

LOS MARCADORES DISCURSIVOS: UNA PROPUESTA DE APLICACIÓN DIDÁCTICA EN INGLÉS

**Miguel A. Campos Pardillos
Departamento de Filología Inglesa
Universidad de Alicante**

Abstract

Both within the point of view of the comprehension of messages and the production of texts in a foreign language, the presence of micro- and macromarkers as devices organizing ideas and ensuring coherence and cohesion is essential. Our paper is a proposal to use such linguistic elements in the EFL classroom, through a number of progressive stages which, in the first place, will stress the need for markers and make learners aware of their role, and then will reinforce their usage until they are naturally incorporated into the learner's active repertoire.

Resumen

Tanto la comprensión como la producción de textos en una lengua extranjera tiene como elemento fundamental la presencia de micromarcadores y macromarcadores, los recursos que ordenan las ideas y garantizan la cohesión y la coherencia de los mensajes. Nuestro artículo constituye una propuesta de utilización de estas unidades lingüísticas en la didáctica del inglés como lengua extranjera, mediante una serie de etapas progresivas que, en primer lugar, subrayarán la importancia de los marcadores y harán que el propio alumno observe su papel, para después pasar a reforzar su uso hasta que queden incorporados de forma natural al repertorio activo del discente.

I. INTRODUCCIÓN: LOS MARCADORES DISCURSIVOS

Cada paradigma, como nuevo punto de vista, como nuevo aliento que recibe la ciencia, representa un cambio de objeto de estudio. Si el estructuralismo buscaba segmentar unidades mínimas, como fueron en su época el monema y el fonema, el generativismo representó el salto a la frase y las reglas que la configuraban. La pragmática ha supuesto la conversión de la frase en enunciado, con el consiguiente desplazamiento hacia el estudio de la *parole*, y por ello de unidades más grandes: el texto como conjunto de enunciados (o «macroenunciado»).

En la organización interna de este texto podemos hallar dos tipos de «relacionantes» que facilitan su cohesión y coherencia internas, y que definiremos como macromarcadores y micromarcadores, siguiendo la terminología de Alcaraz (1993: 80-81), que va un paso más allá de la utilizada por DeCarrico y Nattinger (1988), que hablaban en ambos casos de «macromarkers» y distinguían entre «lexical phrases» y «relation markers».

Las dos categorías se refieren a distintos enfoques del esquema comunicativo Bühleriano; el micromarcador (*relation marker*) garantiza la unión entre los enunciados, en una relación intratextual, y corresponden aproximadamente a las categorías tradicionales de conjunción (*porque*) y adverbio conjunto (*por consiguiente*). El macromarcador expresa una relación más compleja, entre el texto y los usuarios, y constituye uno de los mecanismos más importantes de la comprensión textual, al permitir al receptor conocer en todo momento en qué etapa del desarrollo del mensaje se encuentra; esta función del macromarcador nos permite distinguir entre iniciadores (“I’ll be talking to you about”, “let me start with”), finalizadores (“all this says is”, “to sum up”) y metaseveraciones (“let’s look at”, “I’d also like to point out that”).

Dado el carácter textual de estas categorías, consideramos que el mejor modo de ilustrar su funcionamiento es dentro de un macroenunciado. En nuestro caso, el corpus utilizado como ejemplo surge de una entrevista con la ex-primera ministra británica Margaret Thatcher, emitida en el programa *Panorama* de la BBC1 en enero de 1988, con una duración aproximada de treinta minutos. El hecho de que la entrevista tuviera contenido político convierte el texto en objeto de la pragmática por excelencia, por su carácter expositivo; al mismo tiempo, el tratarse de lenguaje conversacional multiplica la presencia de marcadores discursivos, que permiten a

los hablantes controlar la fase de la argumentación, pasar de un tema a otro, e incluso interrumpirse mutuamente, a la vez que todos estos marcadores mantienen la atención del espectador como receptor secundario.

