un tiempo no presente y, por tanto, distinto y distante del ahora, se transforma en referencia anafórica a un estado de cosas presentado antes en el antecedente. Ahora bien, en español, la introducción del consecuente con *entonces* indica, además, distancia o cambio del punto de vista. El hablante no se compromete con la verdad de lo dicho en el antecedente.

39 Véase la descripción de Borreguero Zuloaga y López Serena 2011: 180-202.

Puede haber dos locutores (30) o solo uno (31) pero los puntos de vista son siempre dos: el del enunciador que sostiene lo dicho en el antecedente y el del enunciador que sostiene lo dicho en el consecuente.

- (30) – Yo, para esa hora, ya había terminado.
– *Entonces*, [si eso que dices es cierto] ¿por qué no fuiste inmediatamente a casa?
– *Io, per quell'ora, avevo già finito.*
– Allora (*se quello che dici è vero*), *perché non sei andato subito a casa?*
- (31a) Martínez dijo que ya había terminado. *Entonces*, ¿porque no se fue inmediatamente a casa?
Martínez disse che aveva già finito. Allora, *perché non é andato subito a casa?*
- (31b) El profesor dice que ha curado diez mil pacientes, *entonces*, [si eso es cierto] que lo demuestre.
Il professore dice di aver guarito 10 mila pazienti, allora *lo dimostri.*

Obsérvese que lo dicho en el antecedente se reinterpreta como un mundo solo posible, semejante al de la prótasis condicional (dado X; si X, *entonces* Y), que sirve como marco para llegar al consecuente. Cuando el locutor es solo uno, como en (31) el enunciado puede asumir un sentido casi-refutativo.

Pues bien, si en este tipo de enunciado *entonces* y *allora* son equivalentes, no así en el siguiente, donde hay un único locutor y un único punto de vista. El conector español resulta muy extraño; en cambio, el adverbio italiano, indiferente a la polifonía, es perfectamente adecuado.

- (32) Estoy cansado. #*Entonces*, me voy a la cama.
Sono stanco, allora *vado a letto.*

Esta pequeña diferencia en el significado procedimental tiene consecuencias discursivas importantes y quizá pueda explicar el hecho de que *allora* sea frecuente en enunciado monológico introduciendo el consecuente del primer miembro, allí donde el español recurre, en cambio, a conectores como *por tanto* o *en consecuencia* o a locuciones conjuntivas como *así que*, más característica del registro coloquial. Aunque no es la única (34), la posición más frecuente es la conjuntiva, al inicio del segundo miembro.

- (33a) [...chiederei] invece al Partito, al suo segretario, ai suoi esponenti il coraggio civile di aprire un dibattito sul tema proposto, che è quello della salvezza della mia vita [...]. È vero: io sono prigioniero e non sono in uno stato d'animo lieto. Ma non ho subito nessuna coercizione, non sono drogato, scrivo con il mio stile per brutto che sia, ho la mia solita calligrafia. Ma sono, si dice, matto e non merito di essere preso sul serio. *Allora* ai miei argomenti neppure si risponde. (CORIS/CORDIS MISCDocumenti)
 [...pediría] al Partido, a su secretario, a sus exponentes el coraje civil de abrir un debate sobre el tema propuesto, que es el de la salvación de mi vida [...]. Es verdad: yo estoy prisionero y no estoy en un estado de ánimo sereno. Pero no he sufrido ninguna coerción, no estoy drogado, escribo con mi estilo por feo que sea, tengo mi caligrafía habitual. Pero estoy, se dice, loco y no merezco ser considerado en serio. #*Entonces*, / *Por tanto*, / *En consecuencia*, a mis argumentos ni siquiera se responde.
- (33b) Vedi la mano di Dio che cerca di scrivere un messaggio meraviglioso di amore a te personalmente usando una matita imperfetta o anche spuntata. [...] Cristo per te si servirà solo di quella matita nel luogo dove ti trovi. *Allora* bacia la mano, ma non cercare di spezzare la matita. (CORIS/CORDIS. MON2001_04)
 Ves la mano de Dios que intenta escribirte a ti personalmente un mensaje maravilloso de amor usando un lápiz imperfecto o incluso sin punta. [...] Cristo para ti utilizará solo ese lápiz allí donde te encuentres. #*Entonces*, / *Por tanto*, / *En consecuencia*, besa la mano, pero no intentes romper el lápiz.
- (33c) Salve, ho sbagliato nell'impostare la domanda la scorsa volta. *Allora*, faccio un riassunto del mio caso, mi hanno ritirato la patente nove mesi a oggi. (<<http://www.sostanze.info/domande/>>)
 Hola, me he equivocado al plantear la pregunta la vez pasada. #*Entonces*, / *Así que* hago un resumen de mi problema, me han retirado el permiso de conducir hace nueve meses.
- (34) Quella sera di gennaio, poco più di due ore dopo il sequestro della giovane mamma sarda, partiva dal porto di Arbatax, a cinque chilometri da Tortolì, il traghetto per Civitavecchia. I banditi avrebbero potuto caricare Silvia, drogata, nel furgone di un camion, farle attraversare il Tirreno e custodirla negli insospettabili covi del continente. Nessun investigatore, *allora*, fece alcun controllo sul traghetto, né alla partenza né all'arrivo. Un sequestro, già alle prime battute, di serie B. [Coris-cordis, stampa]
 Aquella tarde de enero, poco después del secuestro de la joven mamá sarda, partía de puerto de Arbatax, a cinco kilómetros de Tortolí, el barco para Civitavecchia. Los bandidos podrían cargar a Silvia, drogada, en el furgón de un camión, cruzar con ella el Tirreno y tenerla bajo vigilancia en los escondites del continente. *Por tanto*, ningún investigador hizo ningún control en el barco, ni a la salida ni a la llegada. Un secuestro, ya desde los primeros capítulos, de serie B.

