ENSEÑAR EL USO DE LOS MARCADORES DEL DISCURSO A TRAVÉS DE LOS ANUNCIOS DE TELEVISIÓN

Gonzalo Martínez Camino
Tomás Labrador Gutiérrez
Universidad de Cantabria

1. Introducción

El impulso para diseñar la actividad que aquí presentamos nació de dos problemas distintos pero emparentados. Por un lado, estaba la presión directa de nuestros alumnos de español como lengua extrajera que deseaban aprender el uso de esas "palabritas" que hay en todos los idiomas, que parecen tan pequeñas y tan marginales, pero sin las cuales, una vez que uno supera la frontera de lo esencial para sobrevivir, no se puede avanzar en el aprendizaje del idioma; por el otro, estaba la necesidad de no convertir las sesiones de nuestros cursos en una actividad donde se aprende una lengua alejada del español que se usa más allá de los muros del aula. Obviamente tanto nuestros alumnos como nosotros queríamos bien enseñar bien aprender un español que pudiera usarse en situaciones reales: estábamos preocupados por el uso de la lengua. A ellos, en concreto, les inquietaba la articulación de su discurso para poder simplemente dar a entender o, en el mejor de los casos, dar a entender con mayor agilidad y elegancia, sus ideas, pensamientos o representaciones del mundo; aunque no sabían el nombre técnico estaban hablando de lo que los lingüistas hemos dado en llamar *marcadores del discurso*, esas "palabritas" tan pequeñas, tan marginales y tan imprescindibles.[1]

Uno de los problemas que presenta la enseñanza de estas partículas, a nuestro juicio el más difícil de superar, es su semántica procedimental. Detengámonos en este punto. La conceptualización teórica de esta clase de unidad lingüística nace de una discípula de Deidre Wilson, Diane Blackmore (1987, 1989, 1992). Según esta lingüista, el significado de determinados elementos no tiene un carácter "representacional" o

[1] Para mayor información sobre los marcadores del discurso en español consultar: Martín Zorraquino (1992, 1994), Casado Velarde (1996), Martín Zorraquino y Montolío Durán (1998), Portolés (1998) Martín Zorraquino y Portolés (1999).

ASELE. Actas XIV (2003). GONZALO MARTÍNEZ CAMINO, TOMÁS LABRADOR GUTIÉRREZ. Enseñar el uso...
Centro Virtual Cervantes

definidor de una clase lógica a cuya extensión se asigna el objeto referido, sino procedimental; es decir, no nos dicen "cosas" sino que nos dan las instrucciones sobre como *proceder* para procesar las informaciones que aportan otras palabras. Veamos un ejemplo

"Es tonto y, *sin embargo*, rico."

El contenido semántico de *sin embargo* no afecta a las condiciones de verdad que deben satisfacer las proposiciones 1) "Fulanito es tonto"; 2) "Fulanito es rico". Lo que hace *sin embargo* es indicarnos que estos contenidos deben ser *procesados* como contradictorios. Así, José Portolés nos dice que "[los marcadores del discurso] no contribuyen al significado conceptual de las intervenciones, ni a sus condiciones de verdad, pero sí a su procesamiento, esto es, a la realización de unas inferencias determinadas a partir de la relación de lo dicho y el contexto" (1998, 22).

Este hecho hace que tanto su enseñanza como su aprendizaje sean especialmente difíciles y engorrosos: lo que el alumno debe adquirir no es un espacio léxico delimitado de una forma más bien clara, dado su carácter conceptual, sino, por el contrario, unas instrucciones sobre como dos o más proposiciones deben relacionarse, de una forma coherente, entre sí y con la situación extralingüística; esto es, debe adquirir unos significados que por sí mismos no tienen valor, pues éste se encuentra en como ponen en relación los contenidos de otras unidades. La dificultad es enorme, pero sobre todo lo es por el otro problema con el que empezamos este discurso, el de la artificialidad del uso de la lengua en el aula de E/LE.

