La enseñanza de los conectores en contextos de clase de español como lengua extranjera (ELE): ¿cómo hacerlo?

Daniel Mazzaro
Universidade Federal de Minas Gerais

En este trabajo, haré un breve análisis de la enseñanza de vocabulario en lengua extranjera y la aplicaré a la enseñanza de los conectores, palabras que ejercen una función específica en el texto de juntar oraciones o párrafos estableciendo una idea.

¿QUÉ ES VOCABULARIO?

Esta pregunta ya es asunto para todo un trabajo, pero intentaré limitarme a algunas propuestas de definición. Alonso (1994) observa que, si se hace esta pregunta a una persona, probablemente se escuchará como respuesta «palabras». Sin embargo, si le pedimos ejemplos, se concentrarán en un tipo determinado, como los sustantivos y adjetivos, y omitirán **de, en, este, aunque, lo.** Con esto, podríamos concluir que vocabulario se entiende por palabras que tienen una mayor carga semántica, lo que, para algunos, se incluirían: los sustantivos (ciudad, árbol), los adjetivos (rojo, grande), los adverbios (despacio, desgraciadamente, pronto), los verbos (correr, dejar), las expresiones (tomar el pelo, poner verde) y, raramente, los expletivos (pues, la verdad, es que).

Al intentar definir vocabulario, Sousa (2005) demuestra cierta dificultad. Dando un ejemplo del inglés (la palabra *get),* Sousa responde «no lo sé» a la pregunta «qué es vocabulario» y comenta que, pese a haber sido presentada a esa palabra muchas veces y ser una hablante fluente de la lengua inglesa, ella no sabe precisamente el significado de la palabra *get* fuera de un contexto. Con esta respuesta, Sousa nos informa que vocabulario son palabras contextualizadas. Las palabras, como ella misma complementa, no funcionan aisladamente, sino en combinación con otras palabras.

Ella propone, enseguida, la diferenciación de palabras lexicalizadas y deslexicalizadas. Las primeras tienen significado fácilmente recuperado sin la necesidad de un contexto, mientras que las segundas, solas, cargan poco o ningún significado y son altamente dependientes de las combinaciones con otras palabras para hacer sentido.

Gómez Molina (2004), al delimitar el contenido léxico que es objeto de enseñanza/aprendizaje, cita las orientaciones del Consejo de Europa y explica que «la competencia léxica se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales, y la competencia semántica se ocupa de asuntos relativos al significado de las

unidades léxicas, tanto en relación con el contexto general (referencia, connotación, nociones específicas) como las relaciones semánticas entre ellas» (Gómez, 2004:790). Cuando el Consejo delimita los elementos gramaticales, se observa que estos pertenecen a lo que se denomina *vocabulario cerrado* o *clases cerradas de palabras*; es decir, suponen un léxico limitado (artículos, cuantificadores, demostrativos, posesivos, pronombres personales y relativos, adverbios interrogativos, preposiciones, verbos auxiliares y conjunciones). Sin embargo, es importante observar que hay una serie de palabras que desarrollan mucho más funciones gramaticales que léxicas, como los artículos, pronombres, demostrativos, verbos auxiliares y las conjunciones. Estas palabras deben estudiarse, según McCarthy (citado por Gómez), dentro de la gramática. En la opinión de Gómez (2004), y también mía, el tratamiento de esta clase de palabras puede desarrollarse tanto en actividades léxicas como gramaticales.

No es objeto de este trabajo presentar las diversas propuestas de definición y categorización del léxico, sino demostrar que no hay un acuerdo común en la literatura del tema. Tampoco propongo una definición. Es interesante observar, sin embargo, que la dificultad de definición de vocabulario incursiona en la enseñanza de las palabras. Propongo, entonces, un corto análisis de lo que ya se ha dicho sobre la enseñanza lexical en las clases de lengua extranjera.

¿CÓMO SE ENSEÑA VOCABULARIO?