Y es este precisamente el *entonces* que pasa a las composiciones de los estudiantes de los niveles avanzados allí donde hubiera sido esperable un *por tanto* o un *en consecuencia* en español. A semejanza del conector italiano, *entonces* aparece al inicio del consecuente (35a, 35b, 35c), precedido a veces de la conjunción copulativa y (36a, 36b).

- (35a) Es importante llevar siempre ropa cómoda, que permita caminar bien durante el día porque se hacen siempre excursiones [...], se puede ir al mar o a otras ciudades importantes. #*Entonces* / *Por tanto*, / *En consecuencia*, llevar ropa y zapatos que permitan caminar durante todo el día es lo mejor.
- (35b) La primera divergencia es la motivación para aprender la lengua: generalmente, se empieza a estudiar una lengua extranjera por interés personal o exigencias profesionales; la lengua segunda posee razones más profundas, es un instrumento necesario para relacionarse con las personas que te circundan, #*entonces* / *por tanto*, responde a urgencias concretas, inmediatas, vinculadas con la vida cotidiana y además, su dominio, permite satisfacer el deseo de integración en la nueva comunidad y sociedad.
- (35c) El ingenio del hombre no tiene límites. La ciencia aplicada a la tecnología ha revolucionado la vida. [...] La conquista de la medicina no se puede negar. En efecto ha nacido mucha más gente. El problema es que el incremento demográfico no asegura alimentos para todos. #*Entonces*, / *Por tanto*, / *En consecuencia*, la medicina agrava el problema del hambre sin quererlo.
- (36a) Es por eso *que nuestro héroe, al oír que no puede suicidarse sino ser matado por Don Miguel, le contesta que igualmente el escritor ocupa la misma posición que tiene él en la novela y #*entonces* / *por tanto*, en su vida, y que, de hecho hay un Dios que esté soñando con él, como por otra parte está haciendo con los lectores que, interpretan el papel de Unamuno sea como persona real y personaje literario.
- (36b) He definido el input lingüístico “espontaneo” e “involuntario”, porque los niños no tienen conciencia de que todo lo que oyen les sirve para desarrollar su competencia y #*entonces* / *por tanto*, / *en consecuencia*, para hablar y entender correctamente un idioma como hablantes nativos.

En conclusión, un enfoque contrastivo proyectado en la enseñanza permite ver más, comprender más, predecir errores, resolver dificultades y, por supuesto, explicar mejor⁴⁰.

40 Podrían pensarse también en esta línea las entradas léxicas para un futuro diccionario bilingüe de marcadores orientado tanto a la comprensión como al uso.

3. Conclusiones

Enseñar los marcadores discursivos no es enseñar un listado de palabras que funcionan solo en textos escritos de tipo expositivo-argumentativo, como si fuesen peces en la pecera del texto planificado. Enseñar marcadores es, ante todo, enseñar a *hacer cosas* con ellos, cosas que hacemos cuando escribimos y cosas que hacemos cuando hablamos. De ahí el interés de vincular la didáctica con el concepto de *función argumentativa* y de hacerlo progresivamente, desde los niveles iniciales, a través de actividades sencillas basadas en el enunciado y diseñadas para favorecer tanto la reflexión como la práctica inmediata. Con ellas, se persigue tanto la comprensión del significado procedimental del marcador como la aprehensión de la forma que adopta la enunciación para que responda efectivamente a una intención comunicativa (significado de enunciado). Son, pues, actividades atentas al significado pero también a la forma. Al fin y al cabo, si es cierto –como sostienen Anscombe y Ducrot–, que se argumenta, no “con” la lengua, sino “en” la lengua, la forma es ya en sí misma significado.

De este modo se evita un doble riesgo: por un lado, la desatención a estas unidades que, por no contribuir a lo dicho, pasan fácilmente desapercibidas, y por otro, un aprendizaje en solitario de tipo inductivo a través de la elaboración no guiada de hipótesis sobre la base de una semejanza interlingüística solo aparente. De ahí la utilidad del enfoque contrastivo con el italiano.

Y se ganan, en cambio, dos cosas importantes: por un lado, se van dando poco a poco al estudiante los conocimientos e instrumentos que necesita para que pueda en un futuro llamado C1 y C2 argumentar con voz propia y con razones propias en español y “a la española”; y, sobre todo, no se pierde una oportunidad valiosa: la de aprender a *hacer cosas* con los marcadores desde el principio asociándolos a

La entrada entendida, no ya como lista no justificada de posibles equivalentes en ausencia de contexto, sino como definición/explicación operativa y contrastiva con equivalencias de sentido justificadas por la forma del enunciado y por la función argumentativa/intención del hablante.

funciones argumentativas que aparecen en el texto expositivo-argumentativo planificado y de registro formal pero también en los discursos orales y escritos de la vida cotidiana. Son funciones como añadir un argumento a favor, sustituir un argumento con otro de mayor fuerza, introducir un argumento en contra, reforzar o debilitar un argumento, refutar lo dicho, extraer una consecuencia, reformular lo dicho para explicar o precisar la referencia, reformular para corregir o rectificar, ordenar la información, introducir el tema del discurso, situar una información en una escala de expectativas...

Asociar los marcadores con estas funciones es descubrirlos desde un punto de vista dinámico en cuanto instrumentos para la acción, y para la acción más propiamente lingüística y humana, que es la de convencer, y es también ponerlos en relación con todas las unidades, estructuras y estrategias léxicas, entonativas, sintácticas e informativas que el hablante tiene a disposición y que inciden de forma distinta en la forma final del enunciado en cada lengua.

4. Bibliografía

- Anscombe, Jean-Claude / Ducrot, Oswald 1994 [1983]. *La argumentación en la lengua*, Madrid: Gredos.
- Barbero, Juan C. / Bermejo, Elisa / San Vicente, Félix 2010. *Contrastiva. Grammatica della lingua spagnola*, Bologna: Clueb.
- Bazzanella Carla 1994. *Le facce del parlare. Un approccio pragmatico all'italiano parlato*, Firenze: La Nuova Italia.
- Bazzanella, Carla 1995. "I segnali discorsivi", en Renzi, Lorenzo / Salvi, Giampaolo / Cardinaletti, Anna (eds) *Grande grammatica italiana di consultazione*, III, cap. 5, Bologna: Il Mulino, 226-257.
- Bazzanella, Carla 2001. "Segnali discorsivi e contesto", en Heinrich, Wilma / Heiss, Christine (eds) *Modalità e Substandard*, Bologna: CLUEB, 41-64.
- Bazzanella Carla 2005. *Linguistica e pragmatica del linguaggio. Un'introduzione*, Roma-Bari: Laterza.

- Bazzanella, Carla 2006. "Discourse markers in Italian: towards a "compositional" meaning" en Fischer, Kerstin (ed.) *Approaches to discourse particles*, Elsevier Ltd., 449-464.
- Bernández Sanchís, Enrique 2004. "Aportaciones de la lingüística del texto", en Sánchez Lobato, Jesús / Isabel Santos Gargallo (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 199-218.
- Borreguero Zuloaga, Margarita / López Serena, Araceli 2011. "Marcadores discursivos, valores semánticos y articulación informativa del texto: el peligro del enfoque léxicocentrista", en Aschenberg, Heidi / Loureda Lamas, Óscar (eds) *Marcadores del discurso: de la descripción a la definición*, Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana Vervuert, 169-210.
- Bosque, Ignacio y Gutiérrez-Rexach 2008. *Fundamentos de sintaxis formal*, Madrid: Akal.
- Briz Gómez, Antonio / Pons, Salvador / Portolés, José (coords.) 2008. *Diccionario de partículas discursivas del español (DPDE)*, en <<http://www.dpde.es>>.
- Calvi, Maria Vittoria 1995. *Didattica delle lingue affini: spagnolo e italiano*, Milán: Guerini scientifica.
- Calvi, Maria Vittoria / Trovato, Giuseppe 2012. "Entrevista con María Vittoria Calvi a cargo de Giuseppe Trovato", *MarcoELE*, n. 14. Disponible en: <<http://marcoele.com/entrevista-con-maria-vittoria-calvi/>>.
- Flores, María José 2008. *Los marcadores del discurso en el español peninsular y sus equivalencias en italiano*, 1, Roma: Aracne.
- Flores Acuña, Estefanía 2003. "La traducción de los marcadores del discurso en italiano y español: el caso de *insomma*", *TRANS, Revista de Traductología* 7, 33-45.
- Flores Acuña, Estefanía 2006. "El análisis contrastivo como método de estudio de los reformuladores. La traducción al italiano del marcador *en fin*", en Casado, Manuel y otros (eds) *Análisis del discurso: lengua, cultura, valores. Actas del I Congreso Internacional*, Madrid: Arco/Libros, vol. 2, 1915-1930.
- Flores Acuña, Estefanía 2009. "La reformulación del discurso en español en comparación con el italiano. Estudio contrastivo de

- los marcadores de reformulación”, en Garcés Gómez, María Pilar (dir.), *La reformulación del discurso en español en comparación con otras lenguas (catalán, francés, italiano, inglés, alemán, islandés)*, Madrid: Universidad Carlos III de Madrid, Boletín oficial del Estado, Colección Monografías, n. 58.
- Flores Acuña, Estefanía (en prensa). “Marcadores conversacionales” en San Vicente, Félix (dir. y coord.), *Gramática Contrastiva de Referencia de Español para Italófonos* (GCREIT), CLUEB y EUS (Ediciones Universidad de Salamanca), Bologna-Salamanca: volumen III.
- Fuentes Rodríguez, Catalina 2010. “Los marcadores del discurso y la lingüística aplicada”, en Loureda Lamas, Óscar / Acín Villa, Esperanza (coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco/Libros, 689-746.
- Fuentes Rodríguez, Catalina 2009. *Diccionario de conectores y operadores del español*, Madrid: Arco/Libros.
- Lenarduzzi, René 1995. “El operador *anche* del italiano y sus formas equivalentes en español”, *Annali di Ca’ Foscari*, XXXIV, 1-2, 197-216.
- Lenarduzzi, René Julio 2002. “Nuevos enfoques y disciplinas en las Ciencias del Lenguaje y su proyección aplicativa en campo didáctico: los elementos extraoracionales”, *Testi specialistici e nuovi saperi nelle lingue iberiche*, Messina: A. Lippolis Ed., 151-164.
- Lenarduzzi, René Julio 2006. “Estrategias de aprendizaje y contrastividad” en Benelli, G. / Tonini, G. (eds.), *Studi in ricordo di Carmen Sánchez Montero*, Trieste: Università di Trieste, vol. I, 171-182.
- Lenarduzzi, René Julio 2008. “La gramática del español desde el punto de vista del alumno extranjero: el caso de las partículas” en *Escrituras*, vol. 1, 11-18.
- Loureda Lamas, Óscar / Acín Villa, Esperanza (coords.) 2010. *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco/Libros.
- Llomas Saíz, Carmen 2010. “Competencia discursiva escrita en los niveles Avanzado (B2) y Dominio (C1): la unidad textual en los manuales de ELE”, *MarcoELE*, n. 11. Disponible en: <<http://marcoele.com/numeros/numero-11/>>.

- Lucha Cuadros, Rosa 2006. “¿Por qué enseñar a escribir usando técnicas de “focus on form”?”, *marcoELE*, n. 2. Disponible en: <<http://marcoele.com/numeros/numero-2/>>.
- Marchante Chueca, María Pilar 2005. “El tratamiento de los marcadores contrargumentativos en los manuales de E/LE2”, en *Actas de FIAPE. I Congreso Internacional: El español, lengua del futuro*. Disponible en: <<http://www.educacion.es/redele/biblioteca2005/fiape/marchante.pdf>>.
- Marchante Chueca, María Pilar 2008. *Practica tu español. Marcadores del discurso*. Madrid: SGEL.
- Martín Zorraquino, M. Antonia 2004. “El tratamiento lexicográfico de los marcadores del discurso y la enseñanza de E/LE” en *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Centro Virtual Cervantes, 53-67. Disponible en: <www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/>.
- Martín Zorraquino, María Antonia / Montolío, Estrella (coords.) 1998. *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco/Libros.
- Martín Zorraquino, María Antonia / Portolés, José 1999. “Los marcadores del discurso” en Bosque, Ignacio / Demonte, Violeta (eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española. Entre la oración y el discurso*, vol. 3, Madrid: Espasa Calpe, cap. 63, 4051-4213.
- Martínez, Roser 1997. *Conectando texto*, Barcelona: Octaedro.
- Matte Bon, Francisco 1988. “En busca de una gramática para comunicar”, *Cable* núm 1. Madrid, Equipo Cable, 36-39. Disponible en: <<http://marcoele.com>>.
- Matte Bon, Francisco 1995 [1992]. *Gramática comunicativa del español. Tomo I De la lengua a la idea y tomo II De la idea a la lengua*, Madrid: Edelsa.
- Matte Bon, Francisco 2009. “Hacia una gramática de los porqués y de los comos”, *MarcoEle*, 8, 75-81. Disponible en: <http://marcoele.com/monograficos/expolingua_1994/>.
- Matte Bon, Francisco 2010. “De nuevo la gramática”, *MarcoELE*, n. 11. Disponible en <<http://marcoele.com/numeros/numero-11/>>.
- Messias Nogueira da Silva, Antonio 2010. “Introducción de los marcadores del discurso en los manuales del nivel B2 usados en Bra-

- sil”, en *MarcoELE*, revista de didáctica de ELE, 10: 1-16. Disponible en: <http://marcoele.com/numeros/numero_10/>.
- Messias Nogueira da Silva, Antonio 2011. “La enseñanza de los marcadores del discurso del español en relación con los géneros y secuencias textuales”, en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9(5), 57-83. Disponible en: <<http://www.nebrija.com/revista-linguistica/numero9/numero9/>>.
- Montolío Durán, Estrella 1999. “Las construcciones condicionales”, en Ignacio Bosque y Violeta Demonte 1999, *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 3, Madrid: Espasa, 3643-3737.
- Montolío Durán, Estrella 2000. *Manual de escritura académica, I y II*, Barcelona: Ariel.
- Montolío Durán, Estrella 2001. *Conectores de la lengua escrita*, Barcelona: Ariel.
- Portolés Lázaro, José 1998. “La teoría de la argumentación en la lengua y los marcadores del discurso”, en Martín Zorraquino, María Antonia / Montolío Durán, Estrella (eds.) *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Madrid: Arco/Libros, 71-91.
- Portolés Lázaro, José 1999. “Algunos comentarios sobre la enseñanza de los marcadores del discurso escrito a estudiantes de E/LE”, en *Carabela*, 46, 63-74.
- Portolés Lázaro, José 2001a [1998]. *Marcadores del discurso*, Barcelona: Ariel.
- Portolés Lázaro, José 2001b. “¿Qué nos dicen del discurso los marcadores del español?”, Gutiérrez-Rexach, Javier (ed.) *Meaning and the Components of Grammar/ El significado y los componentes de la gramática*, Munich: Lincom Europa, 2001, 263-278.
- Portolés Lázaro, José 2002a. “Marcadores del discurso y traducción”, en García Palacios, Joaquín / Fuentes, María Teresa (eds) *Texto, terminología y traducción*, Salamanca: Almar, 2002, 145-167.
- Portolés Lázaro, José 2002b. “Pragmática y sintaxis”, en Villanueva Fernández, Juan Manuel, *La sintaxis en el aula. I Jornadas territoriales para profesores de lengua española y literatura*, Madrid: CAP Madrid: Centro, Retiro y Villaverde, 2002, 31-44.
- Portolés Lázaro, José 2004. “Consideraciones metodológicas para el estudio del significado de los marcadores del discurso” en

- Navaja, Elvira / García Negroni, Marta (eds) *Homenaje a Oswald Ducrot*, Buenos Aires: Endesa, 315-336.
- Portolés Lázaro, José 2005. “La escritura y los marcadores del discurso”, en Moya Corral, Juan Antonio (ed.) *Pragmática y enseñanza de la lengua española. Actas de las X Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada: Universidad de Granada, 37-53.
- Portolés Lázaro, José 2008. “Las definiciones de las partículas discursivas en el diccionario”, en Garcés Gómez, María Pilar (ed.) *Diccionario histórico: nuevas perspectivas lingüísticas*, Madrid/ Fráncfort: Iberoamericana-Vervuert, 179-202.
- Sainz, Eugenia 2003. “Marcador discursivo e interferencia en la enseñanza de E/LE” en *Rassegna iberistica*, 78, 91-96.
- Sainz, Eugenia 2006. “*También/anche*: estudio semántico contrastivo”, en Bazzocchi, G. / Capanaga, P. (coord.) *Mediación lingüística de lenguas afines: español/italiano*, Forlì: Gedit edizioni, 15-31.
- Sainz, Eugenia 2007. “*También/tampoco*: marcadores de modalidad deóntica”, *Annali di Ca' Foscari*, XLV, 1, diciembre 2006/enero 2007, 267-288.
- Sainz, Eugenia 2009. “¿Por qué resulta difícil comprender un marcador del discurso?” en Marie-Christine J. (ed.) *Orale e intercomprensione tra lingue romanze. Ricerche e implicazioni didattiche*, Le bricole, Cafoscarina, 125-148.
- Sainz, Eugenia 2012. “Consideraciones a propósito de *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*” *Rassegna Iberistica*, 95, aprile 2012, 81-85.
- Sainz, Eugenia 2013a. “*Tra l'altro*: conexión y focalización. análisis contrastivo con el español”, *Cuadernos de filología italiana*, vol. 19, 41-67.
- Sainz, Eugenia 2013b. “*Al contrario* (esp.) / *al contrario* (it.); *en cambio* (esp.) / *invece* (it.): codificación semántica y funcionamiento discursivo”, *Marqueurs du discours dans les langues romanes: une approche contrastive*, París: Lambert Lucas, 113-132.
- Sainz, Eugenia (en prensa). “Los marcadores discursivos”, en San Vicente, Félix (ed.) *Gramática Contrastiva de Referencia de Español para Italófonos* (GCREIT), CLUEB y EUS (Ediciones Universidad de Salamanca), Bologna-Salamanca: volumen III.

- San Vicente, Félix (dir. y coord.) *Gramática Contrastiva de Referencia de Español para Italófonos* (GCREIT), Bologna-Salamanca: CLUEB y EUS (Ediciones Universidad de Salamanca).
- Santos Río, Luis 2003. *Diccionario de partículas*, Salamanca: Luso-Española de Ediciones.
- VV.AA. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCERL)*. Traducción y adaptación española del *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe, 2001. Instituto Cervantes [en línea]: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>.
- VV.AA. 2006. *Nuevo Plan Curricular del Instituto Cervantes (NPCIC)*, Biblioteca Nueva, Madrid, disponible on-line en el sitio del Centro Virtual Cervantes: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/>.
- VV.AA. 1997-2013. *Diccionario de términos clave de ELE*, disponible on-line en el sitio del Centro Virtual Cervantes: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/>.

Bibliografía fuentes textuales

- Real Academia Española. Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. <<http://www.rae.es>> [Junio 2011].
- Rossini Favretti, R. (coord.). *Corpus di Italiano Scritto Contemporaneo* (Coris/Codis) on-line, Universidad de Bolonia: <http://corpora.dslo.unibo.it/accesso_corsi_it.html> [Julio 2013].