El carácter procedimental de los marcadores no hace sino que ponerla de relieve. Por un lado, su descripción y definición nos exige una gran abstracción que, por otro lado, sólo captamos plenamente en el uso real. ¿Cómo explicar qué significan *sin embargo, por lo tanto, al contrario*? ¿Cómo definir, explicar y transmitir las sutiles diferencias entre *además, encima* y *es más*? Más allá de la evolución teórica de los métodos o aproximaciones naturales o comunicativas a la enseñanza de la segunda lengua, es obvio que las instrucciones procedimentales que constituyen el corazón de los marcadores sólo pueden adquirirse en el transcurso de un uso lo más rico y "realista" posible. Estos problemas, estas necesidades y este planteamiento de partida son los que

ASELE. Actas XIV (2003). GONZALO MARTÍNEZ CAMINO, TOMÁS LABRADOR GUTIÉRREZ. Enseñar el uso...
Centro Virtual Cervantes

nos llevaron a la articulación de una actividad basada en el uso de los anuncios de televisión.

Como veremos con más detenimiento más adelante, esta técnica nos permite abordar distintos objetivos operativos, actitudinales y procedimentales, pero aquí, antes de pasar a describirla, nos gustaría hacer especial hincapié en un par de estas virtudes. Esta actividad se basa sobre todo en la idea de evitar la engorrosa explicación y delimitación metalingüística de las instrucciones que constituyen el significado de los distintos marcadores: no se le habla al alumno de abstracciones, sino que, por el contrario, se le coloca en una situación en la que no le que más remedio que pensar por sí mismo (aunque con alguna ayuda) esas instrucciones abstractas; después se le proveerá con el significante adecuado en la lengua castellana. Se trata de que al usarlo adquiera lo que sólo se puede aprender con el uso. Por otro lado, la utilización de la publicidad nos parece que introduce en el aula la más "rabiosa" actualidad del uso "real" del castellano, al tiempo que, esa misma actualidad motiva al alumno y lo hace sentirse, en el artificial ambiente del aula, como si estuviese en su casa.

2. Desarrollo de la actividad

2.1. Materiales necesarios

1) Una cinta de vídeo con tres anuncios de televisión.

2) Pizarra y tiza

4) Tres listas distintas de marcadores del discurso.

3) Algunas actividades mecánicas de refuerzo.

2.2. Desarrollo de la primera fase

Se utiliza el primer anuncio. A la hora de seleccionar los anuncio el instructor debe, por supuesto, tener en cuenta el nivel de sus estudiantes, tanto en lo que se refiere a los conocimientos que posean de léxico y gramática como en lo que se refiere al desarrollo, en español, de sus destrezas lingüísticas.

El primer paso, obviamente, es que los alumnos vean el anuncio. Se resuelven los problemas de vocabulario bien de las palabras que aparecen en los textos verbales (diálogos, comentarios, emblemas, etc.), bien de los nombres de objetos. Aunque el

ASELE. Actas XIV (2003). GONZALO MARTÍNEZ CAMINO, TOMÁS LABRADOR GUTIÉRREZ. Enseñar el uso...
Centro Virtual Cervantes

objetivo principal de la actividad no es la enseñanza del vocabulario, para llegar a buen puerto es conveniente que los alumnos cubran posibles lagunas. Obviamente es decisión del instructor hasta donde llegar. Se puede ser más exhaustivo o menos. Lo que sí hay que tener en cuenta es que extenderse demasiado en este punto puede desviarnos de nuestro objetivo principal o incluso desmotivar a los alumnos. En cualquier caso, si el profesor decide extenderse, puede incluso hacer listas de palabras o actividades específicas. Nosotros aconsejamos no alargar demasiado esta fase para no hacerla demasiado engorrosa.