La enseñanza de vocabulario, como señala Paiva (2004), siempre ocupó un lugar relevante en la historia de la enseñanza de lenguas. En el método clásico, el estudio del vocabulario tenía como foco la etimología, un método seguro para explicar significados y ortografía. En el método gramática y traducción, el vocabulario era presentado en listas de palabras, con las respectivas traducciones que el alumno debería memorizar. Siempre que el alumno le preguntaba al profesor el significado de una palabra, el problema se resolvía con la traducción inmediata del vocablo. En esta época los alumnos eran «adestrados» a reconocer los falsos cognados.

En el método directo, las listas se «jubilaron» a favor de una enseñanza situacional que priorizaba la enseñanza del vocabulario en vez de la gramática. La idea de que el significado de las palabras dependía de la situación, aunque no era algo nuevo, hizo parte de este método y se solía enseñar las palabras mediante el establecimiento de asociaciones no más con la lengua materna, sino con objetos, que es la forma más natural de aprenderse una lengua, como los niños. A pesar de que el método directo prescribiera que todo profesor debería crear maneras para que la lengua fuera usada como en la vida real, se puede comprobar al ver libros didácticos que seguían tal método que, frecuentemente, los enunciado no guardaban cualquier relación con el lenguaje coloquial y servían tan solo para introducir vocabulario nuevo y estructuras sintácticas, a través de construcciones que difícilmente se realizarían en una interacción espontánea.

Con el método audio-lingual se enfatizaba la adquisición de las estructuras lingüísticas y el material didáctico se organizaba en una secuencia de estructuras gramaticales seleccionadas en un nivel progresivo de dificultades; las estructuras se repetían varias veces para que los aprendientes las automatizaran.

Hasta aquí, hemos vistos los abordajes estructurales, en los que el vocabulario está subordinado a la gramática. Con la ascensión de los abordajes comunicativos, según Binon y Verlinde (2000:120), que concuerdan con Trévilee et Duquette, se observa que:

> conocer una palabra no significa solamente ser capaz de fornecer una definición, sino también contextualizarlas en su microsistema de relaciones paradigmáticas (sinónimos, antónimos, etc.). También es necesario conocer los trazos distribucionales de las palabras desde el punto de vista de su co-ocurrencia semántica, sintáctica, discursiva y saber que existe un número considerable de palabras que son usadas siempre, o casi siempre en conjunto con otras palabras que las completan o en el nivel de la construcción de discurso que hacen eco de las mismas cuando sustituidas o definidas.

El lema, en este momento, es presentar y usar lenguaje auténtico, y la lengua-meta pasa a ser no solo el objeto de estudio, sino también el medio de comunicación. La gramática y el vocabulario que los alumnos aprenden derivan de la función, del contexto situacional y de los papeles de los interlocutores.

El profesor, para lograr que el alumno sepa una palabra, puede echar mano de las estrategias de aprendizaje de vocabulario. Sousa (2005) y Paiva (2004) enumeran algunas, como a través de un mapa conceptual, en el que desde una palabra-clave, se hace un mapa como una telaraña y se escriben palabras del mismo campo semántico.

Binon y Verlinde (2000) refuerzan que, para optimizar la enseñanza y el aprendizaje del vocabulario, se debe:

- presentarlo de manera organizada desde el punto de vista semántico;
- seleccionar qué enseñar siguiendo criterios **objetivos** —por frecuencia o género en que se encuentra— o **subjetivos** —criterios didácticos, de disponibilidad, de estatus o de facilidad de adquisición;
- contextualizarlo;
- abordar todos los aspectos del vocabulario y no limitarse al vocabulario de ciertos dominios (enseñar la formación de la palabra; las palabras que se ligan a ella; los conceptos nocionales de tiempo, espacio, dimensión, movimiento, rapidez, densidad etc; los sentimientos que provocan; las variaciones lingüísticas geográficas);
- enseñar como aprender el vocabulario, o sea, dotar el alumno de herramientas para la autonomía;
- no sobrecargar al aprendiente;
- ofrecer ejercicios y actividades variadas;

- integrar la enseñanza y el aprendizaje del vocabulario, de la sintaxis y de la lectura;
- aprender a manipular los diccionarios (monolingüe y bilingüe).