II. TIPOS DE MARCADORES ENCONTRADOS

Para clasificar los marcadores que hemos encontrado en el texto recurriremos a la ampliación del esquema realizada por DeCarrico y Nattinger (1988: 95-96), que añade a las categorías anteriores las de ejemplificadores (*exemplifiers*) y relacionantes (*relators*); consideramos que resulta interesante esta nueva clasificación por corresponder las formas a las funciones de la retórica clásica, al añadir la ejemplificación y la relación causa-efecto (esta última a mitad de camino entre el macromarcador y el micromarcador):

1. Iniciadores (*topic markers*):

Why do you rule out a review of the way the Health Service works, a complete review?

First because it would take far too long...

Wages, *first of all*. Are you concerned that people in Britain are now in danger of putting forward wage demands that will lead to increased inflation...

I'd like to ask you this, though. Is your ambition still twenty-five pence as the tax rate at the end of this third term of a Tory government, or are you looking for a lower tax rate than that?

I want to talk to you in just a moment about the long term. But *can't we just talk about the nurses for a moment?* Erm, would you commit your government...

2. Metaseveraciones (*topic shifters*):

One last point on the position of the poor. You are committed to the community tax...

But *the point* in the long run, talking now about this parliament, and maybe even beyond, *is*, is the Thatcher commitment to enterprise...

Let me just go on, and also the working week when we came in was forty hours.

Prime Minister, *I want to turn now to foreign affairs and to defense.*

Primé Minister, *now we'll come back to you and your government and your life term in office.*

Doesn't the attempt to change the basis of primary education _I'm just going to stick to that for a moment, both in terms of schools that opt out, and in terms of your plans for universities...

3. Finalizadores (*summarizers*):

You've just been asking me what I'm going to do with the Health Service, as if you'd expect me to draw more power to the centre.

4. Ejemplificadores (*exemplifiers*):

Now, there's one point that people haven't really got hold of: the community charge is a way of paying for local government.

Just take nurses: there're 64,000 more.

... and let me just give you one example; it's one I sometimes quote in the house.

5. Relacionantes (*relators*):

That is why we keep 66,000 troops, army and air force on the German frontier; that is why the United States keeps 330,000, 'cause it's their frontier of freedom.

III. EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA DE LOS MARCADORES DISCURSIVOS

Tradicionalmente se ha venido realizando una distinción en el terreno de la didáctica de las lenguas entre el conocimiento pasivo y el activo, es decir, entre la capacidad de reconocimiento de estructuras o elementos (como pueden ser los componentes léxicos) dentro de un contexto global y la posibilidad de utilizar estos elementos o estructuras en enunciados producidos por el discente. Sirviéndonos de este contraste entre lo activo y lo pasivo, podemos considerar los marcadores discursivos sucesivamente desde el punto de vista del reconocimiento y desde la producción; en el primer paso, el estudiante situado ante un texto cualquiera habrá de reconocer dichos marcadores y servirse de ellos para asimilar la información que se le ha de transmitir. La segunda etapa, una vez conseguida la transmisión

del concepto de marcador y su necesidad, pasa por conseguir que el alumno los utilice en ejercicios de expresión escrita u oral.

Una posible programación que sugerimos para cubrir ambas etapas es la siguiente¹:

ETAPA 1: MOTIVACIÓN/SENSIBILIZACIÓN

En nuestra opinión, esta etapa, que en muchas programaciones dura escasos segundos, es fundamental en la didáctica de los marcadores discursivos. Así evitaremos que el alumno los vea como una especie de recetario del que tiene que hacer uso al escribir una redacción para el examen; se trata de que comprenda que buscándolos en los textos podrá asimilar más fácilmente cualquier información, y utilizándolos él mismo se hará entender mejor. Por ello hemos pensado en una exposición relativamente prolongada de la cuestión, para asegurarse que el alumno capta su relevancia, sobre todo si tenemos en cuenta que seguramente es la primera vez que ha de pensar en ellos, y que, a diferencia del condicional compuesto o del acusativo con infinitivo, no tiene ni siquiera conciencia de que el marcador existe ni para qué sirve.

Para este momento inicial es imprescindible a nuestro juicio el uso del contraste, que a muchos parece inadecuado, entre lo «correcto» y lo «incorrecto»: podemos ofrecer al alumno dos textos, uno sin marcadores discursivos y otro con los marcadores necesarios. Para evitar un exceso de marcadores, que produciría una cierta sensación artificiosa, podemos partir de un texto convencional, con sus marcadores, y a partir de él realizar la versión desprovista de cualquier ayuda conversacional.

A continuación podemos repetir, a pequeña escala, los experimentos realizados con estos marcadores: si se trata de un texto escrito, podemos ofrecer primero la versión sin marcadores, a ser posible con el retroproyector. Pasado un tiempo prudencial, eliminaremos la imagen y trataremos de reconstruir las líneas generales del texto a partir de las aportaciones de los alumnos. El tiempo de que han dispuesto habrá sido lo bastante corto para que se produzca alguna queja aislada en el sentido de que no han tenido ocasión de retener toda la información.

Seguidamente, volveremos a encender el proyector, esta vez con la versión «original», que volverán a leer los estudiantes. Vuelta a leer, apagamos de nuevo, y otra vez a tratar de resumir el contenido.

¹ Los ejercicios están pensados para un nivel upper intermediate o avanzado, correspondiente a cuarto-quinto curso de Escuela Oficial de Idiomas o segundo-tercer curso de Filología.

Naturalmente, al tratarse de una segunda lectura, la adquisición de información será mayor, pero quizás haya sido ahora más organizada. Como prueba, intentemos, una vez con todas las ideas en la pizarra, que los alumnos recuerden en qué orden aparecían y cuáles eran más importantes que otras.

Es muy posible que algunos ya empiecen a notar «por dónde van los tiros», y aventuren que quizá el segundo texto «no es el mismo». Aquí es donde llega la tercera proyección, en la que trataremos de presentar los dos textos juntos:

- si disponemos de espacio suficiente o lo hemos escrito con procesador de textos, sería ideal que estuvieran en dos columnas con exactamente el mismo margen, para que la única diferencia fuera la longitud;

- si lo hemos escrito a mano, o la superficie de proyección no es mayor que un folio, podemos utilizar dos láminas superpuestas. La primera de ellas, escrita en azul, tendrá huecos en el lugar de los marcadores, mientras que la segunda sólo tendrá los marcadores escritos en distinto color, de modo que podamos superponerla a la otra en cualquier momento².

El momento de «persuasión» llega ahora. Con los dos textos a la vista, pediremos a los alumnos que los vuelvan a leer y que nos digan cuál, en su opinión, es «más fácil de leer». Si no parecen muy decididos a estas alturas, podemos ayudarles a decantarse de dos formas: una, más científica, sería volverles a preguntar qué ideas eran las principales y cuáles las secundarias, y que ellos mismos observen a cuál de los textos se han remitido para contestar. Otro método, más directo (en el más puro estilo de Mario Rinvulcri y su *personal approach*) sería preguntarles cuál de ellos preferirían estudiar para hacer un examen de preguntas sobre su contenido.

ETAPA 2: RECONOCIMIENTO.

Esta etapa es relativamente más sencilla que la anterior. Vamos a pedir a los alumnos, como si de buscar las diferencias entre dos dibujos se tratase, que subrayen todo aquello que distinga a una versión de otra, y copien todos estos elementos aparentemente superfluos al margen o a continuación del fragmento.

² Si no dispusiéramos de retroproyector y hemos de trabajar con fotocopias, podemos realizar una copia de cada versión por alumno; lo único que habremos de cuidar es que reciban primero la versión sin marcadores, y que vayan poniendo boca abajo cada una según les vayamos diciendo.

Para reconocerlos como unidades susceptibles de ser utilizadas más allá del texto propuesto, vamos a pedirles que elaboren frases sobre temas distintos con estos mismos marcadores; si apareció en el texto “But the point is that no student wants to study an extra subject voluntarily”, podemos hacer que aparezcan frases como:

But the point is that I have already told my mother that I don't want to go to Brighton.
But the point is that she left two hours ago.
But the point is that few people like that book.

En este momento no importa que se cometan incorrecciones gramaticales; lo único que cuenta ahora es que cada enunciado es completamente distinto, aparece en un contexto totalmente diferente, pero todos tienen un elemento común, lógico, no ajeno a la lengua materna del alumno (recordemos el «puedo prometer y prometo que...») que puede servirles para expresarse mejor.

ETAPA 3. ADQUISICIÓN DE ESTRUCTURAS.

En este paso es necesario ofrecer al alumno un repertorio de marcadores discursivos, para añadir a los aparecidos en el texto, que será lo bastante amplio para cubrir todos los pasos del lenguaje expositivo. Hasta ahora tradicionalmente la clase de inglés ha funcionado muy bien a partir de aquí, con los habituales *sentence starters* que proponíamos a modo de listado. En estos momentos, y con una presentación lo bastante completa, tenemos a los alumnos bastante preparados para utilizar estos elementos. Ofrezcámosles, pues, un pequeño listado, si es posible dividido entre iniciadores, finalizadores y metaseveraciones; una vez entregado esto, podemos pasar a los ejercicios gramaticales propiamente dichos.

*** Ejercicios de reescritura de frases**

La mayoría no ofrecen ningún problema, dado que los marcadores se sitúan al principio de la frase y no producen cambios estructurales ni de orden de palabras:

- The price of petrol will rise if the war starts.

As you probably know, _____

(As you probably know, the price of petrol will rise)

Siempre que se pueda, hay que tratar de introducir dos o más enunciados como referencia; de este modo haremos comprender al alumno que se trata de un recurso textual, de cohesión entre varias ideas:

- The health conditions in Africa have become worse. Biafra has had 10,000 cases of cholera this year.

The health conditions in Africa have become worse. Let me give you an example: _____

, (*Let me give you an example: Biafra has had*)

En algunos casos el estudiante puede tener que extraer el sujeto para incluirlo en el marcador, con lo que la repetición se evita utilizando pronombres:

- Not all workers are unhappy. Nurses are quite happy with their salary.

Not all workers are unhappy. Just take _____

(*Just take nurses. They are quite happy with their salaries*)

* Ejercicios tipo *cloze*:

En éstos, para no añadir dificultades innecesarias, eliminaremos únicamente componentes de los marcadores, y trataremos de que el resto del vocabulario sea siempre conocido:

The _____ is, starting a conversation with my aunt has never been easy. To begin _____, she is almost completely deaf. On the other _____, she never pays attention to the rest of the world. So, as _____ will probably imagine, I could not tell her anything. That is _____ I did not tell her about the accident.

(*problem/trouble, with, hand, you, why*)

In today's programme we'll be _____ at the way British tourists spend their money. You probably _____ that more than six million Britons come to Spain in summer. The problem here _____, are they satisfied with their holidays? The surprising _____ is, 90% say they are not. This _____ that there must be other reasons, though our story does not _____ there.

(*looking, know, is, thing, means, finish/end*)

Como hemos visto hasta ahora, la mayoría de los ejercicios son bastante sencillos, y no tienen otro objeto que familiarizar al alumno con el uso del marcador en contextos distintos y de este modo sentar las bases para su memorización. Naturalmente, todos ansiamos asentar su uso en la realidad, lo cual sólo podemos ver con la consabida redacción; sin embargo, antes de un salto cualitativo tan grande, podemos utilizar el paso intermedio de la *guided composition*.

* Inserción en textos más grandes:

Podemos de nuevo presentar un texto en el que previamente hemos eliminado los marcadores, ofrecerlos a los alumnos al final y pedirles que los coloquen a lo largo del texto según vean conveniente; para mantener una cierta sencillez, mostraremos al alumno los espacios en los que han de insertarse los marcadores. El objeto de este ejercicio es identificar estructuras distintas con las diferentes funciones argumentativas (introducir el tema, dar ejemplos, rebatir, relacionar ideas...), y quedaría del modo siguiente:

Tonight Mr Cecil Partington is giving a lecture on the situation of young people in present day Europe. Unfortunately, his secretary, not yet much familiarized with word processors, applied some strange macro to the text and whole fragments were deleted and written at the end. Can you get them straight before Mr Partington has a nervous fit?

_____ young people in present society.
_____ it is one of the oldest complaints that the young, at least the male young, are prone to crime, disorder and every kind of delinquency.
_____ criminality, which according to many is attributable to childish impulsiveness, while _____ others claim that it has come about because of the role played by the young in society.
_____ this role has changed from what it was in the past, since the young now tend to form a world apart from the rest of society.
_____ their spending power is far beyond what was available to earlier generations of youth. _____, and this is particularly the case in the United States, their chances of employment are much lower than those of adults. _____ despite numerous government training schemes, these prospects have been getting worse, and the trend is towards greater youth unemployment. _____ parents are more uncertain and less prepared to exercise authority, and _____ more crimes than ever being committed by young people. _____, this can only be solved by discipline and a liberal use of the rod, _____ such an approach is deeply wrong.

(back to their future prospects... // to start with, ... // on the other hand... // what I am saying is that, ... // as many superficial theorists would have us believe... // take the question of money, for example:... // let us first deal with... // but my point is that... // this ties in with the fact that... // today we are going to hear some comments on the situation of... // I must warn you that... // this has to do with...)

Con grupos algo más avanzados, o quizás en una segunda etapa de repaso, se puede incrementar la dificultad de este tipo de ejercicio eliminando por completo los huecos y dejando mayor espacio para la creatividad propia. La corrección de ambas modalidades de texto habrá de ser individualizada, pues no hay una única solución correcta, y corresponderá al profesor orientar en cada caso determinado.

* Creación de textos propios:

Aquí es donde hemos de decidir si enfocamos la didáctica de los marcadores discursivos hacia la expresión oral o hacia la escrita, o quizás hacia ambas (para lo cual sería aconsejable comenzar por la redacción). El ejercicio escrito tiene por fuerza que ser la clásica composition, que los alumnos han de dominar con urgencia a partir de ciertos niveles, tanto con vistas a cualquier examen oficial (Proficiency, TOEFL, etc.) como pensando, en el caso de estudiantes universitarios, en posibles trabajos de literatura en inglés, informes en el caso del inglés empresarial o cualquier tipo de exposición escrita relacionada con el inglés para fines específicos (IFE).

El tema de la redacción puede ser cualquiera, mientras que se utilicen los marcadores que anteriormente habremos suministrado fotocopiados; a modo de ilustración, podemos sugerir unos cuantos:

1. Summarize a text or a book you have read.
2. Criticize a TV programme you positively dislike.
3. Comment on the way your English course is going on.
4. Write a dialogue between two people who cannot agree on where to go on holiday.
5. What has been the most interesting development in the 20th century?
6. What kind of films/books do you like, and why?
7. What is the use of politics?
8. Why can't there be justice in our world?
9. Which of your teachers/professors has influenced you most?
10. Is there such a thing as a generation gap?
11. Does advertising lie?
12. Christmas: a religious celebration or a shopping spree?

Si se prefiere observar cómo se desenvuelve el alumno oralmente, podemos sugerir dos tipos de ejercicio. El primero, referido al contexto específico del inglés comercial, podemos resumirlo como una *business presentation*; dividiremos la clase en grupos de tres, y a cada uno le entregaremos un pequeño dossier con un producto que luego habrán de intentar «vender» a sus compañeros dos o tres días después, durante diez o quince minutos. Apoyándose en dibujos, gráficos, estadísticas, incluso

diapositivas, los alumnos tendrán que utilizar el lenguaje persuasivo, con constantes llamadas al receptor (“as we have told you before”, “we can see this if we look at...”, etc.) y cambios de tema (“Let’s first have a look at”, “any other comments before I turn to...”). Para dar un cierto toque competitivo, siempre podemos someter a votación al final de las exposiciones cuál de los productos la clase preferiría comprar.

En cursos de inglés general podemos recurrir a una adaptación del clásico juego de la campaña electoral. En primer lugar, pediremos a los alumnos que nos sugieran en inglés las promesas más disparatadas que se pueden hacer en unas elecciones municipales (poner aceras rodantes, semáforos sónicos con música de Bach, fuentes públicas de zumo de naranja, palmeras pintadas a rayas como los presidiarios...); una vez las tengamos en la pizarra, les pediremos que cada uno elabore un pequeño discurso electoral para luego convencer a sus compañeros. Dado que los «programas» serán más o menos iguales, se trata de una cuestión de elocuencia el que uno suene más convincente que otro.

Al igual que en el caso anterior, al final podemos dejar que los alumnos elijan «alcalde»; sin embargo, podemos alargar más el juego organizando un debate televisivo, en el que el alcalde electo habría de defenderse de las críticas de todos los demás candidatos. La risa está garantizada, y posiblemente, con una sabia dirección del profesor, ni se darán cuenta de que están hablando en inglés.

IV. CONCLUSIONES

La aplicación del uso de los marcadores discursivos en el terreno de la enseñanza de idiomas, como hemos visto, es obvia, pues si se consigue un dominio de estas estructuras aceptable, tanto activo como pasivo, no sólo conseguiremos mejorar sensiblemente la comprensión lectora, sino que la expresión escrita ganará en fluidez y coherencia, con lo cual comenzaremos a entrever la respuesta a la eterna pregunta «y esto del inglés, ¿para qué sirve?».

Esta no es más que una humilde propuesta de programación, y naturalmente habrá de sufrir modificaciones según el grupo con el que estamos trabajando; incluso podemos eliminar etapas enteras, como la propia sensibilización si consideramos que el alumno ya tiene suficiente noción sobre el tema en su lengua materna. Lamentablemente, no suele

ser éste el caso, como casi siempre que se trata de cuestiones gramaticales, pues el discente carece de base teórica en su propio idioma (quizás por el progresivo abandono del análisis sintáctico en las asignaturas de lengua española), y todos los que nos dedicamos a la enseñanza de idiomas sabemos lo que esto significa: no podemos dar nada por supuesto, ni asumir la identificación inmediata de lo aprendido con lo conocido. Es necesario, por lo tanto, insistir, no desmayar, y saber mezclar sobre todo en niveles avanzados la teoría con la práctica, la clásica redacción con el juego innovador. Parfraseando a Virginia Woolf en *Mrs Dalloway*, “teachers have their work cut out”; afortunadamente, ésta es una tarea que vale la pena, y a nosotros corresponde que nuestros alumnos piensen lo mismo.

* * *

BIBLIOGRAFIA

ALCARAZ, E. 1993. «La lingüística y la metodología didáctica de las lenguas extranjeras», en García Hoz, ed. *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Madrid: Rialp.

———— y **MOODY, B.** 1982. *Didáctica del inglés: Metodología y Programación*. Madrid: Alhambra Universidad.

CHAUDRON, C. y RICHARDS, J.C. 1986. "The Effect of Discourse Markers on the Comprehension of Lectures." *Applied Linguistics* 7, 2: 113-127.

DECARRICO, J. y NATTINGER, J.C. 1988. "Lexical Phrases for the Comprehension of Academic Lectures." *English for Specific Purposes* 7: 91-102.

HUBBARD, P. et al. 1983. *A Training Course for TEFL*. Oxford: OUP.

LEVINSON, S. 1983. *Pragmatics*. Cambridge: CUP.