Una vez que el instructor considere cerrado el capítulo del vocabulario, los alumnos verán por segunda vez el anuncio. El profesor realizará preguntas básicas de forma oral (*dónde, cuándo, qué*, etc.), bien haciendo pausas, bien al final del anuncio. El objetivo de estas preguntas es asegurarse un mínimo de compresión. Aquí, para mantener la atención de todos, aconsejamos algunas técnicas elementales como hacer la pregunta y después indicar a quien va dirigida, preguntar a un alumno y luego hacer preguntas a los otros sobre que ha dicho éste, pedir a los alumnos que sean ellos los que hagan las preguntas, asumiendo el papel del instructo, etc. Como en el paso anterior, también se puede ir más lejos o menos y, también como en el caso anterior, aconsejamos no detenerse demasiado para no hacer la actividad demasiado cansina.

En el tercer paso el profesor organiza a los estudiantes en distintos grupos; cada uno de ellos hace una tormenta de ideas sobre el anuncio. Después de un par de minutos, los suficientes para que todos los corros tengan en mente un par de cosas sobre el anuncio, los resultados de las distintas tormentas se ponen en común. En la pizarra varios estudiantes toman nota de las ideas que el profesor crea relevantes para el cumplimiento de los objetivos de la actividad. Recomendamos que sean dos o tres estudiantes los que tomen notas para que las cosas vayan a una velocidad que arrumbe la distracción y el aburrimiento. De esta forma, también se obliga a los alumnos que están en la pizarra a ejercitar sus habilidades de compresión y escritura. Si los alumnos han visto un anuncio de Coca-Cola, e imaginándonos cierta narrativa propia de estos anuncios, podríamos tener en la pizarra algunas ideas como éstas:

1) Coca-cola es la chispa de la vida.

2) Beber Coca-Cola es divertido.

ASELE. Actas XIV (2003). GONZALO MARTÍNEZ CAMINO, TOMÁS LABRADOR GUTIÉRREZ. Enseñar el uso...

Centro Virtual Cervantes

3) Estudiar es aburrido.

4) Paco es un empollón.

5) Pepe bebe Coca-cola.

6) La esplendida chica se va con Pepe a una esplendida playa.

Una vez que haya unas cuantas ideas escritas en la pizarra, pasamos al cuarto paso de la primera fase. Ahora el profesor pide a los estudiantes que relacionen las ideas que aparecen en la pizarra conociendo de antemano la necesidad de un marcador. Para poder hacer esto tendremos que haber jugado con ventaja en el paso anterior. Cuando el profesor seleccionaba las ideas que los alumnos iban diciéndole sobre el anuncio, partía del conocimiento de la primera de las tres listas de marcadores que mencionamos en el apartado de materiales. De esta manera, indicaba que se escribiesen en la pizarra no todas las ideas que los alumnos iban diciéndole, sino aquéllas que él consideraba que luego iban a serle útiles para practicar con estos marcadores. Cuando ahora les pide que relacionen esas ideas, les enfrenta a la necesidad de utilizar los marcadores que él desea. Por lo tanto, entregará a los alumnos la lista con una pequeña descripción de los contenidos procedimentales de cada marcador.

Ejemplo de lista de marcadores:

a)1 —> por lo tanto —> 2 (consecuencia)

por lo tanto: 2 es la consecuencia de 1

Ejemplo: (1) Estudio mucho, *por lo tanto*, (2) tengo buenas notas.

b) 1 —> en cambio —> 2 (contradicción o contraste)

en cambio: 2 es contradicción o contraste de 1

Ejemplo: (1) Estudio mucho, *en cambio*, (2) tengo malas notas.

c) 1 —> es decir —> 2 (explicación)

es decir: 2 es una explicación de 1.

Ejemplo: (1) Tengo malas notas, es decir, (2) no paso los exámenes.

d) 1 —> por cierto —> 2 (cambio de tema o comentario)

por cierto: 2 es un cambio de tema o un comentario sobre 1.