Se puede ver que saber una palabra es muy complejo. Sousa (2005) considera, por ejemplo, que la enseñanza de palabras lexicalizadas es relativamente fácil, puesto que es posible presentarla a través de dibujos, explicaciones sencillas y la mayoría tiene un correspondiente más o menos preciso en otra lengua. Por otro lado, las palabras menos lexicalizadas son más complejas y demandan estudios más profundizados.

Veamos ahora una clase de palabras considerada poco lexicalizada: los conectores.

¿QUÉ SON CONECTORES?

La definición de conectores es un terreno resbaladizo, como el de muchas otras clases gramaticales. Montolío (2001:21) los define como elementos lingüísticos especializados en conectar frases, enunciados o párrafos «señalando de manera explícita con qué sentido van encadenándose los diferentes fragmentos oracionales del texto». La interpretación de lo dicho es condicionada por ellos, y la forma lingüística concreta de cada enunciado, o sea, lo que está escrito, sirve de guía de su comprensión. Ellos «funcionan en un texto como señales de balizamiento que un escritor eficaz va distribuyendo a lo largo de su discurso, a fin de que su lector siga sin esfuerzos ni dificultades el camino interpretativo trazado» (Montolío, 2001:21). O sea, señalan el direccionamiento interpretativo que debe seguir el lector al continuar la lectura del texto.

Portolés (1998a), por su vez, explica que conectores es una categoría de los marcadores del discurso. Para él, marcadores del discurso

> son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación. (Portolés, 1998a:25-26)

Los conectores, por su vez, vinculan semántica y pragmáticamente un miembro del discurso con otro anterior, o con una suposición contextual fácilmente accesible y el significado del conector, además de tener en cuenta tanto el primer miembro del discurso como el segundo, proporciona una serie de instrucciones argumentativas que guía las inferencias que se han de obtener del conjunto de los miembros relacionados.

Prefiero la definición de Montolío en este trabajo ya que la de Portolés excluye las conjunciones interfrásticas, como **porque** y **pero**.

Ambas definiciones, aunque diferentes, demuestran el carácter abstracto de estas palabras y también la necesidad de buscar en diversos campos lingüísticos la explicación de su funcionamiento. Lo que está por detrás de **sin embargo,** por ejemplo, es mucho más que la cadena sonora y unión de las letras para formarla. Explicar qué significa esta palabra sugiere recurrir siempre a un contexto. Por lo menos tres teorías están por detrás de la definición de un conector: la inferencia, la implicatura y relevancia.

Entendemos inferencia como «procesos cognitivos que generan una información semántica nueva, a partir de una información semántica anterior, en un determinado contexto» (Dell'Isola, 2001:44; original en portugués), y para que produzca el proceso inferencial, es preciso, además de lo dicho, un contexto, que está formado no solo por las creencias que residen en la memoria de una persona, sino también por aquellas que se derivan de su percepción inmediata de la situación o, simplemente, de lo que se ha dicho antes. Por ejemplo:

[1] Luciano es alto, pero es bonito.

[2] Luciano es alto, por tanto es bonito.

En ambos enunciados, Luciano cumple las mismas condiciones (llamadas condiciones de verdad), o sea, es alto y bonito, sin embargo las inferencias obtenidas son distintas: para el enunciador de [1] el **ser bonito** y **ser alto** no suelen aparecer como características para una misma persona, esto es, Luciano es bonito a pesar de ser alto. Por otro lado, en [2], la razón de Luciano ser bonito es que es alto, es decir, para el enunciador de [2] quien es alto también es bonito.

De esa forma, palabras como **por tanto** y **pero** contribuyen al procesamiento de las intervenciones, y no a su significado conceptual[1].

Aparte de la inferencia, hay que aplicar también el concepto de implicatura para conseguir aproximarnos al concepto de los conectores. Se suele diferenciar las implicaturas conversacionales de las convencionales.

La primera se obtiene exclusivamente por el principio de cooperación propuesto por Grice: de que la comprensión de un enunciado depende de la cantidad de información proporcionada por el hablante, que debe ser toda la necesaria; no se debe mentir; debe ser pertinente lo que fue dicho; y el hablante debe ser claro en la expresión.

Si una persona dice la siguiente frase:

[3] Tengo frío,

---

[1] El significado conceptual es aquel que contribuye a las condiciones de verdad de la proposición semántica que se encierra en el enunciado. Unidades como los conectores poseen significado de procesamiento, pues codifican restricciones de procesamiento a las implicaturas (como el caso de **por tanto** y **sin embargo).**

y no nos está mintiendo, además de ser pertinente, y observamos que hay una ventana abierta y tenemos la memoria de que cerrar la ventana alivia el frío, concluimos que [4] implica «Cierra la ventana». El ejemplo [1] también sigue esta misma lógica.

La implicatura convencional, por otro lado, es una conclusión inferencial que depende de qué conector se usa y de la posición de los miembros del enunciado. Por ejemplo:

[4a] Los coches con cambio automático son mejores, sin embargo cuestan más.

[5a] Los coches con cambio automático cuestan más, sin embargo son mejores.

Las condiciones de verdad son idénticas: en [4a] y [5a] los coches con cambio automático son mejores y cuestan más. Sin embargo, las implicaturas son diferentes:

[4b] Los coches con cambio automático son mejores, sin embargo cuestan más. [Ah, entonces no lo llevo.]

[5b] Los coches con cambio automático cuestan más, sin embargo son mejores. [Ah, bueno, entonces creo que lo llevo]

Por lo tanto, la implicatura con **sin embargo** se obtiene del miembro que lo sigue, o sea, «la conclusión a la que se ha de llegar será una que se obtenga del miembro del discurso que lo sigue y no del que lo precede» (Portolés, 1998a:18).

La relevancia, concepto traído por la teoría homónima, sería cuando «un individuo, en interacción con el medio, presta más atención a unos fenómenos que a otros. Desde el punto de vista biológico, psicológico y cultural, la atención humana es característicamente selectiva» (Montolío, 1998:96). En principio, se trata de un mecanismo endógeno, preinstalado genéticamente y su funcionamiento no se limita únicamente a interesarse por las señales sensoriales más intensas y peculiares, sino que obedece también al criterio de las expectativas generadas internamente por el propio sistema de procesamiento:

> los conocimientos almacenados en nuestra memoria no solo nos permiten, por ejemplo, reconocer e identificar a un determinado animal como un rinoceronte, sino que también nos indican que la presencia del mismo en un zoo es perfectamente esperable, mientras que su aparición en la cocina de nuestra casa resulta harto improbable —y notablemente peligrosa para nuestra integridad física. (Montolío, 1998:97)

Si se considera que los hablantes son, desde el punto de vista cognitivo, mecanismos eficientes de procesamiento de la información, queremos decir que ellos aspiran a rentabilizar al máximo los recursos cognitivos de que disponen en el curso de cualquier situación comunicativa en la que participan. Todo enunciado comunica a su destinatario la presunción de su pertinencia óptima, o sea, «las personas buscamos en la relación entre lo dicho y el contexto la pertinencia mayor;

es decir, el efecto cognitivo mayor —la mayor información— en relación con el esfuerzo de tratamiento más pequeño» (Portolés, 1998a:19).

Pensando en los marcadores del discurso, la utilización de un conector solo es pragmáticamente adecuada si el hablante puede encontrar, sea en el contexto físico, sea en el lingüístico, sea en la memoria, alguna premisa, alguna información, que explique el porqué de la relación entre las proposiciones relacionadas.

[6] #[2] Es guatemalteco; **sin embargo,** es científico.

Con el enunciado [6], en términos relevantistas, resulta costoso acceder a un contexto posible (a alguna suposición, expectativa, creencia, etc.) en el que se explique la oposición establecida en el enunciado entre ser originario de un país latinoamericano y la falta de cientificismo. Por otro lado, en el enunciado [7] es la correspondencia entre el valor «instruccional» (qué idea trasmite: causa, oposición, consecuencia…) del conector y la accesibilidad a un contexto lo que explica la perfecta interpretabilidad del enunciado:

[7] Carlos es de Minas Gerais; **sin embargo,** no le gusta comer «pão de queijo».