Ejemplo: (1) Ayer fuí al cine, *por cierto*, (2) vi a tu madre allí.

ASELE. Actas XIV (2003). GONZALO MARTÍNEZ CAMINO, TOMÁS LABRADOR GUTIÉRREZ. Enseñar el uso...

Centro Virtual Cervantes

e) 1 —> en suma —> 2 (resumen)

en suma: 2 resume 1

Ejemplo: (1) Sólo pienso en el cine, voy mucho al cine, gasto todo mi dinero en ir al cine, *en suma*, (2) me encanta el cine.

Sin embargo, aconsejamos que no se dé la lista a los alumnos de antemano; primero se les pide a los alumnos que relacionen las ideas del anuncio y luego se les entrega la lista; por dos razones. En primer lugar, es preferible que los alumnos se enfrenten a un pequeño y momentáneo fracaso. Así, cuando la lista llegue, estarán más motivados: recibirán lista como la solución para sus males. Pero no se trata sólo de eso; hay motivos más de fondo. La cuestión, como dijimos en la introducción, es que el alumno comience a imaginarse por sí mismo los contenidos del marcador. Cuando el alumno ve las dos ideas que le pedimos que relacione, al estar contextualizadas por el texto del anuncio, puede intuir e incluso comprender por sí mismo la relación lógica que las une. Así, la información sobre los contenidos de los marcadores que aparece en la lista viene a fijar y articular lo que él o ella, de alguna manera, ya conocen, puede que incluso sólo a repetirlo. En consecuencia, cuando el profesor enfrenta por primera vez a los estudiantes a la tarea de unir las ideas sin la lista de marcadores, debe buscar dos ideas cuya relación sea evidente. En la lista anterior, por ejemplo, podríamos pedir a los alumnos que uniesen 1 y 2 (*La Coca-cola es la chispa de la vida*, por tanto, *beber Coca-cola es divertido*) ó 2 y 3 (*Beber Coca-cola es divertido*, en cambio, *estudiar es aburrido*). Aquí se ve que la utilización de anuncios no es un capricho, sino que la viveza de su discurso es crucial para que el alumno adquiera usando lo que sólo se puede aprender con el uso.

Así pues, habrá distintas ideas escritas en la pizarra que los alumnos habrán tomado del anuncio. Una vez que el profesor haya repartido entre los alumnos la lista que hemos visto, volvemos a pedir a los estudiantes que unan las ideas de la pizarra usando los marcadores de la lista. Hay que advertirles que, a la hora de unirlas, pueden introducir los cambios necesarios en las frases escritas en la pizarra. Aquí se abren varias posibilidades: 1) el instructor puede pedir que todos los grupos trabajen con todas las ideas; 2) se les puede pedir a unos grupos que trabajen con unas ideas y a otros con otras; 3) el profesor puede seleccionar un marcador y pedir a un grupo o a varios que

ASELE. Actas XIV (2003). GONZALO MARTÍNEZ CAMINO, TOMÁS LABRADOR GUTIÉRREZ. Enseñar el uso...

Centro Virtual Cervantes

busque que ideas tiene sentido conectar con ese marcador, etc.; 4) el instructor puede seleccionar una pareja o varias de ideas y hacer competencia entre dos o varios grupos para ver quien termina antes; 5) la competición también puede consistir en justo lo contrario: fijar un tiempo y ver que grupo consigue unir correctamente más ideas en ese tiempo. Finalmente, y para cerrar la primera fase, pueden corregirse o comentarse, en la pizarra, algunas o todos las frases que los alumnos han construido. Por ejemplo:

a) Coca-Cola es la chispa de la vida, Pepe bebe Coca-Cola, *por lo tanto*, Pepe se lleva a la chica.

b) Estar en la playa es divertido, *en cambio*, estudiar es aburrido.

c) Estudiar es aburrido, *es decir*, no sirve para conseguir chicas.

d) Ayer fui a la playa, *por cierto*, allí estaba Pepe con una chica.

e) Beber Coca-Cola es divertido, beber Coca-Cola sirve para conseguir chicas, *en suma*, la Coca-Cola es la chispa de la vida.

2.3. Desarrollo de la segunda fase

La Segunda fase nos servirá tanto para repasar lo visto en la primera como para ir más allá. Pueden hacerse las dos fases en la misma sesión de clase, pero recomendamos que se haga otro día para no agotar a la audiencia. Por otro lado, tampoco debemos dejar pasar mucho tiempo entre una fase y otra, no vaya a ser que el olvido y la desmemoria nos jueguen malas pasadas.

Los primeros pasos son los mismos: 1) ver otro anuncio de televisión y resolver los problemas de vocabulario y 2) volver a ver el anuncio y asegurarse un nivel mínimo de compresión mediante preguntas. Por lo tanto, remitimos al lector a lo arriba mencionado.

En el tercer paso utilizaremos la técnica que denominamos Exposición Escrita Emboscada Condicionada (EEEC) (Pérez Saiz & Martínez Camino 2000, 891). Su función es ratificar la adquisición de los marcadores que ya vimos con los alumnos en la primera fase, así como abrir el camino hacia lo que viene después. La EEEC, como una de las partes de su nombre ya nos indica, se trata de escribir un texto. Los alumnos lo harán en grupos compuestos por los mismo miembros que en la fase anterior o por

ASELE. Actas XIV (2003). GONZALO MARTÍNEZ CAMINO, TOMÁS LABRADOR GUTIÉRREZ. Enseñar el uso...
Centro Virtual Cervantes

otros. Esta exposición escrita es emboscada porque se pilla a los estudiantes sin previo aviso y deben improvisar. Al fin y al cabo, se trata de que empiecen a ser creativos con lo que acaban de aprender. Por último, hay que explicar por qué la calificamos como condicionada; obviamente porque no van escribir libremente, sino que tendrán que hacerlo sobre el anuncio que acaban de ver y utilizando los marcadores de la lista de la primera fase.

Antes de empezar a escribir se les dará a los estudiantes un tiempo límite que variará dependiendo de cómo el instructor vea el nivel y la disposición de la clase. Al final del mismo se pondrán en común todos y cada uno de los textos: un representante de cada grupo escribirá el texto en la pizarra y todos juntos lo corregiremos. Por eso mismo los textos no puede ser muy largos, así que el tiempo que se les dé a los alumnos para escribirlos tampoco, de lo contrario nos eternizaríamos escribiendo y corrigiendo textos en la pizarra. Para que este paso de corrección y puesta en común salga bien, hay que tener cuidado con varios detalles, de lo contrario, la realización de la actividad puede estropearse.

En primer lugar tenemos que mencionar tres cosas sobre la corrección. Para realizar esta actividad es mejor, a nuestro juicio, nombrar a un estudiante que no pertenezca al grupo que ha escrito el texto que se corrige. El estudiante irá leyendo en voz alta y corrigiendo los defectos que vea. Como obviamente se le escaparán cosas debemos ir haciendo paradas en su lectura para indicar que, en ese segmento,"el corrector" ha pasado por alto gazapos e instar al resto de la clase a que se fije y le ayude. Si no hay nadie que vea el error, es entonces cuando debemos intervenir y corregirlo nosotros.

También hay que hablar de cómo seleccionar qué defectos se corrigen y qué defectos no se corrigen. Puede ocurrir que los textos tengan muchos defectos o pocos, pero en los que escriban los estudiantes siempre habrá problemas no vinculados a ese aspecto que nos interesa ese día. Por ejemplo, hemos pedido a los estudiantes que escriban para practicar con los marcadores del discurso, pero puede que en una frase veamos que han utilizado el verbo *ser* cuando deberían haber escrito *estar*. Así pues, hay que recordar que la exposición escrita que estamos corrigiendo está condicionada, es decir, vinculada al aprendizaje de un punto concreto de nuestra lengua, en este caso,

ASELE. Actas XIV (2003). GONZALO MARTÍNEZ CAMINO, TOMÁS LABRADOR GUTIÉRREZ. Enseñar el uso...
Centro Virtual Cervantes

ciertos marcadores del discurso. A la hora de la corrección lo que no podemos hacer es irnos por los cerros de Úbeda y olvidarnos del problema que nos traemos entre manos. La técnica de la EEEC nos permite practicar y corregir aspectos de la lengua que van más allá de nuestro asunto, pero no así la capacidad de atención de los estudiantes y tampoco el tiempo del que disponemos. Debemos, por lo tanto, mantener un equilibrio, centrarnos en corregir el uso de los marcadores y, si hay errores de otro tipo, seleccionar con buen criterio aquellos que vamos a atacar, dejando otros para mejor ocasión.

La corrección de los textos es un buen momento para seguir profundizando en la ampliación del vocabulario, ampliación en la que entran los propios marcadores. Así que mientras se corrige en la pizarra, se puede pedir a los alumnos que definan palabras y marcadores que van a pareciendo. De nuevo hay que tener sentido del equilibrio: hacer esto de vez en cuando nos libera de la monotonía del proceso de corrección, excederse nos hace caer en el fárrago. El profesor debe fijarse en las caras de los estudiantes y decidir hasta donde llegar.

Otro problema al que hay que enfrentarse es qué hacer con la clase mientras se escriben los textos en la pizarra. Lo que nosotros solemos hacer es pequeñas actividades. ¿De qué tipo? Como los alumnos que están escribiendo no pueden participar, no pueden ser ejercicios demasiado importantes; como el tiempo está limitado a lo que se tarde en poner en la pizarra pequeños párrafos, no pueden ser ejercicios muy largos. Esta brevedad y esta marginalidad aconsejan que sean rápidas actividades orales de repaso tanto de vocabulario como de gramática.

Para llevar a cabo el cuarto paso necesitamos repartir entre los estudiantes dos listas de marcadores A y B. Sus componentes deben ser más o menos sinónimos de los utilizados en la sesión anterior. Por ejemplo:

Lista A: por eso, por el contrario, esto es, a proposito, en definitiva.

Lista B: en consecuencia, sin embargo, o sea, a todo esto, en conclusión.

Por su puesto, al igual que en el caso de la lista de la primera fase, aquí también los marcadores debe acompañarse de una pequeña explicación de su contenido y frases donde se ejemplifique su uso. Una vez que los estudiantes se han familiarizado con las

ASELE. Actas XIV (2003). GONZALO MARTÍNEZ CAMINO, TOMÁS LABRADOR GUTIÉRREZ. Enseñar el uso...
Centro Virtual Cervantes

listas se les pide que sustituyan los marcadores que aparecen en la pizarra por los sinónimos de las listas.

Posteriormente recomendamos que, para ratificar la adquisición tanto de los nuevos marcadores como de los que aparecían en la lista de la primera fase, se realicen Exposiciones Orales Emboscadas Condicionadas (EOEC). En este caso, se les dará a los estudiantes un par de palabras y un par de marcadores (por ejemplo: *mi primo, ayer, por el contrario, en conclusión*) y un límite de tiempo (no más de un minuto). Y se les pedirá que, oralmente, improvisen un texto donde deben usar las mencionadas unidades.

Para asegurar la atención de la clase se les puede hacer un par de preguntas a un par de compañeros escogidos al azar sobre los contenidos del texto que acaba de improvisar el compañero. Con los errores que cometa el alumno durante la exposición podemos hacer cuatro cosas:

1) obviarlos;

2) corregirlos nosotros sobre la marcha;

3) cuando el alumno ha terminado, repetir tal cual el segmento donde aparecía el error y pedirles a otros alumnos que lo corrijan;

4) escribir el segmento en la pizarra y pedir a los alumnos que lo corrijan.

De nuevo decantarnos por una estrategia u otra depende de distintos factores: el tiempo del que dispongamos, el ritmo que le queramos dar a la clase, la gravedad de los errores, el nivel de los alumnos, etc.

2.4. Desarrollo de la tercera fase

La tercera fase consiste en hacer unos ejercicios mecánicos que sirvan de consolidación de lo ya aprendido. Aconsejamos que se haga justo después de la segunda fase. Los alumnos ven un tercer anuncio y realizan una tarea de rellenar huecos. Evidentemente las frases versan sobre el anuncio que hayamos escogido, y los huecos se rellenan utilizando los marcadores del discurso que se han ido practicando en las fases anteriores. Si el nivel de los alumnos no permite trabajar, en esta fase, con un anuncio, el ejercicio se puede realizar sobre una foto o un dibujo. En cualquier caso, la

ASELE. Actas XIV (2003). GONZALO MARTÍNEZ CAMINO, TOMÁS LABRADOR GUTIÉRREZ. Enseñar el uso...
Centro Virtual Cervantes

ayuda visual es importante porque ayuda a los estudiantes a imaginarse la instrucción procedimental que compone el significado de los marcadores.

2.5. Desarrollo de la cuarta fase

Así como antes aconsejábamos que se hiciera la tercera fase el mismo día que la segunda, la cuarta fase debe hacerse otro día, pero sin que pase mucho tiempo.

Sus actividades pueden llevarse a cabo de dos formas distintas. En ambos casos los alumnos tendrán que volver a ver los tres anuncios.

Según la primera formula, cuando los alumnos vean los anuncios, deberán identificar el uso de los marcadores del discurso, ver que ideas unen y discutir en grupos o todos juntos si están de acuerdo y creen que esa unión de ideas es la correcta. Por ejemplo:

. Mi primo bebe Zumosol, *por eso* es alto y fuerte

Los alumnos identifican esta frase donde se usa el marcador *por eso* y discuten sobre la relación causa-efecto que se establece entre consumir Zumosol y ser alto y fuerte.

La otra variante, a nuestro juicio más interesante, es identificar las razones que el anuncio nos da para que consumamos el producto que nos vende. Después se les pide que construyan frases donde:

1) Usen los marcadores del discurso y

2) expliquen porque hay que consumir ese producto

Por ejemplo:

. Visto Levi´s, *por eso* me muevo con más libertad.

. Estudiar es aburrido, *en cambio,* beber Coca-cola es divertido.

Después los estudiantes pueden discutir si están de acuerdo o no con esas relaciones lógicas que se establecen dentro del anuncio. De esta forma, se consigue no sólo que el estudiante tenga mayor consciencia sobre los mecanismos del discurso de la publicidad y su ideología, sino también que descubra, de una forma viva, los instrumentos que el español tiene para establecer relaciones lógicas.

ASELE. Actas XIV (2003). GONZALO MARTÍNEZ CAMINO, TOMÁS LABRADOR GUTIÉRREZ. Enseñar el uso...
Centro Virtual Cervantes

3. Conclusión

Creemos que gracias a estas actividades hemos cumplido nuestro principal objetivo, a saber, que los estudiantes hayan adquirido unas cuantas de esas "palabritas" imprescindibles para articular el discurso. Los anuncios habrán jugado un papel esencial porque nos habrán permitido evitar engorrosos e inútiles explicaciones teóricas; es su ayuda audiovisual la que da la oportunidad a los alumnos de ir imaginándose por sí mismo las instrucciones procedimentales que están detrás del uso de los marcadores del discurso.