Esta oración resulta interpretable para todos cuantos compartimos un conjunto de suposiciones culturales —un determinado contexto mental—, en este caso, el de la comunidad cultural brasileña, por el cual hemos incluido entre nuestro conocimiento enciclopédico del mundo (en nuestra memoria) que la relación habitual entre los representantes de la cultura mineira y su gusto por el «pão de queijo». Por esta razón, resulta para nosotros relevante la relación contraargumentativa que se establece entre las proposiciones «ser mineiro» y «no le gustar comer "pão de queijo"».

Montolío (1998:108) aporta que «parece claro también que algún individuo que no pertenezca a nuestra comunidad y que la desconozca, un hablante chino, o saudí, o hindú, por ejemplo, no alcanzará a entender la presencia en este enunciado del conector **sin embargo»** y, por lo tanto, su valor de presentar la información «ser de Minas Gerais» como anulando una inferencia posible de «no le gustar comer pão de queijo», eso si incluso la persona alcanza la comprensión de qué es Minas Gerais y qué es un «pão de queijo».

Por otro lado, los conectores dan «pistas» para la interpretación. El uso de tales mecanismos consiste en guiar el proceso de interpretación del interlocutor mediante la especificación de ciertas propiedades del contexto y de los efectos contextuales. De esa forma, por mucho que un saudí no sepa que es común, o por lo menos culturalmente concertado, que a los que nacen en el estado brasileño de Minas Gerais les gusta comer pão de queijo, consigue ver la relación de oposición entre estas proposiciones en el enunciado [7] y puede inferir, gracias al conector **sin embargo,** que los mineiros suelen comer pão de queijo y que Carlos es una excepción.

---

2 El signo # lo utilizamos para marcar los segmentos discursivos extraños, aunque sean gramaticales.

Finalmente, cabe resaltar la contribución de la teoría de la argumentación en la lengua, una teoría semántica que estudia la forma en la que los enunciados condicionan por su significado la continuación del discurso. Según esta teoría, cualquier enunciado argumenta, favorece una serie de continuaciones del discurso y dificulta otras, porque ello es inherente a todo significado lingüístico (Portolés, 1998a).

Si volvemos a los ejemplos [4b] y [5b], observamos que las conclusiones (implicaturas) no se pueden explicar por la representación de la realidad, puesto que en las dos intervenciones los coches con cambio automático «son mejores» y «cuestan más», sino por razones estrictamente lingüísticas: el significado de **sin embargo** y la oposición de los miembros del discurso que conecta.

Si los conectores son palabras tan complejas que exigen un esfuerzo cognitivo tan grande, ¿cómo hacer con que los alumnos sepan estas palabras?

¿CÓMO ENSEÑAR LOS CONECTORES?

Al tratarse de palabras poco lexicalizadas, los conectores solo pueden ser enseñados, y también aprendidos, con éxito si están contextualizados. Una vez que sirven para unir oraciones o incluso párrafos, estas palabras no pueden ser tratadas como un sustantivo, o un adjetivo. Por lo tanto, hacer listas en las que el alumno debe dar o la traducción o su sentido es poco. No basta con decir que **sin embargo** significa **no entanto, entretanto** en portugués, pues de esa forma se da por sentado que el alumno sabe cómo y cuándo usar **no entanto** y **entretanto** en su lengua materna, lo que, infelizmente, no corresponde a la realidad.

Además, con la traducción, se puede caer en el equívoco de simplificar. La palabra **aunque,** por ejemplo, puede venir acompañada de verbos tanto en el modo subjuntivo como indicativo, diferente del **ainda que** en portugués, que actualmente rarísimas veces aparece con indicativo.

Otro problema que se puede tener con la traducción de los conectores es la similitud con el portugués, lo que lleva con frecuencia a confusiones. Ilustramos con un pequeño diálogo:

— No os oldivéis: **todavía** es lo mismo que **ainda**. No confundáis con **todavia** del portugués, que en español puede ser **sin embargo.**
— Significa **no entanto, entretanto,** ¿verdad?
— Eso es, pero cuidado: **entretanto** en español significa **enquanto isso** en portugués.
— ¿Puede ser **en cuanto** también?
— ¿Qué?
— El **entretanto**.
— ¿Del portugués?
— No, del español.

— No. **En cuanto** del español significa **assim que** en portugués. Pero **así que** en español es más usado como **então, por isso** en portugués.

(Los alumnos se ponen asustados)

Si los conectores son palabras que siempre transmiten una idea al conectar oraciones o párrafos, el profesor debe concienciar al alumno de esa característica. Sin embargo, no se debe caer en la ingenuidad de que basta con pasarles a los aprendientes una lista de conectores y su respectiva idea, pues su real uso pasa de esa información, como hemos visto con el conector concesivo **aunque.**

Nos parece más exitoso si el profesor parte la explicación del conector desde un enunciado. Comprendemos enunciado como una secuencia lingüística concreta, una unidad del discurso, realizada por un emisor en una situación comunicativa, cuya interpretación depende de su contenido semántico y de sus condiciones de emisión (Escandell, 1999:29). Puede ser un texto, un trecho del mismo o simplemente una oración, siempre y cuando estén contextualizados.

A partir del momento en el que el alumno ve el conector en un contexto, es más fácil que él consiga comprender su uso. Se puede, por ejemplo, pedirle que subraye la palabra o expresión del texto que está conectando dos frases transmitiendo el valor de oposición. Con ese ejercicio, el lector tiene contacto con la existencia de esta clase de palabras, con su finalidad y una de sus características más importantes: su abstracción. Después, el alumno debe explicar este valor (de oposición) usando el texto o fragmento en que se encuentra la palabra, porque no se quiere que el alumno memorice el valor, sino que lo comprenda. Pongo un ejemplo:

Pre-lectura: ¿Qué sabes de los desiertos? ¿Conoces alguno personalmente?

Lee el texto siguiente y coméntalo con la clase informaciones que no sabías.

Desiertos: grandes extensiones sin vida

Seguro has oído hablar de los desiertos, que son un tipo de paisaje o región que recibe pocas precipitaciones o lluvia, en los que hay poca vida. Pues, sí, aquí es muy difícil vivir, sin embargo, son la zona orográfica más grande del planeta: su superficie total es de 50 millones de kilómetros cuadrados, aproximadamente un tercio de la superficie terrestre. A excepción de Europa y la Antártida, en cada continente podemos encontrar por lo menos un desierto.

Los desiertos reciben poca agua porque las nubes son escasas en esas regiones y, todos sabemos que sin nubes no puede haber lluvia, nieve, ni ningún otro tipo de precipitación.

Los desiertos se calientan muchísimo durante el día porque el sol pega directamente sobre la arena. Y por las noches los desiertos se ponen muy fríos, porque no hay nubes que eviten que el calor escape hacia la atmósfera.

Existen muchas diferencias entre los desiertos alrededor del mundo. Algunos desiertos son de arena roja muy fina, mientras que otros son de arena mezclada con piedras y rocas.

Encontrado en **<http://www.cometa.com.ec/paginas/siguelapista.htm>.** Acceso: 22/07/2006

1. Vamos a ver un poco la estructura cohesiva del texto. Cohesión es el modo como los elementos presentes en el texto se encuentran interligados entre sí, a través de recursos de la lengua, dándole sentido al texto.

a) Lee nuevamente el primer párrafo y marca una expresión que conecta dos frases que son opuestas.
b) En el segundo y en el tercer párrafos encuentras una palabra que trasmite la idea de causa al conectar dos frases. Márcala.
c) En el último párrafo hay una expresión que indica una comparación entre dos hechos. Marca esta expresión.

2. Ahora, explica:

a) ¿Qué frases se están oponiendo en el primer párrafo?
b) ¿Cuál es el hecho y su causa en el segundo y tercer párrafos?
c) ¿Cuáles son los hechos comparados en el último párrafo?