Pero no sólo eso, hay otras dos cosas. Por un lado, gracias a ellos podemos construir una actividad donde los alumnos adquieren los marcadores al tiempo que los usan. Por otro lado, lo hacen utilizando un discurso central en nuestra cultura, el de la publicidad, comprendiendo sus formas y discutiendo su ideología. Así los estudiantes no sienten la clase de español como un espacio que tiene tanto de artificial como de extraño.

Además, los anuncios también nos permiten alcanzar, por lo menos, otros dos objetivos que, aunque secundarios en el contexto de estas actividades, no lo son, ni mucho menos, en el proceso de adquisición de ninguna lengua: la ampliación de vocabulario y la mejora de la compresión. Aquí también juegan un papel importante las EEEC, las EOEC y los debates, que, además, también permitirán la práctica de la escritura y el habla.

3.1. Objetivos

Operativos

- articular el discurso usando marcadores.
- ampliar el vocabulario
- escribir usando marcadores y vocabulario nuevo
- hablar usando marcadores y vocabulario nuevo
- hablar sobre los marcadores y las relaciones lógicas que establecen

Actitudinales

- reforzar la capacidad de autocorrección
- imaginar las instrucciones procedimentales de los marcadores del discurso

ASELE. Actas XIV (2003). GONZALO MARTÍNEZ CAMINO, TOMÁS LABRADOR GUTIÉRREZ. Enseñar el uso...
Centro Virtual Cervantes

- criticar la retórica del texto publicitario

Gestión de la clase

- promover la interacción
- promover el trabajo en equipo
- promover la capacidad del alumno para imaginarse por sí mismo la solución a los problemas de la comunicación lingüística
- descentralizar la enseñanza
- vincular el uso del español de la clase al de la calle
- crear un ambiente más familiar y cómodo para el estudiante.

BIBLIOGRAFÍA

Blakemore, Diane.(1987): *Semantic constraints on relevance*, Oxford, Blackwell.

—. (1989): "Denial and contrast: a relevance theoretic analysis of *but*", *Linguistics and philosophy*, 37, 1, 15-37.

—. (1996): "Are apposition markers discourse markers", *Journal of linguistics*, 32, 325-47.

Casado Velarde, M. (1996): "La investigación sobre gramática del texto en la lingüística española: los marcadores del discurso", en A. Gil y C. Schmitt (eds.) *Kohäsion, kohärenz. Modalität in Texten Romanischer Sprachen*, Bonn, Romanistischer Verlag, 32-52.

Martín Zorraquino, M. A. (1992): "Partículas y modalidad", en G. Holtus y otros (eds.), *Lexicon der romanistischen linguistik*, VI:1, Tubinga, Niemeyer, 110-24.

—. (1994): "Gramática del discurso. Los llamados marcadores del discurso", *Actas del congreso de la lengua española*, Madrid, Instituto Cervantes, 709-20.

Martín Zorraquino, M.A. & Montolío Durán (1998). *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco Libros.

Martín Zorraquino, M.A. & Portolés, J. "Los marcadores del discurso" en Bosque, I & Demonte, V. (eds.) *Nueva gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Fundación Ortega y Gasset.

Pérez Saiz, M. y Martínez Camino, G. (2000): "Ampliación lúdica del léxico" en M.A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (eds.) *Actas del XI congreso internacional de ASELE. ¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüística en la enseñanza del español a extranjeros*, Zaragoza, ASELE y Univ. de Zaragoza.

Portolés, J. (1998): *Los marcadores del Discurso*, Barcelona, Ariel.

ASELE. Actas XIV (2003). GONZALO MARTÍNEZ CAMINO, TOMÁS LABRADOR GUTIÉRREZ. Enseñar el uso...

Centro Virtual Cervantes

COMUNICACIONES

A) EL ESPAÑOL Y LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

ASELE. Actas XIV (2003). GONZALO MARTÍNEZ CAMINO, TOMÁS LABRADOR GUTIÉRREZ. Enseñar el uso...
Centro Virtual Cervantes