En otro momento, se puede explicar el contexto sintáctico y pragmático, como lo que sigue el conector (un verbo, un sintagma nominal, un elemento más fuerte que el anterior, etc.), con ejercicios como los que propone Portolés (1998b):

Rellene los huecos de forma apropiada:

a) Es un muchacho guapo. **Es más,** es _____.
b) Todos los recién nacidos tienen que ser vacunados en las primeras semanas de vida. **Pues bien,** en los países pobres _____ _____.

Para realizar esta actividad, el alumno debe saber el valor del conector en destaque. En ejercicio «a», por ejemplo, **es más** ordena los argumentos de acuerdo con la fuerza argumentativa en una escala: el argumento con más fuerza argumentativa debe ocupar la segunda posición. En «b», el miembro anterior a **pues bien** propone un estado de cosas —una preparación necesaria— que, una vez asumido por el interlocutor, permite el comentario en que consiste el miembro que sigue al marcador. Se debe advertir que el significado de este conector no es consecutivo.

Otra posibilidad de ejercicio podría ser la ordenación de un texto en el que se separan sus partes donde aparecen los conectores. O, también, para trabajar un poco la cuestión de la sintaxis conjugada al uso, hacer con que el alumno cree los con-

textos para diferenciar, por ejemplo, el uso de **aunque** seguido de subjuntivo e indicativo (siempre después de una explicación contextualizada por parte del profesor).

A partir del momento en que ya se conocen el uso y los valores de los conectores, el alumno ya es capaz de sustituir algunos por otros. Vale resaltar que no hay sinónimos exactos entre los conectores, pues hay una increíble variación de fuerzas argumentativas, restricciones sintácticas, frecuencia y usos (depende si es un contexto más formal o informal, si está en el medio escrito u oral, etc.).

Con este proceso, el alumno puede llegar a la memorización del conector, pero no como una palabra como **silla** o **embarazada.**

CONCLUSIÓN

En este trabajo, presentamos un breve resumen de qué es vocabulario y de cómo se enseña. Partimos, entonces, de un grupo de palabras poco lexicalizadas, los conectores, y vimos que su enseñanza debe pasar por cuatro estadios: su existencia (qué es un conector y para qué sirve), su valor (qué idea trasmite), su uso (en qué contextos y cómo se usa) y sus sinónimos (por qué otro conector yo podría sustituirlo). Nos parece que, así, el alumno conseguirá leerlos con más facilidad, hacer las inferencias con más rapidez y, si trabajados bien, escribir mejor.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso, E., 2002. *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?*, Madrid: Edelsa.

Binon, J. & Verlinde, S., 2000. «Como otimizar o ensino e a aprendizagem de vocabulário de uma língua estrangeira ou segunda?», en Leffa, V. J., *As Palavras e Sua Companhia*. Pelotas: EDUCAT.

Dell'Isola, R. L. P., 2001. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato Editorial (edição revista e atualizada).

Escandell Vidal, M.ª V., 1999. *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.

Gómez Molina, J. R., 2004. «Los contenidos léxico-semánticos», en Sánchez L., J. & Santos G., I., *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como L2/LE*. Madrid: SGEL.

Mazzaro, D. & Costa, E. G. M., 2006. «La complejidad de la oposición en español», *Caligrama*: Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, pp. 27-45.

Montolío, E., 2001. *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona: Ariel.

— 1998, «La teoría de la relevancia y el estudio de los marcadores discursivos», en Zorraquino, M. A. M. & Durán, E. M. (coord.) *Los marcadores del discurso: teoría y análisis*. Madrid: Arco/Libros, S. L.

Paiva, V. L. M. O., 2004. «Ensino de vocabulário», en: Dutra, D.

P. & Mello, H. (orgs.). *A gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, POSLIN.

Portolés, J., 1998a. *Marcadores del discurso.* Barcelona: Ariel.
— 1998b, «Algunos comentarios sobre la enseñanza de los marcadores del discurso escrito a estudiantes de ELE», en *Carabela*, Madrid, SGEL.
Sousa, L. F., 2005. «Um novo olhar sobre o ensino de vocabulário», en: Paiva, V. L. M. O. (Org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG.