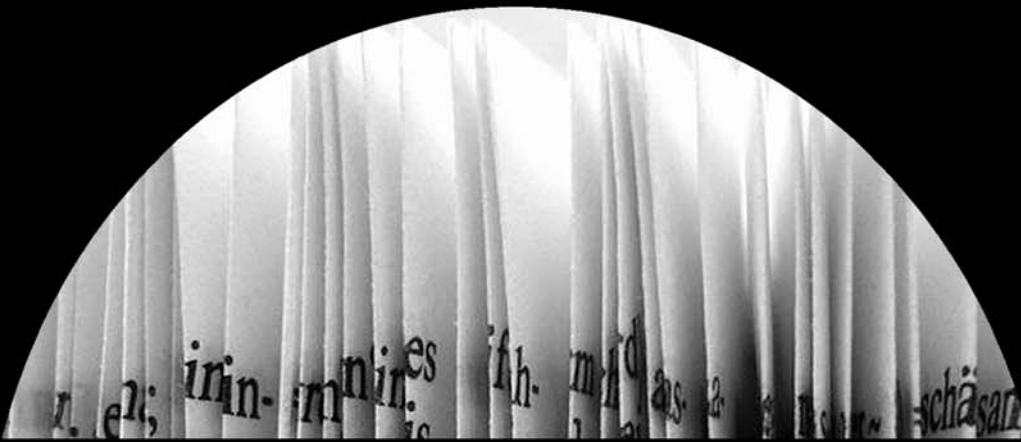




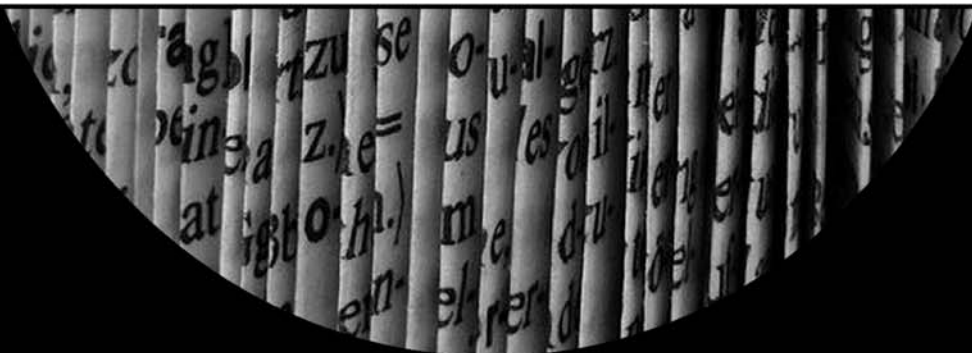
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

FACULTAD DE FILOLOGÍA

Departamento de Lengua Española



**ENSEÑANZA DE LOS MARCADORES DEL DISCURSO
PARA APRENDICES BRASILEÑOS DE E/LE:
ANÁLISIS DE MANUALES DE E/LE Y DE
NARRATIVAS ORALES DE APRENDICES BRASILEÑOS**



Autor: Antonio Messias Nogueira da Silva

Directora: Dra. Marina Maquieira Rodríguez

**Tesis Doctoral
2011**



UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

FACULTAD DE FILOLOGÍA

DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA

**ENSEÑANZA DE LOS MARCADORES DEL
DISCURSO PARA APRENDICES BRASILEÑOS DE
E/LE: ANÁLISIS DE MANUALES DE E/LE Y DE
NARRATIVAS ORALES DE APRENDICES
BRASILEÑOS**

Autor: Antonio Messias Nogueira da Silva

Directora: Dra. Marina Maquieira Rodríguez

Salamanca

2011

A mi *familia*, por el apoyo, cariño, comprensión y estímulo permanente a mis estudios. Gracias por los valores transmitidos, en especial por la disciplina y la responsabilidad.

AGRADECIMIENTOS

A mi Directora de Tesis, profesora **Marina Maquieira Rodríguez**, no simplemente por sus orientaciones, directrices, paciencia y toda la disposición y confianza depositada en este estudio, sino también por ofrecerme su amistad.

A la profesora **Pilar Marchante Chueca**, por su tenacidad y constante disponibilidad para ayudarme en cualquier momento, por su paciencia y amabilidad durante las revisiones de este trabajo, por sus consejos y por el incentivo constante.

Al Profesor **Julio Borrego Nieto**, por su apoyo y sus precisas aclaraciones e informaciones.

A mi madre, **Ivone**, que siempre me apoyó en mis decisiones y cuya existencia me motiva cada día para seguir adelante, enfrentando los retos que encuentro en la vida.

A mi hermano y mejor amigo **Magno**, por el amor, respeto y admiración que tenemos uno por el otro.

A **Antonio Martínez**, por su tiempo, apoyo, paciencia, cariño y estímulo cada vez que lo he necesitado durante todo este tiempo.

A mis amigos brasileños **José Ribamar, Alisson Dias, Itamar Sales, Antonio Júnior, Júnio Hage** y **Janderson Martins**, que desde Brasil me han motivado y apoyado.

A mis amigos españoles **Fortunato Castro, Antonio Álvarez, José Antonio, Virginia Martínez, David Torollo, Maribel Fidalgo** y **Cristina González**, que desde España me han dado su apoyo y estímulo. ¡Mi eterna gratitud!

A mis compañeros, amigos y profesores de la “**Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas**” (UFPA), por la complicidad en el día a día. En especial a **María Eulália**, a quien le debo gratitud por sus sabios consejos y por las muestras de aliento que siempre me ha manifestado.

A los profesores **José Portolés, Antonio Briz, María Antonia Martín Zorraquino, Marta Albeda Marco** y **Nancy Vázquez Veiga**, por su apoyo, ánimos y ayuda puntual con bibliografía y otros aspectos materiales.

A la **Agencia Española de Cooperación Internacional** (AECI), que me brindó esta oportunidad, concediéndome una beca para realizar estos estudios.

A mi **ángel de la guarda**, que recibirá sus alas en cuanto yo escriba este último punto [Suena una campanilla].

“El futuro pertenece a quienes creen en la belleza de sus sueños”.

(Eleanor Roosevelt)

“Los idiomas son como cauces de la actividad espiritual que en ellos se pone a fluir, pero cauces vivos y dotados de un oscuro poder de orientación que les hace conducir la líquida energía hacia campos sedientes e ignorados”.

(José Ortega y Gasset, “Problemas culturales: sobre la lengua francesa”, en *Obras completas*, tomo I, Revista de Occidente, Madrid, 1966 [séptima edición], p. 547.)

RESUMEN

Esta investigación analiza la introducción de los *marcadores del discurso* en dos corpus, a saber: *las narrativas orales (interlengua) de los aprendices brasileños de español con un nivel B2 y los manuales de español como lengua extranjera (ELE) de los niveles B2 y C1 usados en Brasil*. Nuestro interés por estas partículas empezó cuando nos dimos cuenta de que muchos aprendices brasileños de ELE no dominan el uso de los marcadores del discurso en su producción textual oral, de la misma manera que muchos manuales de ELE de los niveles B2 y C1 que se usan en Brasil todavía siguen sin prestar la debida atención a la importancia de estas partículas discursivas para la enseñanza del ELE. Dicho estudio abarca los siguientes terrenos de la Lingüística: la *Pragmática*, de la que elegimos como objeto de investigación los marcadores del discurso, y la *Lingüística Aplicada*, precisamente la Lingüística Contrastiva, que nos aporta herramientas teóricas para, en particular, el análisis de las interferencias relacionadas con el uso de los MD. Se trata, pues, de una nueva propuesta en términos de análisis de los marcadores del discurso desde la perspectiva de la enseñanza-aprendizaje de ELE, puesto que pretende describir y analizar los MD dentro de un género del discurso específico producido por aprendices brasileños de ELE, esto es, las narrativas orales de experiencias, y dentro del material didáctico más importante que se usa en el aula de ELE, a saber, los manuales de ELE. Se ha de poner de relieve que nuestro trabajo, de un modo general, no solo pretende describir y analizar los usos de los MD de los que se valen los aprendices brasileños de ELE con un nivel B2 en su discurso narrativo oral, así como deslindar la manera como los manuales de ELE de los niveles B2 y C1 usados en Brasil introducen los MD en sus unidades didácticas, sino también ofrecer a los profesores, alumnos y autores pautas más precisas que aporten modos de mejorar y profundizar la enseñanza-aprendizaje de estas partículas discursivas tanto en el aula de ELE como en la elaboración de materiales didácticos, teniendo en cuenta, especialmente, sus valores semántico-pragmáticos y su magnitud en la construcción del discurso. En definitiva, con este estudio, pretendemos que autores de manuales y profesores reflexionen sobre la importancia de plantearse una enseñanza adecuada de estas unidades discursivas a fin de que los aprendices brasileños adquieran una plena y satisfactoria competencia comunicativa en español.

Palabras-clave: Marcadores del discurso, Pragmática, Lingüística Aplicada, narrativa oral, manual de ELE.

ABSTRACT

This research analyzes the introduction of *discourse markers* in two corpora, namely: *the oral narratives (interlanguage) of Brazilian learners at level B2 and the textbooks of Spanish as a foreign language (ELE- Español como Lengua Extranjera) of levels B2 and C1 used in Brazil*. Our interest in these particles began when we realized that many Brazilian ELE learners do not master the usage of discourse markers in their oral production; likewise, many B2 and C1 textbooks of ELE used in Brazil still do not pay due attention to the importance of these discourse particles for ELE teaching. This research deals with the following fields of Linguistics: *Pragmatics*, from which we choose discourse markers as the aim of our study, and *Applied Linguistics*, precisely Contrastive Linguistics, which provides us with theoretical tools for analyzing interferences related to the usage of discourse markers. It is therefore a new proposal in terms of the analysis of discourse markers from the perspective of ELE teaching and learning, since we intend to describe and analyze discourse markers within a specific discourse genre produced by Brazilian ELE learners, that is, the oral narratives of experiences, and within the most important teaching material used in the ELE classroom, namely, the ELE textbooks. It must be pointed out that our work, as a whole, does not only intend to describe and analyze the usage of discourse markers by Brazilian ELE learners at level B2 in their spoken narrative discourse, as well as defining the bounds of the way in which the ELE textbooks at levels B2 and C1 used in Brazil present discourse markers in their didactic units, but it also intends to provide teachers, students and authors with more precise guidelines which may contribute ways to improve and deal with the teaching and learning of these discourse particles in depth both in the ELE classroom and in the process of production of teaching materials, especially considering their semantic and pragmatic values and their importance in discourse construction. In short, by means of this study, we intend that both textbooks and teachers will reflect on the importance of considering the appropriate teaching of such discourse units so that Brazilian learners can acquire complete communicative mastery of Spanish.

Keywords: Discourse markers, Pragmatics, Applied Linguistics, oral narrative, ELE textbook.

LISTA DE ILUSTRACIONES

- Cuadro 1. Datos generales de las narrativas grabadas.
- Cuadro 2. Sistema de transcripción.
- Cuadro 3. Corpus de manuales del nivel B2.
- Cuadro 4. Corpus de manuales del nivel C1.
- Cuadro 5. Aspecto formal de los MD.
- Cuadro 6. Taxonomía de Martín Zorraquino y Portolés.
- Cuadro 7. Esquema elaborado a partir de Briz (1998).
- Cuadro 8. MD: semejanza formal.
- Cuadro 9. MD: misma forma en lenguas diferentes.
- Cuadro 10. MD: funciones equivalentes en lenguas próximas.
- Cuadro 11. MD: análisis contrastivo-diacrónico.
- Cuadro 12. MD “pois não”
- Cuadro 13. MD “entretanto”.
- Cuadro 14. Clasificación propuesta por Castilho (1989).
- Cuadro 15. Clasificación propuesta por Urbano (1993).
- Cuadro 16. Clasificación de los errores propuesta por Vázquez (1999: 28), con aportaciones de otros investigadores, como Santos Gargallo (1993) y Torijano (2002).
- Cuadro 17. Niveles de referencia.
- Cuadro 18. MD: equivalencias entre portugués y español.
- Cuadro 19. MD: sesiones o etapas de la narrativa.
- Cuadro 20. MD: función de introducir citas en discurso directo.
- Cuadro 21. Grupo de MD observados en las narrativas orales.
- Cuadro 22. MD: estructura básica de la narrativa.
- Cuadro 23. MD: narrativas con estancia y narrativas sin estancia.

Cuadro 24. MD comunes en narrativas con estancia y narrativas sin estancia.

Cuadro 25. MD no comunes en las narrativas con estancia y en narrativas sin estancia.

Cuadro 26. MD singulares al discurso español.

Cuadro 27. Número de MD encontrados en narrativas con estancia y en narrativas sin estancia.

Cuadro 28. Interferencias discursivas

Cuadro 29. Transferencias de etiquetas.

Cuadro 30. Interferencias semántico-pragmáticas.

Cuadro 31. Interferencias por falsa selección.

Cuadro 32. Manuales no de acuerdo con el MCER.

Cuadro 33. Manuales del nivel B2 de acuerdo con el MCER.

Cuadro 34. Manuales del nivel C1 de acuerdo con el MCER.

Cuadro 35. Enfoque metodológico de manuales

Cuadro 36. Estructuradores de la información.

Cuadro 37. Conectores

Cuadro 38. Reformuladores.

Cuadro 39. Operadores argumentativos.

Cuadro 40. Marcadores conversacionales.

Cuadro 41. Terminología de los MD en los manuales.

Cuadro 42. Manuales del nivel B2: etiquetas y funciones correctas.

Cuadro 43. Manuales del nivel C1: etiquetas y funciones correctas.

Cuadro 44. Ordenadores del discurso (*Destino Erasmus 2*).

Cuadro 45. Reformuladores explicativos (*Destino Erasmus 2*).

Cuadro 46. Marcadores del discurso (*En Acción 3*).

Cuadro 47. Conectores discursivos (*Gente 3*).

Cuadro 48. Conectores (*Puesta a Punto*).

- Cuadro 49. Conectores (*Pasaporte 4*).
- Cuadro 50. MD diversos (*Nuevo español sin fronteras 3*).
- Cuadro 51. Recursos (*Dominio*).
- Cuadro 52. Nexos (*Punto Final*).
- Cuadro 53. Marcadores discursivos (*Español Lengua Viva 4*).
- Cuadro 54. Marcadores discursivos (*El Ventilador*).
- Cuadro 55. MD en relación con el registro de lengua y discurso escrito/oral en los manuales.
- Cuadro 56. MD en relación con los géneros y secuencias discursivas en los manuales.
- Cuadro 57. Tácticas y estrategias referentes a los marcadores del discurso, PCIC.
- Cuadro 58. MD usados adecuadamente en las narrativas orales.
- Cuadro 59. MD acordes con el PCIC (A1-B2).
- Cuadro 60. MD acordes con el PCIC (C1-C2).
- Cuadro 61. MD cuyas funciones no aparecen en el PCIC (A1-C2).
- Cuadro 62. Ausencia de MD cuyo el PCIC establece para los niveles B2 y C1.
- Cuadro 63. MD: introducción anticipada para el nivel B2.
- Cuadro 64. MD: introducción tardía.

LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

AC: Análisis Contrastivo

AE: Análisis de Errores

BEL: Belém

BH: Belo Horizonte

BRAS: Brasília

CdP: Dicionário do Português

DPD: Diccionario Panhispánico de Dudas

DPDE: Diccionario de partículas discursivas del español

DRAE: Diccionario de la Real Academia Española

ELE: Español como lengua extranjera

ELM: Español como lengua materna

FLOR: Florianópolis

IC: Instituto Cervantes

IL: Interlengua

L1: Lengua primera

L2: Lengua segunda

LA: Lingüística Aplicada

LE: Lengua extranjera

MAN: Manaus

MCER: Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas discurso

MD: Marcadores del discurso

NURC: Norma Lingüística Urbana Culta no Brasil

PCIC: Plan Curricular del Instituto Cervantes

RAE: Real Academia Española

REC: Recife

RJ: Rio de Janeiro

SAL: Salvador

SP: São Paulo

Val.Es.Co: Valencia, Español Coloquial

ÍNDICE

	p.
1. INTRODUCCIÓN.....	01
1.1. Justificación y objeto de estudio.....	02
1.2. Objetivos.....	07
1.3. Selección y elaboración de los corpus.....	09
1.3.1. Corpus de narrativas orales.....	10
1.3.1.1. El proceso de transcripción.....	15
1.3.1.2. Símbolos utilizados en las transcripciones.....	17
1.3.2. Corpus de manuales de ELE.....	18
1.4. Método de trabajo.....	20
1.4.1. Aspectos metodológicos referentes al análisis del corpus de narrativas orales	21
1.4.2. Aspectos metodológicos referentes al análisis del corpus de manuales de ELE.....	23
1.5. Estructura del trabajo.....	25
2. MARCO TEÓRICO.....	27
2.1. Marcadores del discurso.....	28
2.1.1. Los MD desde el punto de vista gramatical.....	30
2.1.1.1. Las categorías gramaticales de los MD.....	34
2.1.1.2. Rasgos morfosintácticos de los MD.....	36
2.1.1.3. Rasgos suprasegmentales de los MD.....	40
2.1.1.4. La polifuncionalidad de los MD.....	42
2.1.2. Los MD desde el punto de vista textual y desde el punto de vista semántico- pragmático.....	44
2.1.2.1. Los MD desde el punto de vista textual.....	44
2.1.2.2. Los MD desde el punto de vista semántico-pragmático.....	49

2.1.3.	Los MD en el español hablado.....	53
2.1.3.1.	Distribución de los MD en el discurso conversacional y en el discurso escrito	55
2.1.3.2.	¿Marcadores o conectores del discurso?	56
2.1.4.	Estructura y clasificación de los MD.....	58
2.1.5.	Los MD en la enseñanza del español como LE.....	65
2.1.5.1.	El análisis contrastivo de los MD.....	68
2.1.5.2.	Conclusiones sobre los MD y la enseñanza de ELE.....	78
2.1.6.	Los marcadores del discurso del portugués de Brasil.....	79
2.2.	Lingüística contrastiva: análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua	91
2.2.1.	El Análisis Contrastivo.....	93
2.2.2.	El Análisis de Errores.....	96
2.2.3.	La Interlengua.....	100
2.2.4.	Los estudios contrastivos referentes al español como LE en Brasil.....	103
2.3.	Competencia comunicativa en la enseñanza de lenguas extranjeras.....	105
2.3.1.	Competencia comunicativa según D. Hymes.....	107
2.3.2.	Competencia comunicativa según M. Canale y M. Swain.....	109
2.3.3.	Competencia según L.F. Bachman.....	110
2.3.4.	Competencia comunicativa según M. Celce-Murcia, Z. Dörnyei y S. Thyrell	111
2.3.5.	Competencia según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)	113
2.3.6.	Los Niveles de referencia para la enseñanza de la lengua española.....	117
3.	ANÁLISIS DE LOS MD EN LAS NARRATIVAS ORALES DE APRENDICES BRASILEÑOS DE E/LE CON UN NIVEL B2.....	121
3.1.	Introducción.....	122
3.2.	Análisis de la introducción de los MD en las narrativas orales de los aprendices brasileños de ELE.....	123

3.2.1.	Usos apropiados de los MD en las narrativas orales.....	124
3.2.1.1.	El marcador discursivo <i>y</i>	124
3.2.1.1.1.	Funciones argumentativas del MD <i>y</i>	127
3.2.1.1.2.	Funciones metadiscursivas del MD <i>y</i>	131
3.2.1.1.3.	A modo de conclusión.....	141
3.2.1.2.	El marcador discursivo <i>entonces</i>	144
3.2.1.2.1.	Funciones argumentativas de <i>entonces</i>	146
3.2.1.2.2.	Funciones metadiscursivas de <i>entonces</i>	150
3.2.1.2.3.	A modo de conclusión.....	156
3.2.1.3.	El marcador discursivo <i>bueno</i>	159
3.2.1.3.1.	Funciones metadiscursivas (y argumentativas) de <i>bueno</i>	163
3.2.1.3.2.	A modo de conclusión.....	171
3.2.1.4.	El marcador discursivo <i>ah</i>	172
3.2.1.4.1.	<i>Ah</i> como marca de regulación.....	175
3.2.1.4.2.	A modo de conclusión.....	178
3.2.1.5.	El marcador discursivo <i>eh</i>	179
3.2.1.5.1.	A modo de conclusión.....	185
3.2.1.6.	El marcador discursivo <i>pero</i>	187
3.2.1.6.1.	Función argumentativa (y metadiscursiva) de <i>pero</i>	192
3.2.1.6.2.	A modo de conclusión.....	198
3.2.1.7.	El marcador discursivo <i>pues</i>	199
3.2.1.7.1.	A modo de conclusión.....	204
3.2.1.8.	El marcador discursivo <i>porque</i>	206
3.2.1.8.1.	A modo de conclusión.....	208
3.2.1.9.	El marcador discursivo <i>es que</i>	208
3.2.1.9.1.	A modo de conclusión.....	214

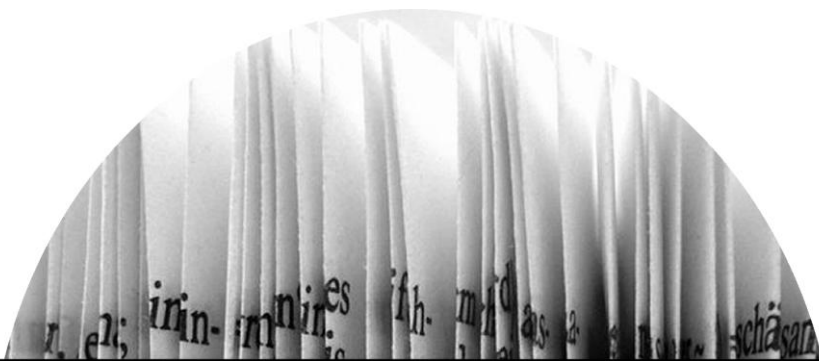
3.2.1.10.	El marcador discursivo <i>¿no?</i>	215
3.2.1.10.1.	A modo de conclusión.....	218
3.2.1.11.	El marcador discursivo <i>sí</i>	219
3.2.1.11.1.	A modo de conclusión.....	221
3.2.1.12.	El marcador discursivo <i>y tal</i>	222
3.2.1.12.1.	A modo de conclusión.....	224
3.2.1.13.	El marcador discursivo <i>mira</i>	224
3.2.1.13.1	A modo de conclusión.....	227
3.2.1.14.	El marcador discursivo <i>claro</i>	227
3.2.1.14.1.	A modo de conclusión.....	230
3.2.1.15.	El marcador discursivo <i>así (que)</i>	230
3.2.1.15.1.	A modo de conclusión.....	232
3.2.1.16.	Los marcadores discursivos <i>incluso y hasta</i>	233
3.2.1.16.1.	A modo de conclusión.....	235
3.2.1.17.	El marcador discursivo <i>de hecho</i>	235
3.2.1.17.1.	A modo de conclusión.....	237
3.2.1.18.	El marcador discursivo <i>de verdad</i>	238
3.2.1.18.1.	A modo de conclusión.....	239
3.2.1.19.	El marcador discursivo <i>por supuesto</i>	239
3.2.1.19.1.	A modo de conclusión.....	240
3.2.1.20.	Los marcadores discursivos <i>finalmente y al final</i>	240
3.2.1.20.1.	A modo de conclusión.....	242
3.2.1.21.	El marcador discursivo <i>sabes (¿sabes?)</i>	243
3.2.1.21.1.	A modo de conclusión.....	244
3.2.1.22.	El marcador discursivo <i>por ejemplo</i>	244
3.2.1.22.1.	A modo de conclusión.....	246

3.2.1.23.	El marcador discursivo <i>ya está</i>	246
3.2.1.23.1.	A modo de conclusión.....	247
3.2.1.24.	El marcador discursivo <i>a ver</i>	247
3.2.1.24.1.	A modo de conclusión.....	248
3.2.1.25.	El marcador discursivo <i>o sea</i>	249
3.2.1.25.1.	A modo de conclusión.....	250
3.2.1.26.	El marcador discursivo <i>en verdad</i>	250
3.2.1.26.1.	A modo de conclusión.....	251
3.2.1.27.	El marcador discursivo <i>aparte</i>	252
3.2.1.27.1.	A modo de conclusión.....	253
3.2.1.28.	El marcador discursivo <i>no sé</i>	254
3.2.1.28.1	A modo de conclusión.....	255
3.2.1.29.	El marcador discursivo <i>miento</i>	256
3.2.1.29.1.	A modo de conclusión.....	257
3.2.1.30.	El marcador discursivo <i>resulta que</i>	257
3.2.1.30.1.	A modo de conclusión.....	259
3.2.1.31.	En el marcador discursivo <i>en eso que</i>	259
3.2.1.31.1.	A modo de conclusión.....	261
3.2.2.	Conclusiones parciales.....	261
3.3.	Interferencias relacionados con los usos de los MD en las narrativas orales analizadas.....	273
3.3.1.	Interferencias interlingüísticas.....	274
3.3.1.1.	Transferencias de etiqueta.....	275
3.3.1.1.1.	El marcador discursivo “ <i>aí</i> ”	275
3.3.1.1.2.	El marcador discursivo “ <i>bom</i> ”	277
3.3.1.1.3.	El marcador discursivo “ <i>né?</i> ”	279

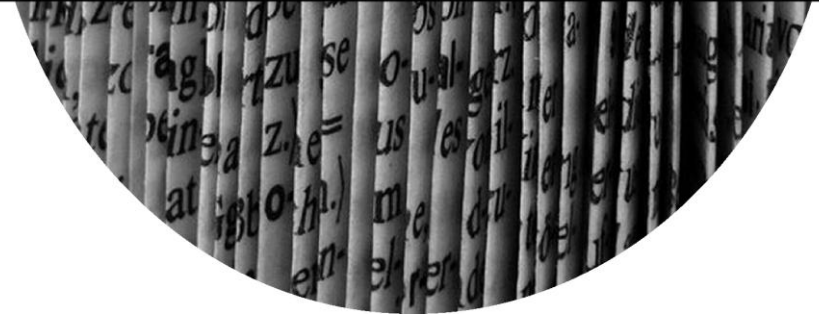
3.3.1.1.4.	El marcador discursivo <i>tá?</i>	281
3.3.1.1.5.	Los marcadores discursivo “ <i>no entanto</i> ” y “ <i>mas</i> ”	283
3.3.1.2.	Interferencias semántico-pragmáticas.....	287
3.3.1.2.1.	El marcador discursivo <i>en verdad</i>	287
3.3.1.2.2.	El marcador discursivo <i>de ahí</i>	288
3.3.1.2.3.	El marcador discursivo <i>así</i>	291
3.3.1.2.4.	El marcador discursivo <i>es eso</i>	293
3.3.2.	Interferencias intralingüísticas.....	294
3.3.2.1.	Interferencia por frecuencia.....	294
3.3.3.	Interferencia por falsa selección.....	301
3.3.3.1.	El marcador discursivo <i>aparte</i>	301
3.3.3.2.	Los marcadores discursivos <i>de ahí</i> y <i>que va</i>	302
3.3.3.3.	El marcador discursivo <i>así (que)</i>	303
3.3.4.	Conclusiones parciales.....	304
4.	ANÁLISIS DE LOS MD EN LOS MANUALES DE E/LE DE LOS NIVELES B2 Y C1 USADOS EN BRASIL.....	313
4.1.	Introducción.....	314
4.2.	Los enfoques metodológicos de los presentes manuales analizados.....	316
4.2.1.	El tipo de aprendizaje para los marcadores del discurso.....	321
4.3.	La introducción de los MD en los manuales de ELE de niveles B2 y C1.....	323
4.3.1.	Los grupos de MD introducidos en los manuales.....	323
4.3.1.1.	Los estructuradores de la información.....	326
4.3.1.2.	Los conectores.....	329
4.3.1.3.	Los reformuladores.....	336
4.3.1.4.	Los operadores argumentativos.....	340
4.3.1.5.	Los marcadores conversacionales.....	342

4.3.2.	Aspectos lingüísticos y extralingüísticos relacionados con la introducción de los MD en los manuales de ELE analizados.....	346
4.3.2.1.	Equivocaciones en el tratamiento de aspectos básicos y definidores de los MD.....	348
4.3.2.1.1.	La arbitrariedad y ambigüedad terminológica de los MD.....	348
4.3.2.1.2.	La confusión entre los términos marcador, conector, conjunción, adverbios y otras expresiones.....	353
4.3.2.1.3.	El uso de formas no gramaticalizadas, otras expresiones diversas, locuciones, etc. como MD.....	361
4.3.2.1.4.	Las clasificaciones confusas o equivocadas para algunos grupos de MD.....	368
4.3.2.1.5.	El tratamiento exclusivo de los MD en relación con las determinaciones gramaticales de los verbos.....	378
4.3.2.2.	Carencias o ausencias respecto del tratamiento de algunos aspectos lingüísticos y discursivos relevantes que acompañan los MD.....	380
4.3.2.2.1.	El tratamiento de la movilidad distribucional de los MD.....	380
4.3.2.2.2.	La polifuncionalidad de los MD.....	386
4.3.2.2.3.	Los rasgos suprasegmentales de los MD.....	391
4.3.2.2.4.	Las informaciones sobre las marcas cinésicas que acompañan o sustituyen a los MD.....	393
4.3.2.2.5.	El uso de los MD en relación con los registros de lengua y con su distinta distribución en el discurso oral y escrito.....	402
4.3.2.2.6.	El uso de los MD en relación con los géneros y secuencias textuales.....	416
4.3.2.2.7.	Los aspectos contrastivos referentes a los MD del portugués y a los del español.....	428
4.3.3.	Tipos de ejercicios para la práctica de uso de los MD en los manuales de ELE	433
4.3.4.	Conclusiones parciales.....	445

5.	CONCLUSIONES FINALES.....	452
5.1.	Introducción.....	453
5.2.	Retomando los objetivos iniciales.....	453
5.2.1.	Objetivos específicos referentes al primer estudio práctico.....	454
5.2.2.	Objetivos específicos referentes al segundo estudio práctico.....	458
5.2.3.	Objetivo final referente a ambos estudios prácticos.....	462
5.3.	Perspectivas futuras.....	475
	BIBLIOGRAFÍA.....	477
	ANEXO I.....	512
	ANEXO II.....	530



1. INTRODUCCIÓN



1.1. Justificación y objeto de estudio

Este estudio analiza la introducción de los *marcadores del discurso*¹ (en adelante MD) en dos corpus, a saber: *las narrativas orales (interlengua) de los aprendices brasileños de español con un nivel B2 y los manuales de español como lengua extranjera (ELE) de los niveles B2 y C1 usados en Brasil*. Nuestro interés por estas partículas se despertó cuando nos dimos cuenta de que muchos estudiantes brasileños de ELE no dominan el uso de los marcadores del discurso en su producción textual oral, así como muchos manuales de ELE de los niveles B2 y C1 todavía siguen sin prestar la debida atención a la importancia de estas partículas para la enseñanza de ELE.

El presente estudio abarca los siguientes terrenos de la Lingüística: la *Pragmática*, de la que elegimos como objeto de investigación los MD, y la *Lingüística Aplicada*, precisamente la lingüística contrastiva, que nos aporta herramientas teóricas para el análisis de las interferencias relacionadas con el uso de los MD. Estudiar los marcadores del discurso, teniendo en cuenta su presentación en las narrativas orales de aprendientes brasileños de ELE y su introducción en los manuales de ELE, desde la perspectiva de estas disciplinas, fue, *a priori*, una decisión audaz y esforzada, pues, al parecer, en Brasil, los estudios de los MD del español planteados bajo estos diferentes aspectos todavía constituyen un “terreno yermo”. De ahí, la necesidad de llevar a cabo este trabajo cuyo propósito general es no solo plantear una descripción que nos revele cómo estos estudiantes utilizan los MD en sus narrativas orales y cómo los manuales de ELE los introducen, sino también facilitar una herramienta útil y práctica que posibilite que manuales y profesores de ELE actúen de manera pertinaz en la búsqueda de otras propuestas que puedan facilitar a docentes y discentes enfrentarse a todas aquellas cuestiones que, actualmente, dificultan la enseñanza-aprendizaje de los MD para, en particular, los estudiantes brasileños de ELE. Con este estudio, pretendemos, además, que manuales y profesores

¹ En nuestro estudio, la denominación *marcadores del discurso* tendrá como sinónimos los términos *conectores del discurso* y *partículas discursivas*. Este último tal vez pronto se consolidará dentro de la literatura que trata del tema, después de que desaparezcan “las evocaciones que el término partícula arrastraba desde la gramática tradicional (= a clase de palabra formalmente dada)”, (Acín y Loureda, 2010: 20).

reflexionen sobre la importancia de plantearse una enseñanza adecuada de estas unidades a fin de que los aprendices adquieran una plena y satisfactoria competencia comunicativa en español.

Esta investigación constituye, pues, una nueva propuesta en términos de análisis de los MD desde la perspectiva de la enseñanza-aprendizaje de ELE, puesto que pretende describir y analizar los MD dentro de un género del discurso específico producido por aprendientes de ELE, es decir, las narrativas orales de hechos reales, y dentro del material didáctico más importante que se usa en el aula de ELE, esto es, los manuales de ELE. Se trata de un estudio sobre elementos de variada naturaleza y de difícil sistematización, y que, de ninguna manera, pueden ser considerados superfluos para la comprensión de los discursos que producen un aprendiz de lengua extranjera (LE), sino de indiscutible significación y relevancia para cualquier análisis de texto y para su óptima y cabal comprensión.

En particular, con respecto al *análisis de los MD de las narrativas orales*, pensamos que es conveniente empezar comentando la importancia que el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas (MCER) atribuye a la narrativa oral en el ámbito de la enseñanza de una LE. Así, en las escalas ilustrativas del MCER, precisamente en el apartado “Actividades de expresión oral” (MCRE § 4.4.1.1.), se proporcionan las escalas ilustrativas donde se muestran las actividades comunicativas que el estudiante debe llevar a cabo para conseguir describir y narrar sus experiencias. En este apartado, la importancia de saber narrar una historia de experiencia personal recibe atención desde el nivel A2 (“Narra historias o describe algo mediante una relación sencilla de elementos”), siendo reforzada en los niveles B1 y B2 (“Narra historias”/“Realiza con razonable fluidez narraciones o descripciones sencillas siguiendo una secuencia lineal de elementos”) y culminando en el nivel C1 (“Realiza descripciones y narraciones complejas integrando otros temas, desarrollando aspectos concretos y terminando con una conclusión adecuada”). Aunque las actividades comunicativas relacionadas con el saber narrar experiencias se extienden por, prácticamente, todos los niveles de referencia del

MCER, hemos optado por analizar solo las narrativas de informantes con un nivel B2, ya que, a nuestro entender, es en este nivel donde estas actividades deben intensificarse, en el sentido de ofrecer al estudiante un mayor número de recursos lingüísticos y no lingüísticos que le ayuden a construir un discurso narrativo claro, fluido y bien estructurado. Entre estos recursos se encuentran los *marcadores del discurso*, unidades que guían las relaciones entre los constituyentes del discurso y señalan los distintos tipos de interrelación comunicativa entre el hablante y el oyente (Martín Zorraquino, 2004: 54).

El análisis de los MD utilizados por aprendientes brasileños de ELE en un género del discurso específico, como son las narrativas orales de experiencias, constituye una nueva perspectiva de enfocar, desde el punto de vista lingüístico-interaccional, los fenómenos pragmáticos que forman parte de las condiciones de producción de estas narrativas. Así pues, teniendo en cuenta la hipótesis de que los marcadores del discurso utilizados por los estudiantes de ELE, en el género textual narrativa oral, coactúan con otros elementos lingüísticos y no lingüísticos en la construcción de la cohesión y de la coherencia y en la recepción del discurso narrativo oral –atribuyéndole sentido y contribuyendo a la producción del efecto de veracidad de los hechos dentro del universo narrado– buscamos no solo investigar cómo estos marcadores se presentan en el discurso de los estudiantes brasileños de ELE (describiendo tanto los usos adecuados de dichos MD, por parte de los aprendientes brasileños, como los usos erróneos y equivocados , o lo que es lo mismo, las interferencias negativas), sino también comprobar que dichos elementos son de gran importancia para la construcción del texto narrativo oral de estos aprendices, ya que aportan coherencia a este género textual y favorecen su comprensión por parte de la audiencia.

Aunque sabemos que hay otros elementos pragmáticos que desempeñan un papel bastante significativo en la construcción del sentido de estas narrativas y que los actos verbales y no verbales producidos por el entrevistador –así como los que produce la audiencia– durante la actividad de contar historias también ayudan en la construcción de este sentido (pues, muchas veces, controlan y

regulan la naturaleza del habla del informante), optamos por elegir como objeto de investigación, para el análisis de los MD en estas narrativas, solo los MD utilizados en el turno de habla del informante. Esta elección se debe, en primer lugar, al hecho de que nuestro análisis se ciñe solamente al uso de los MD de carácter lingüístico que son usados por los estudiantes brasileños de ELE en sus narrativas orales; en segundo lugar, porque no nos hemos comprometido, en este presente estudio, a plantear ningún de tipo de análisis de elementos no verbales que aparecen en estas narrativas, por lo que no se han tomado imágenes de los narradores, sino que solamente hemos grabado su voz; y por último, creemos que también hay que considerar el hecho de que las narrativas orales son, por lo común, un relato de un único informante, que es el principal protagonista de la interacción y que, por eso, mantiene durante más tiempo el dominio de turno.

En cuanto al *análisis de los MD en los manuales de ELE*, en primer lugar, es importante destacar que la opción de analizar, entre los manuales didácticos de que disponen los profesores de ELE en el mercado actual, solamente aquellos correspondientes a los niveles B2 y C1, se debe al hecho de que es, a partir de estos niveles, según los puntos de orientación propugnados por el MCER, cuando la enseñanza de los MD parece recibir mayor atención, ya que en dichos niveles es donde, precisamente, el MCER se refiere, explícitamente, a dos de las principales funciones que cumplen estas partículas dentro del discurso, a saber: la coherencia y la cohesión textual. Así, teniendo en cuenta el desarrollo de la competencia discursiva, el MCER propugna que, a partir del nivel avanzado B2, el aprendiz habrá de “utilizar con eficacia una variedad de palabras de enlace que le permita señalar con claridad las relaciones que existen entre las ideas” así como a partir del nivel C1, será capaz de producir “un discurso claro, fluido y bien estructurado con el que demuestra un uso controlado de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión” (MCER, § 5. 2. 3. 1.)².

² Estudiosos como Garrido Rodríguez (2000), Balibrea Cárcelos (2003), Marchante Chueca (2005), Fernández Barjola (2008), por citar algunos, en sus estudios, también defienden la idea de que la enseñanza de los MD debe recibir mayor atención en los niveles avanzado y superior.

Cabe comentar, por otro lado, que, aunque en la actualidad el estudio de los MD que se introducen en los materiales didácticos empieza a cobrar importancia por parte de investigadores de la lingüística hispánica, particularmente por parte de aquellos que trabajan con investigaciones relacionadas con el área de enseñanza-aprendizaje de español como L2 o LE, la mayoría de los manuales de ELE no se familiarizan con los nuevos planteamientos que estos investigadores proponen para su estudio y, por consiguiente, u ofrecen poca (o ninguna) información sobre estas partículas o aun suelen acomodar su enfoque dentro de una realidad puramente gramatical. Parece ser que dichos manuales todavía no tienen en cuenta que la enseñanza de estas partículas discursivas puede contribuir significativamente al desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz.

A tenor de lo expuesto, no es de extrañar, pues, que profesores y estudiantes de ELE sigan enfrentándose a la carencia de estudios en torno a la didáctica de los MD, particularmente de trabajos dedicados a ofrecer propuestas que contribuyan a la enseñanza-aprendizaje de estas partículas discursivas³. Es, por lo tanto, extremadamente necesario que se lleve a cabo este tipo de investigación porque solo así se solventarán muchos de los problemas que en el aula de ELE aún siguen dificultando la enseñanza-aprendizaje de los MD. Otra cuestión “candente”, estrechamente vinculada a la anterior, tal vez por ser una consecuencia de esta, es la falta de dominio de los MD por parte de los aprendices de ELE. No cabe duda de que a la mayoría de estos estudiantes, incluso los de niveles superiores, les resulta difícil dominar el uso de los MD tanto del texto escrito como los del texto oral. Normalmente, el no dominio de estas partículas por parte de los estudiantes se debe a diversos problemas que

³ Entre los estudios que actualmente tratan del tema de la enseñanza de los MD, podemos citar, a modo de ejemplo, los siguientes: Martín Zorraquino (1998a y 2004), Candón Sánchez (1999), Garrido Rodríguez (2000), Silva Fernández (2005a), Sainz (2003), Martínez Camino y Labrador Gutiérrez (2003), Barlibrea Cárceres (2003), Llamas Saíz (2003), Marchante Chueca (2004, 2005 y 2008), Cueva Lobelle (2008), Martí Sánchez (2008), Nogueira da Silva (2009), Fuentes Rodríguez (2010).

no solo están relacionados con su significado sino también con su enseñanza en las clases de ELE⁴.

Así pues, los alumnos pueden enfrentarse a problemas que van desde la artificialidad del uso de la lengua en el aula de ELE, donde muchos profesores convierten las sesiones de sus cursos en una actividad en la que los alumnos aprenden una lengua alejada de la lengua meta usada más allá de los muros del aula, hasta las dificultades que son impuestas por algunas cuestiones que se derivan de la introducción de los MD en los manuales de ELE, como, por ejemplo, los problemas relacionados con su terminología (la arbitrariedad y la ambigüedad de las etiquetas usadas para denominar a los MD), con su clasificación (la confusión entre el término marcador o conector y otros elementos sintáctico-proposicionales), etc., o los problemas que se derivan de la ausencia de su tratamiento en relación con otros importantes aspectos lingüísticos y no lingüísticos (su polifuncionalidad, su movilidad sintáctica, su tratamiento en relación con los registros de lengua, con los géneros y secuencias textuales, sus rasgos suprasegmentales, etc.).

1.2. Objetivos

Las investigaciones relacionadas con los aspectos pragmáticos presentes en el discurso de los aprendientes brasileños de español como LE, bajo las perspectivas pragmática y didáctica, todavía son exiguas en Brasil. En realidad, la mayor parte de las investigaciones del español como LE que se han llevado a cabo en este país, por lo general, plantean análisis teórico-metodológicos de elementos de naturaleza gramatical o lingüística. Este estudio, por el contrario, pretende plantear un enfoque diferente: su objetivo *lato sensu* es, tal y como ya hemos comentado en líneas precedentes, describir y analizar, bajo la perspectiva de la *Lingüística Pragmática* y de la *Lingüística Aplicada*, los usos y funciones de los marcadores del discurso en dos corpus, a saber: *las narrativas orales de hechos reales producidas por aprendices brasileños de ELE con un nivel B2 y*

⁴ La dificultad que entraña la semántica procedimental de los MD es para un hablante no nativo lo más difícil de superar en el aprendizaje de estas unidades (Montolío Durán, 1998: 114-115).

los manuales de ELE de los niveles B2 y C1 usados en Brasil. Por otro lado, sus objetivos *stricto sensu* son los de comprobar:

1. *En las narrativas orales:*

- 1.1. Si los estudiantes brasileños utilizan, adecuadamente, los MD del español en sus narrativas y si dicho uso contribuye o no a la coherencia de estos discursos.
- 1.2. Los grupos de MD que estos aprendices utilizan en el género discursivo narrativa oral.
- 1.3. Si el contexto de inmersión lingüística a que se sometieron los aprendientes brasileños que tuvieron alguna estancia en España favoreció el dominio del uso de los MD del español en su discurso narrativo oral.
- 1.4. Los tipos de interferencias relacionadas con los usos inadecuados y equivocados de los MD que se observan en las narrativas orales.

2. *En los manuales de ELE:*

- 2.1. La manera de cómo se introducen los MD en relación con los enfoques metodológicos en los manuales de ELE de los niveles B2 y C1;
- 2.2. Los grupos de MD que se introducen en estos manuales;
- 2.3. Qué aspectos lingüísticos y extralingüísticos relacionados con la introducción de los MD se observan en dichos métodos;
- 2.4. Los tipos de ejercicios para la práctica de uso de los MD que suelen utilizar los manuales analizados.

Además, como *objetivo final*, nos proponemos comprobar si los MD usados por los estudiantes brasileños con un nivel B2 en sus narrativas orales concuerdan con los MD establecidos para este nivel por el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)⁵, en sus 'tácticas y estrategias referentes a los

⁵ En el PCIC, los niveles de referencia para el español consisten en el desarrollo, en términos de objetivos y contenidos de enseñanza y aprendizaje, de los niveles comunes de referencia A1-A2, B1-B2, C1-C2 establecidos por el *Marco común europeo de referencia para lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER), el cual el Instituto Cervantes ha incorporado como propios en la actualización de su currículo. Los materiales objeto de enseñanza y

marcadores del discurso’, así como si los manuales de ELE de los niveles B2 y C1 introducen todos o bien omiten aquellos MD establecidos para estos niveles en el referido Plan Curricular. Así, creemos que, con el planteamiento de este último objetivo, se podrá determinar qué MD son fundamentales en las narrativas orales de los aprendices brasileños y qué MD hacen falta en los contenidos de los manuales de ELE usados en Brasil.

En resumidas cuentas, nuestro estudio pretende corroborar la hipótesis de que una introducción adecuada y más puntual de los MD especializados en la construcción del discurso oral, por parte de los manuales, contribuiría no solo a que la enseñanza y aprendizaje de estas partículas fuesen menos engorrosos, sino que también ayudaría al aprendiz a producir discursos orales –como, por ejemplo, las narrativas que aquí investigamos– más claros, fluidos y mejor estructurados. Se trata, por lo tanto, de un estudio cuyos resultados pueden contribuir al surgimiento de nuevas propuestas relacionadas con la introducción de los MD del discurso oral en los manuales de ELE de los niveles acotados; propuestas que ayuden a la adquisición de estas partículas por parte de los aprendientes brasileños no solo del nivel B2 sino también de los niveles inferiores o superiores a este.

1.3. Selección y elaboración de los corpus

Tal y como ya hemos repetido a lo largo de este apartado, nuestro estudio se centra, en primer lugar, en el corpus de *narrativas orales de aprendices brasileños con un nivel B2* y, segundo lugar, en el corpus de *manuales de ELE de los niveles B2 y C1 usados en Brasil*. Este trabajo consta, por consiguiente, de dos estudios prácticos cuyo análisis será llevado a cabo por separado. A continuación, explicamos el proceso de elaboración de ambos corpus.

aprendizaje desarrollados en los niveles de referencia derivan de un análisis directo de los descriptores de MCER en relación con las características propias del español.

1.3.1. Corpus de narrativas orales

El corpus del primer estudio práctico de este trabajo consta, como ya afirmábamos anteriormente, de una muestra representativa de *narrativas orales de estudiantes de ELE con un nivel B2*. Estas narrativas han sido contadas por aprendices brasileños de ELE de nueve capitales de Brasil, a saber: Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte, Belém, Salvador, Recife, Manaus, Brasília y Florianópolis. El número de informantes establecido por cada una de esas capitales es de tres. La grabación de las entrevistas se llevó a cabo en los meses de agosto a diciembre de 2009. En total, seleccionamos 27 narrativas⁶ de 26 informantes⁷, que habían terminado el nivel B2, y cuya edad varía entre 23 y 50 años⁸. Las 27 narrativas seleccionadas totalizaron 48.28 (cuarenta y ocho minutos y veintiocho segundos) de grabación en audio.

El siguiente cuadro representa mejor lo que venimos explicando:

NARRATIVAS	DURACIÓN	INFORMANTES ⁹	CAPITALES ¹⁰
01	02.49	T.N.G.	RJ
02	01.03	S.M.S.	RJ
03	01.39	J.L.S.R.	RJ
04	01.07	A.C.C.M.	SP
05	01.26	S.S.V.	SP
06	01.09	E.S.V.	SP
07	02.20	F.M.G.	BH

⁶ En realidad, se grabaron 48 narrativas de las que seleccionamos 27 a partir de criterios como:

- calidad de la grabación*: eliminamos las narrativas que presentaban ruidos excesivos que dificultaban su comprensión y transcripción.
- tiempo de grabación*: no consideramos las que no alcanzaron 45 segundos de grabación o que excedían a los 4 minutos y 30 segundos.
- coherencia del discurso*: tampoco tuvimos en cuenta las narrativas cuya construcción del sentido fue afectada por problemas serios de coherencia.

⁷ Uno de los informantes de Belo Horizonte cuenta dos narrativas, por eso 27 narrativas y 26 informantes.

⁸ A continuación (página 13), presentamos comentarios sobre la franja de edad de los informantes.

⁹ Para identificar nuestros informantes y para acoger favorablemente a las peticiones de la mayoría de ellos respecto de la privacidad de sus datos, hemos decidido utilizar solo las iniciales de sus nombres.

¹⁰ RJ (Rio de Janeiro), SP (São Paulo), BH (Belo Horizonte), BEL (Belém), SAL (Salvador), REC (Recife), MAN (Manaus), BRAS (Brasília) y FLOR (Florianópolis).

08	02.42	F.M.G.	BH
09	01.07	C.C.D.F.	BH
10	03.20	W.L.L.C.	BEL
11	01.23	A.P.A.V.	BEL
12	01.21	R.R.L.	BEL
13	02.15	M.C.V.S.	SAL
14	04.24	B.E.S.	SAL
15	01.02	C.C.D.	SAL
16	02.53	V.R.O.	REC
17	01.42	I.M.V.H.	REC
18	01.40	A.C.M.	REC
19	01.35	R.S.S.	MAN
20	02.29	R.E.S.	MAN
21	02.05	I.M.N.G	MAN
22	01.07	S.N.G.	BRAS
23	01.10	L.M.G.B.	BRAS
24	00.47	B.K.S.	BRAS
25	01.18	A.M.J.O.	FLOR
26	01.08	M.R.N.V.	FLOR
27	01.15	A.L.T.G.	FLOR
Total de narrativas: 27	Duración total: 48.28	Total de informantes: 26	Total de Estados: 9

Cuadro 1. Datos generales de las narrativas grabadas.

Se ha de destacar que entre las 27 narrativas que constituyen nuestro *corpus*, figuran 10 narrativas¹¹ de informantes que, tras terminar el nivel B2 en Brasil, se fueron de estancia a España¹². No obstante, la mayoría no fue para estudiar español sino para hacer algún curso relacionado con su área de estudio

¹¹ Nos referimos a las narrativas (02), (07), (08), (11), (14), (16), (18), (20), (21), y (27) (Anexo I). Se ha de destacar que otros informantes también estuvieron en España, pero durante un período muy breve, pues fueron de vacaciones (1 a 2 semanas) o para hacer cursos que no alcanzaron un mes de duración. Se trata de los informantes de las narrativas (15) –este también estuvo en México, pero muy poco tiempo– y (17).

¹² La estancia de cada informante fue de corta duración, puesto que, en general, duró de 2 a 9 meses.

(derecho, comunicación, sociología, etc.) o bien para hacer turismo, por lo que se supone que su competencia en el idioma mejoró mediante el contacto, la interacción con nativos de las ciudades donde estuvieron de estancia¹³. La elección de este tipo de narrativas se justifica porque, en nuestro análisis, pretendemos comprobar, a través de una comparación de las narrativas orales de estos estudiantes con las de aquellos que no tuvieron la estancia, si el contexto de inmersión lingüística de corta duración a que se sometieron los que se fueron a España favoreció el dominio del uso de los MD del español en su discurso oral. Es decir, si estos estudiantes consiguen utilizar, adecuadamente, un mayor número y una mayor diversidad de marcadores en su narrativa oral.

Por lo respecta al proceso de grabación de las narrativas orales, cabe destacar que antes de empezar dicho proceso, utilizamos un formulario para tomar nota de los siguientes datos de los informantes¹⁴: (i) *datos personales*: nombre y apellidos, edad y capital donde vivían; (ii) *datos académicos*: el nivel común de referencia (nivel B2) correspondiente al curso que habían estudiado, así como si estudiaban o habían estudiado en alguna academia, instituto o facultad, o bien si habían utilizado algunos de los manuales de ELE que figuran en la lista de los que aquí analizamos, o bien si seguirían estudiando español y el objetivo con que estudiaban la lengua; (iii) *datos profesionales*: profesión y empresa o institución donde trabajan. A esos datos hemos sumado otras informaciones relevantes respecto de los informantes (*su lengua materna, si tenían conocimiento de lengua española antes de estudiarla y si tuvieron profesores nativos*). Así pues, hemos podido trazar el siguiente perfil de los mismos:

- a) Todos los informantes tienen la lengua portuguesa como lengua materna.

¹³ Solo los informantes de las narrativas (11) y (27) fueron a España (Granada) para hacer un curso (de 8 semanas) de actualización en lengua y cultura españolas.

¹⁴ Todos los formularios rellenos con los datos de los informantes se encuentran en el apartado 'Anexo II'.

- b) Todos no sabían hablar español antes de su ingreso en una academia, instituto o facultad, donde a partir de entonces empezaron aprender la lengua.
- c) A excepción de los informantes que estudiaron en algún Instituto Cervantes¹⁵, los cuales afirmaron haber tenido clases con profesores nativos, los demás entrevistados aseguraron que no tuvieron clases con docentes hispanohablantes sino con profesores brasileños.
- d) Puesto que, actualmente, en Brasil, los grupos de estudiantes de ELE, en academias, institutos y facultades, son muy heterogéneos cuando de la edad y sexo se trata, optamos por no establecer variables de edad y sexo de los mismos. Así pues, la franja de edad entre 20 y 50 años de los estudiantes no ha sido preestablecida, sino un eventual resultado de la selección de las narrativas.
- e) Todos los informantes residían en las capitales correspondientes de cada Estado, y habían estudiado el nivel B2 de ELE en alguna academia, instituto o facultad de los que hemos comentado aquí en la ‘Introducción’ de este trabajo.
- f) Los alumnos que estudiaron en las academias privadas (Wizard, FISK, CCAA, SKILL y Castilla) utilizaron los manuales de ELE publicados por estas propias academias; los que estudiaron en el Instituto Cervantes usaron manuales publicados en España, y los que fueron alumnos de facultades, generalmente, estudiaron a partir de una mezcla de copias de unidades didácticas de diversos manuales publicados en España. De todos modos, hemos tenido el cuidado de seleccionar solo las narrativas orales de aprendientes que estudiaron con alguno de los manuales de ELE del nivel B2 que se analizan en el capítulo 4.

¹⁵ Entre los 26 informantes que hemos entrevistado, 4 de ellos afirmaron haber estudiado en un Instituto Cervantes (IC): 2 informantes estudiaron en el IC de São Paulo; otro en el IC del Rio de Janeiro y otro en el IC de Salvador de Bahía.

- g) En lo concerniente al nivel económico y social de los 26 informantes, se puede concluir que es bastante heterogéneo, puesto que provienen de distintas clases sociales (aunque la mayoría se encuentra dentro de lo que, en Brasil, podemos considerar clase media).
- h) Solo 5 informantes han contestado que no seguirán estudiando español¹⁶.
- i) La mayoría (21 informantes) estudió o estudia español para ser profesor de esta lengua (ocho ya trabajan como profesores de ELE).
- j) La mayoría de los informantes es estudiante de la carrera de Filología Hispánica (13 informantes).

Tras haber tomado nota de los datos particulares de cada informante, les explicamos a todos el objetivo de la grabación y de nuestra investigación así como el tiempo de duración de la narrativa que deberían relatar (entre 45 segundos y 4 minutos y 30 segundos) y el grado de formalidad de la grabación (informal). Así, una vez comenzado el proceso de grabación, no lo interrumpíamos, ya que pretendíamos que los informantes tuvieran mayor dominio de los turnos y, por consiguiente, realizaran, de la mejor manera, la tarea que les solicitamos: contar una historia. De esa forma, los informantes se pusieron cómodos y tranquilos para relatar una historia, que o les podría haber pasado a ellos mismos o les podría haber sido transmitida por parientes, amigos, etc.

Todo este cuidado para mantener una atmósfera de informalidad y de espontaneidad, durante la recogida de las narrativas, fue para que tuviéramos, dentro de lo posible, en cada narrativa grabada, el máximo de naturalidad y realidad lingüística. Así, obtuvimos, de manera espontánea, en el acto de interacción en que las narrativas fueron producidas, el establecimiento de una serie de marcas de la oralidad, de las cuales se valen los narradores en el

¹⁶ Son 2 abogados, 1 contable y 2 periodistas que estudiaron con el fin de emprender viajes y hacer Máster o Doctorado en España.

momento de la producción y construcción de este género discursivo, como, por ejemplo, el uso de elementos lingüísticos y no lingüísticos característicos del registro informal de la lengua: reinicios, autointerrupciones y autocorrecciones, vacilaciones, silencio, entonación, pronunciación silabeada, alargamientos vocálicos y consonánticos, redundancias, repeticiones, paráfrasis, digresiones, interjecciones, pausas no-rellenadas (...), pausas rellenas (*mmh*), y, sobre todo, una variedad de marcadores del discurso (*pero, entonces, y, bueno, pues, ¿no?, eh, es que, claro, sabes, etc.*), que concurrieron, significativamente, con los demás recursos lingüísticos y no-lingüísticos a la construcción del sentido de las narrativas orales recogidas, concretando, así, la eficacia de la historia relatada.

Todas las narrativas recogidas se grabaron en una grabadora digital; posteriormente, fueron pasadas al ordenador para su edición; y, por último, fueron transcritas según el modelo propuesto para el sistema de transcripción que hemos adoptado para nuestro análisis y que será explicado a continuación. Para obtener un mejor resultado de las grabaciones de los relatos, seguimos orientaciones precisas, encaminadas a garantizar, dentro de lo posible, la obtención de un *corpus* homogéneo que mantuviese, efectivamente, muchos de los fenómenos lingüísticos y no-lingüísticos que, en general, se evidencian en el acto de producción de una narrativa oral. En resumidas cuentas, nuestra investigación consistió en la grabación de las narrativas tal como nos fueron contadas por los informantes.

1.3.1.1. El proceso de transcripción

El sistema de signos y convenciones de transcripción utilizados por los investigadores del *corpus* del español coloquial Val.Es.Co¹⁷ de la Universidad de Valencia y el sistema propuesto por los investigadores del Análisis de la Conversación nos sirvieron de base principal para definir las normas de transcripción del *corpus* de las narrativas orales que forman parte de este estudio. Dicha combinación de sistemas desembocó en un conjunto de normas

¹⁷ Para información más detallada sobre el proyecto Val.Es.Co. de la Universidad de Valencia, véase <<http://www.valesco.es/>>.

de transcripción que, a nuestro modo de ver, es lo suficientemente estrecho para conseguir que el lector pueda reproducir aproximadamente una narrativa original y lo suficientemente ancho para permitir una lectura fluida de esta. De hecho, la lectura de una narrativa oral transcrita es un factor preponderante en la elección de los símbolos utilizados en una transcripción, puesto que son estos los que revelarán las condiciones significativas para el análisis de los datos. No obstante, la técnica que adoptamos en este estudio no es extraordinaria, sino solo una adaptación a nuestros objetivos de algo que ya existe en la literatura especializada. En realidad, tanto estos sistemas de transcripción como el que utilizamos aquí presentan similitudes con el método jeffersoniano¹⁸, y fueron adaptados a las características de la lengua española.

Ahora bien, para terminar, completamente, de definir las normas de transcripción que hemos utilizado en nuestro trabajo, hemos dado énfasis y hemos tenido en cuenta los aspectos relevantes, *a priori*, determinados por el tipo de acto comunicativo en el que se da el proceso de relatar historias reales. Esto es, al contar una historia real, el narrador no utiliza solo la palabra, ya que la naturaleza de este tipo de interacción reclama el uso de una serie de diferentes recursos verbales y no verbales que no solo son responsables de la coherencia del texto narrado, sino que también son utilizados con vistas a persuadir a la audiencia de la certidumbre del hecho relatado. En definitiva, la transcripción de una narrativa oral se da a partir del intento de una reproducción fiel de los fenómenos lingüísticos y no-lingüísticos a través de un sistema de símbolos y convenciones que son utilizados para representar esos fenómenos. El sistema de transcripción no se vale de normas que obedecen a un patrón universal, pues cada investigador determina los símbolos que se emplearán en el análisis de los datos recogidos, según sea la realidad del *corpus* con el que trabaja y la necesidad particular del estudio que plantea desarrollar. Esto es lo que, por ejemplo, nos aclara Marcuschi (1986):

¹⁸ Jefferson lo ha desarrollado en el marco del análisis conversacional americano en sus diversos trabajos, tanto individuales como en colaboración. Véanse como muestra Jefferson (1987) o Sacks *et al.* (1974).

Não existe a melhor transcrição. Todas são mais ou menos boas. O essencial é que o analista saiba quais os seus objetivos e não deixe de assinalar o que lhe convém. De um modo geral, a transcrição deve ser limpa e legível, sem sobrecarga de símbolos complicados (Marcuschi, 1986: 9).

1.3.1.2. Símbolos utilizados en las transcripciones

Como ya comentábamos anteriormente, la prioridad, en la transcripción de las narrativas orales elegidas para este estudio, fue transcribir, predominantemente, el turno del informante. En consecuencia, los símbolos utilizados en el sistema de transcripción que elegimos se destinan a reproducir gráficamente los fenómenos lingüísticos y (algunos) no-lingüísticos utilizados por los informantes que contaron historias reales de las que fueron partícipes, o que les fueron relatadas por otros informantes.

Para que la transcripción del *corpus* se adecuara al propósito de nuestro estudio, procedimos a la transcripción fiel de términos no lexicalizados, truncados o reduplicados, o, incluso, pronunciados de manera peculiar por el informante. En definitiva, durante el proceso de transcripción de las narrativas, no nos preocupamos solo por los aspectos lingüísticos sino que también dedicamos atención a algunos aspectos prosódicos, como la entonación, el alargamiento vocálico y consonántico, las pausas, etc., cuya significación fue indiscutible para un estudio más preciso del habla, y cuya eliminación, ciertamente, perjudicaría nuestro análisis.

El siguiente cuadro aclara y ejemplifica el sistema de transcripción de nuestro estudio:

OCURRENCIAS	SÍMBOLOS	EJEMPLOS ¹⁹
<i>Palabras/Fragmentos indescifrables</i>	(?)	entonces en dos mil y seis cuando pasó la novela/la telenovela de (?) fue cuando yo empecé a estudiar español
<i>Transcripción dudosa</i>	(pero)	yo y mis amigos estábamos saliendo: de aquí (de la universidad)

¹⁹ Todos los ejemplos han sido extraídos de las narrativas de nuestro *corpus*.

<i>Reinicios, autocorrecciones léxicas y autointerrupciones sin pausa</i>	/	el guardametas del Botafogo se ha:: pegado/ha cogido a la pelota
<i>Reconstrucción de unidad léxica</i>	[en]tonces	pero: cuando llegaba a la clase que: v[e]ía a mis alumnos v[e]ía algo fantástico todo se
<i>Entonación marcada o enfática</i>	PESADO	¿entonces por qué YO ? ¿no?
<i>Pausa corta</i>	...	porque estábamos trabajando tipología textual y: la propuesta era ... grabar un video ... y:
<i>Pausa larga (de un segundo o más)</i>	y fui a:/subí la: el puente no me acuerdo y: bueno cuando llegué
<i>Alargamiento vocálico o consonántico</i>	: o :: ²⁰	y llegué hasta/a Barcelona y:: a la estación: Nord ... se llama creo
<i>Interrogación</i>	¿?	y tenía un/un colega de/de mi clase y yo “¿qué pasó? ¿qué pasó?”
<i>Entonación exclamativa</i>	!!	¡descubrí que me voy a hacer mamá!
<i>Fenómenos no verbales</i>	((risas))	y me di cuenta que/que no estaba la mochila... ((risas))
<i>Digresiones o comentarios del informante</i>	--- ---	---¿ya?--- bueno ayer ... pedí una beca de estudios
<i>Estilo directo</i>	“discurso”	le contesté “¿pero por qué? si yo no conozco a nadie no tengo problemas con nadie ¿qué/por qué eso?”
<i>Intervenciones del entrevistador</i>	<intervención>	<cuando quieras> ---¿ya?--- bueno yo tuve suerte
<i>Marcador del discurso de la lengua española</i>	bueno	bueno cuando fui a España en: el año: dos mil y seis
<i>Marcador del discurso de la lengua portuguesa (interferencias)</i>	aí	y no sabíamos todavía lo que peDIR y aí el mesero llegó y::
<i>Nombres propios, apodos y siglas aparecen con la letra inicial en mayúscula</i>	CCAA	y estudié en el CCAA
<i>Anotaciones pragmáticas que ofrecen información sobre las circunstancias de la enunciación; aclaraciones de siglas y palabras, traducciones de palabras del portugués al español.</i>	Notas a pie de página	*SBT: sigla de “Sistema Brasileiro de Televisão”, cadena de televisión brasileña

Cuadro 2. Sistema de transcripción.

1.3.2. Corpus de manuales de ELE

El corpus para el segundo estudio práctico consta, según ya hemos comentado, de una significativa muestra de *manuales de ELE de los niveles B2*

²⁰ Cuando ocurre un alargamiento breve de un sonido, ponemos los dos puntos (:) para indicarlo; pero, dependiendo de la duración de este alargamiento, es decir, si se hace más largo, repetimos los dos puntos (::).

y C1 usados en Brasil para la enseñanza de ELE. Para llevar a cabo el análisis de este corpus, primeramente, hemos emprendido una recopilación de las principales obras bibliográficas referentes a los manuales de ELE de los niveles B2 y C1 usados en Brasil por las principales academias, institutos y facultades²¹. Elegimos solamente los manuales que estos centros de enseñanza han usado hasta el último semestre de 2010²². Cabe añadir que no solo consideramos aquí los manuales publicados por las grandes editoriales que distribuyen sus materiales de ELE en Brasil y en muchos otros países, sino que, sobre todo, también consideramos aquellos manuales producidos por las propias Academias²³. Reunimos, entonces, un total de 25 manuales²⁴ del nivel B2 y 8 del nivel C1 (33 en total) de los que han sido usados en Brasil para la enseñanza de ELE, a saber:

NIVEL B2		
TÍTULO	EDITORIAL	PAÍS
Eco 3	Edelsa	España
Nuevo Ven 3	Edelsa	España
Puesta a Punto	Edelsa	España
Pasaporte 4	Edelsa	España
Sueña 3	Anaya	España
Prisma (avanza)	Edinumen	España
Aula 4	Difusión	España

²¹ Para eso, primero, hemos solicitado a los centros de enseñanza informaciones respecto de qué manuales utilizaban para la enseñanza de ELE en los niveles B2 y C1; luego, hemos solicitado a estos centros y a las editoriales muestras de dichos manuales.

²² Las principales academias que actualmente enseñan español en Brasil son: Wizard (la mayor academia de idiomas en Brasil, con 1.200 franquicias en todo el país.), CNA, Fisk, CCAA, Skill, Yázigí, Pink And Blue, Los Centros de Cultura Española o Panhispánica, Yeski, Senac, Planet, Yes, Seven, Aslan y Castilla. Por lo que se refiere a los Institutos, consideramos que el más significativo de todos aquellos de los que tenemos noticia es el Instituto Cervantes, por tener nueve sedes en las grandes capitales de Brasil: São Paulo, Florianópolis, Brasilia, Curitiba, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Salvador de Bahía, Belo Horizonte y Recife. En Brasil, los profesores de español de los cursos de licenciatura en ELE no usan, en general, un manual como algo adoptado. Lo que suelen hacer es presentar actividades tomadas de diversos manuales. Sin embargo, en muchas Universidades, específicamente en las Facultades de Letras Extranjeras Modernas, se ofrecen, para la comunidad y para los estudiantes de otras carreras, cursos libres de L2 en los cuales se adopta un manual. Estos cursos tienen, en general, duración de 4 años y siguen los niveles de referencia propugnados por el MCER.

²³ Las Academias Fisk, Wizard, Castilla, Skill y CCAA producen y publican sus propios manuales.

²⁴ La completa información bibliográfica de estos manuales figura en el apartado 'Bibliografía'.

Gente 3	Difusión	España
Abanico	Difusión	España
Avance	SGEL	España
A Fondo	SGEL	España
Cumbre (superior)	SGEL	España
Español en Marcha 4	SGEL	España
Destino Erasmus 2	SGEL	España
Nuevo español sin fronteras 2	SGEL	España
Esespañol 3	Espasa	España
En Acción 3	EnClave ELE	España
Español Lengua Viva 3	Santillana	España
Hable (nivel competente)	Castilla	Brasil
¡Adelante! Más práctico	CCAA	Brasil
Español (avanzado)	Fisk	Brasil
Español (superior)	Fisk	Brasil
Español 4	Wizard Idiomas	Brasil
Español 5	Wizard Idiomas	Brasil
Avanzar 2	Skill	Brasil

Cuadro 3. Corpus de manuales del nivel B2.

NIVEL C1		
A Fondo (superior)	SGEL	España
Nuevo español sin fronteras 3	SGEL	España
Español Lengua Viva 4	Santillana	España
Prisma (consolida)	Edinumen	España
Sueña 4	Anaya	España
Dominio C	Edelsa	España
Punto final	Edelsa	España
El Ventilador	Difusión	España

Cuadro 4. Corpus de manuales del nivel C1.

1.4. Método de trabajo

No puede negarse que el análisis cuantitativo sea, en ocasiones, tan importante como el cualitativo y que, para analizar determinados fenómenos, lo

sea incluso en mayor medida. Sin embargo, nuestro estudio se fundamenta, predominantemente, en el enfoque cualitativo, puesto que, a nuestro modo de ver, los principios empírico, inductivo y descriptivo que caracterizan este tipo de enfoque se ajustan mejor tanto al objeto de nuestra investigación como a los objetivos que hemos planteado para ella. Ahora bien, entendemos que, aunque ambos enfoques suelen contraponerse, en realidad tanto la orientación de tipo cuantitativo como la de tipo cualitativo pueden considerarse interdependientes. Así, solo y únicamente en las conclusiones parciales referentes al análisis de los MD de las narrativas orales de aprendientes brasileños de ELE, nos valdremos, además del enfoque cualitativo, de un estudio cuantitativo de los MD que aparecen en estas narrativas, con vistas a precisar las aportaciones cualitativas que permitan una visión más profunda de la realidad de este objeto de estudio. A continuación, veremos, por separado, los aspectos metodológicos referentes a cada una de las partes que constituyen el análisis práctico de este estudio.

1.4.1. Aspectos metodológicos referentes al análisis del corpus de narrativas orales

Para el análisis de los MD de las narrativas orales de estudiantes brasileños de ELE, nos serviremos y nos guiaremos por la clasificación propuesta por Briz (1998)²⁵, como fuente principal –pero no única– puesto que, en nuestro *corpus*, nos encontramos con diversos marcadores del discurso cuyos matices pueden o no ser englobados en esta clasificación. Así, en algunas ocasiones, con el objetivo de describir y aclarar mejor la función del MD que analizamos en este género textual específico, que es la narración oral, podemos valerlos de otras clasificaciones, como, por ejemplo, la de Martín Zorraquino y Portolés (1999) que se presenta en el capítulo IV, y que sirve para el análisis de los MD que se introducen en el corpus de manuales de los niveles B2 y C1.

Una vez transcrito el corpus de las 27 narrativas orales, procedemos al análisis de los MD. El primer paso ha sido el de identificar, en el corpus de narrativas, las partículas que, en efecto, funcionan como MD. Este paso,

²⁵ En el capítulo II, precisamente en el apartado § 2.1.4., definimos y explicamos la clasificación propuesta por este autor.

además, nos ha permitido distinguir entre las unidades que funcionan como MD del español y las que funcionan como MD del portugués de Brasil. La distinción entre estos MD se ha hecho mediante el uso de los siguientes recursos gráficos: en negrita, están todos los MD del español y, en cursiva y negrita, todos los del portugués. Se trata de recursos que sirven para facilitar la identificación y el análisis de estos marcadores.

Una vez realizada esta identificación, procedemos al análisis cualitativo de los MD del español, clasificándolos según la propuesta de Briz (1998). Esta clasificación nos permitirá averiguar dos de los cuatro objetivos que planteamos para el análisis de los MD en el corpus de las narrativas orales, a saber: en primer lugar, *si los aprendices brasileños utilizan adecuadamente los MD del español en sus narrativas y si dicho uso contribuye o no a la coherencia de estos discursos* y, en segundo lugar, *qué grupos de MD son utilizados por estos estudiantes en el género discursivo narrativa oral*. La observación de estos objetivos nos permitirá organizar y clasificar los MD utilizados correctamente por los aprendientes brasileños según su función en el discurso narrativo: función argumentativa y función metadiscursiva (cfr. Briz, 1998).

Realizada esta clasificación, el próximo paso consiste en averiguar el tercer objetivo: *si el contexto de inmersión lingüística a que se sometieron los aprendices brasileños que tuvieron alguna estancia en España favoreció el dominio del uso de los MD del español en su discurso narrativo oral*. Para eso, tendremos en cuenta el número total y la diversidad de MD usados correctamente en las narrativas pertenecientes a los estudiantes brasileños que tuvieron algún periodo de estancia en España y en las demás narrativas de aprendices que no tuvieron dicha estancia.

Posteriormente, trataremos de averiguar el último objetivo planteado, esto es: *qué tipos de interferencias relacionadas con los usos equivocados de los MD se observan en las narrativas orales*. En este análisis, nuestro propósito principal estriba en no solo describir las interferencias observadas en el corpus sino también en delimitar en qué consiste cada tipo de interferencia descrita,

con vistas a llevar a cabo una propuesta de tipología que organice las diferentes clases de interferencias detectadas según los factores que las provocan.

Seguidamente presentaremos las conclusiones parciales referentes a este primer estudio práctico. Así, se procederá a una interpretación de los resultados obtenidos a partir del análisis de los MD en las narrativas orales, con el fin de averiguar si los distintos objetivos o hipótesis formulados han sido cumplidos.

1.4.2. Aspectos metodológicos referentes al análisis del corpus de manuales de ELE

Como criterio de análisis para la descripción de los MD en el corpus de manuales de ELE de los niveles B2 y C1, optamos por considerar solo los marcadores que o bien son presentados como recursos con vistas a la práctica de alguna actividad o ejercicio, aunque sin ninguna explicación previa sobre su uso, o bien son definidos en algún apartado del manual y, luego, introducidos en actividades o ejercicios que cobran la comprensión de su uso. En otras palabras, solo tendremos en cuenta los MD cuyo propósito de su introducción en los manuales ha sido el de ofrecer al aprendiz de ELE medios para aprender a usarlos tanto en español escrito como en el hablado.

Cabe añadir que, en el análisis de los MD en los manuales, optamos por utilizar como fuente principal la propuesta de clasificación que ofrecen Martín Zorraquino y Portolés (1999)²⁶, ya que, a nuestro juicio, no cabe duda de que esa propuesta es la comúnmente aceptada, incluso tras ser objeto de crítica de otros autores. Se trata, además, de una propuesta en la que se fundamenta el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) para establecer las directrices básicas para la enseñanza de los MD en los niveles de referencia para español. En síntesis, a nuestro modo de ver, dicha propuesta se adecua al objeto de estudio que se analizará en esta parte de nuestro trabajo, puesto que nos facilitará

²⁶ La definición respecto de la clasificación propuesta por estos autores se encuentra en el capítulo II, precisamente en el apartado § 2.1.4.

organizar los MD identificados en el corpus en diferentes clases o grupos, según su función tanto en el discurso escrito como en el oral.

Tras la constitución del corpus de manuales, considerando la introducción de los MD en estos y en las diferentes actividades y ejercicios propuestos por los mismos, emprenderemos un análisis cualitativo de las unidades objeto de este estudio. En este proceso de análisis, daremos a conocer la situación general de los MD que se introducen en los manuales investigados. Para esto, guiaremos nuestro análisis según los objetivos que hemos planteado para el estudio específico de los MD en estos manuales. Es decir, en primer lugar, comprobaremos *cómo se introducen los MD en relación con los enfoques metodológicos* en los que se basan los manuales; luego, verificaremos *qué grupos de MD y qué aspectos lingüísticos y extralingüísticos son observados en la introducción de los MD en estos métodos*; posteriormente, identificaremos *los tipos de ejercicios más frecuentes que suelen utilizar los manuales de ELE para la práctica de uso de los MD*. La observación de esos objetivos nos permitirá identificar la situación general de las partículas discursivas que se introducen en los manuales de ambos niveles acotados.

Finalmente, con vistas a aglutinar los resultados del análisis emprendido con respecto a la introducción de los MD en el corpus de manuales, presentaremos las ‘conclusiones parciales’ referentes a este segundo estudio práctico de nuestra investigación. Estas conclusiones, que constituyen, en realidad, una valoración crítica de dichos resultados, deberán ser siempre interpretadas conforme a las limitaciones de nuestro estudio.

Por otro lado, antes que nada, se ha de precisar que el propósito de nuestro trabajo no es el de presentar una crítica negativa de los manuales analizados y tampoco de los Centros de Enseñanza que los adoptan, sino el de servir como punto de partida para el incremento de las propuestas que puedan mejorar la introducción de los MD en dichos manuales y, por consiguiente, en las clases de ELE. De hecho, estamos al corriente de que los manuales de ELE (incluso los que analizamos aquí) de los que hoy disponemos constituyen instrumentos de gran utilidad en nuestras clases, así como sabemos que estos

manuales no son el único apoyo de que disponemos para hacer frente al proceso de enseñanza-aprendizaje del español. En el fondo, creemos que es esto lo que incrementa todavía más la pertinencia de la reflexión a que invita este estudio.

Pensamos que el tema que se desarrollará en esta investigación será relevante no solo para el estudio de los MD dentro de la enseñanza-aprendizaje del español como LE, sino también para concienciar a los profesores de la importancia de esas unidades discursivas en sus clases, puesto que, ciertamente, tales elementos participan en la construcción del sentido tanto del discurso oral como del discurso escrito de una LE.

1.5. Estructura del trabajo

La estructura de nuestra tesis comprende cinco capítulos. En el **primer capítulo**, nos centramos en la *introducción* de nuestra investigación, en la que presentamos la justificación y el objeto de estudio de que nos ocupamos, así como los objetivos, los dos corpus y nuestro método de trabajo.

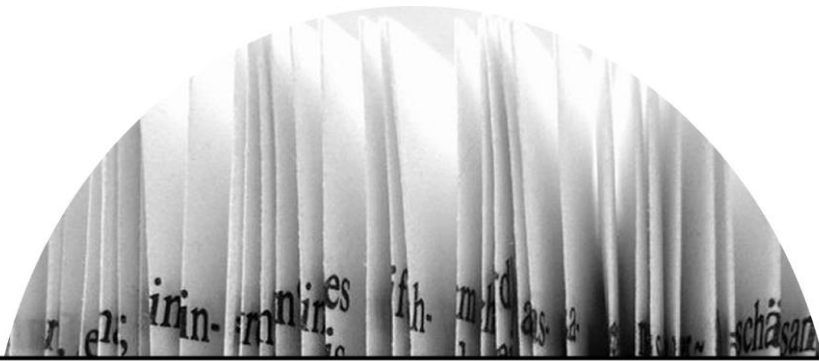
En el **segundo capítulo**, nos centramos en el *marco teórico* en el que se asienta nuestra tesis. Abordaremos, en ese capítulo, el estado de la cuestión de los marcadores del discurso, en especial, en el ámbito hispánico y los conceptos relacionados con la competencia comunicativa y con los estudios de lingüística contrastiva.

El **tercer capítulo** corresponde a la exposición del *análisis de los MD en el corpus de narrativas orales de aprendices brasileños de ELE con un nivel B2 y de las conclusiones parciales referentes a este análisis.*

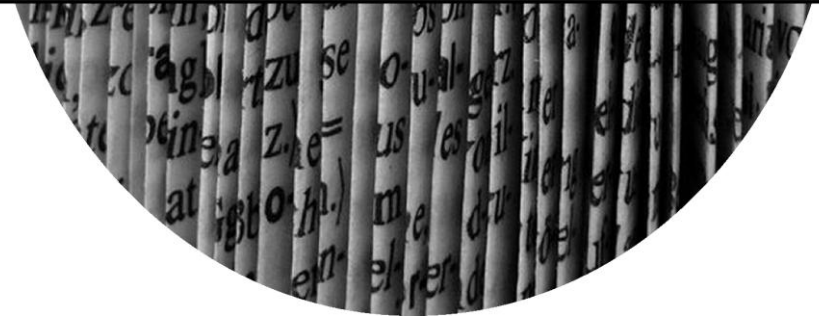
El **cuarto capítulo** consiste en la presentación del *análisis de los MD en los manuales de ELE de los niveles B2 y C1 usados en Brasil y de las conclusiones parciales referentes a este estudio.*

Por último, en el **quinto capítulo**, presentamos las *conclusiones finales* respecto de los resultados obtenidos a partir de los análisis llevados a cabo en los dos capítulos anteriores. Tras las conclusiones finales, además de la

bibliografía general, se ofrecen dos *anexos*, el primero (Anexo I) corresponde al corpus de las narrativas orales transcritas y, el segundo (Anexo II), a los formularios en los que figuran los datos de los informantes.



2. MARCO TEÓRICO



2.1. Marcadores del discurso

El surgimiento de un nuevo paradigma, como nuevo impulso que recibe la ciencia, representa un cambio de objeto de estudio y de enfoques metodológicos que orientan, hacia nuevas perspectivas, las investigaciones que se desarrollan en el ámbito de una determinada ciencia. Si el *estructuralismo*, por ejemplo, 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. A partir de ahí, se han desarrollado muchos otros estudios desde diferentes orientaciones teóricas. Algunos de ellos se han ocupado de describir los distintos recursos lingüísticos y extralingüísticos que operan en la construcción del sentido del discurso y que, solo recientemente, gracias al desarrollo de disciplinas en el campo de la lingüística moderna, como la Lingüística Textual, la Pragmática, el Análisis de la Conversación y el Análisis del Discurso, han podido ser tratados desde una perspectiva que nos permite comprenderlos mejor. Los estudios planteados por esas disciplinas de la Lingüística moderna, al contrario de los estudios desarrollados por la Lingüística Estructuralista, tienen la inclinación a acercar el análisis de sus investigaciones a la lengua cotidiana. Para ello, los estudiosos tienen que considerar el análisis lingüístico más allá de los límites de la frase, es decir, tener en cuenta la perspectiva supraoracional. De esa manera, podemos decir que el análisis se encuentra en el nivel del discurso. Esto porque los interlocutores no se comunican por medio de oraciones sino de unidades mayores, enlazando enunciados, párrafos y unidades comunicativas, esto es, por medio del discurso.

La construcción de un discurso ocurre a través de funciones realizadas por elementos lexicales y no lexicales que no se encasillan fácilmente dentro de la sintaxis tradicional. Se trata de unidades lingüísticas e, incluso, extralingüísticas a las que se suele denominar con diversas etiquetas, como, por ejemplo, *marcadores discursivos* o *marcadores del discurso* (Schiffrin [1987],

Portolés [1998b], Martín Zorraquino [1998b], Martín Zorraquino y Portolés [1999]), *marcadores pragmáticos* (Fraser [1996], Vázquez Veiga [2005]), *conectores* (Martínez, [1997], Montolío Durán [2001], Pons Bordería [1998]), *conectores pragmáticos* (Briz [1993a y 1998]), *conectores extraoracionales* (Cortés Rodríguez [1991]), *enlaces extraoracionales* (Fuentes Rodríguez [1987]), *puntores* (Vincent [1993]), *operadores discursivos* (Casado Velarde [1991]), *partícula del discurso* (Schourup [1985]), *partícula pragmática* (Östman [1981]), *expresión pragmática* (Erman [1987]) *conectivo* (Blakemore [1987 y 1988]), *muletillas conversacionales*¹ (Beinhauer [1964]), “*gambits*” (Keller [1979]), etc.

La diversidad terminológica de los *marcadores del discurso* refleja la extensa gama de enfoques lingüísticos que ha sido empleada para su estudio, además de la multiplicidad de funciones que esos elementos cumplen. En este estudio, optamos por el término *marcador del discurso*² por ser el que nos parece más recurrente y, convenientemente, el de mayor alcance. Este término, más adecuado por ser el más neutro y general, presupone tanto la organización textual (funciones ideacional y textual) como la articulación interaccional (función interpersonal) del lenguaje (cfr. Halliday, 1986). Existen, por otro lado, autores que defienden el uso del término *marcador conversacional* (Marcuschi [1986]; Castillo [2001]); sin embargo, a nuestro modo de ver, este término sugiere, inevitablemente, un compromiso exclusivo con un género de texto oral, es decir, la *conversación*; y que parece privilegiar solo los aspectos interaccionales, en detrimento de los textuales; razón por la que prescindiremos de este término en sentido general, aunque lo consideraremos como un tipo específico de MD que opera dentro del discurso conversacional (cfr. Portolés, 1998a). Por otra parte, también prescindiremos del término *conector* en sentido global porque muchos de los elementos que se suelen considerar conectores –

¹ Durante cierto tiempo, el término *muletillas* fue, equivocadamente, usado para referirse a los MD del texto hablado. La tradición normativa y purista de la lengua planteaba que las *muletillas* se referían a las repeticiones periódicas e innecesarias que se daban en el discurso conversacional y que aparecían como formas mecánicas e indeseables en el discurso del hablante.

² Sus sinónimos serán, tal y como ya hemos afirmado en el capítulo 1 (nota al pie nº 1), los términos *conectores del discurso* y *partículas discursivas*.

principalmente los que operan dentro del discurso oral– no presentan un significado de conexión, según comprueba Portolés (1998a: 36). No obstante, lo adoptaremos para referirnos a un tipo concreto de marcador que, claramente, conecta semántico-pragmáticamente un miembro del discurso con otro, como es el caso de los conectores aditivos, los consecutivos y los contrargumentativos (*Ibíd.* 139-140).

A continuación, nos ocuparemos de describir estas unidades según los principales autores que las han analizado en el ámbito de otras lenguas y, sobre todo, en el ámbito hispánico.

2.1.1. Los MD desde el punto de vista gramatical

Actualmente, hay una cantidad significativa de trabajos acerca de los MD, en los que se notan planteamientos muy diversos. Se suele decir que los primeros estudios sobre estas unidades, desde la perspectiva del español hablado, fueron los de Beinhauer (1964), que los llamó indebidamente de *muletillas conversacionales*. En inglés, se destacaron los estudios pioneros de Keller (1979), que analizó los *gambits* de este idioma. No obstante, los primeros autores en usar el término *marcador* (“marker”) fueron Sinclair y Coulthard (1975), al analizar interacciones en las clases. Posteriormente, Schiffrin (1986) los denomina *marcadores discursivos* (“discourse markers”), y los describe como elementos de soporte de las unidades de habla, destacando la dependencia secuencial de ellos a nivel de discurso.

Ahora bien, en siglos pasados, en algunos tratados gramaticales del español, ya se reconocían ciertos valores expresivos y discursivos para determinadas partículas de este idioma, aunque no se identificaran, en ellas, lo que actualmente se denomina *marcadores del discurso* (Martín Zorraquino, 1998b: 20). En el siglo XVIII, por ejemplo, Garcés (1791), en su obra *Fundamento del vigor y elegancia de la lengua castellana, expuesto en el propio y vario uso de sus partículas*, ya demuestra una preocupación por describir algunos *usos discursivos* para ciertas partículas del español. Es decir, aunque, en dicha obra, este autor se valga de un planteamiento tradicional, no

se observa, en la descripción de las partículas que analiza, una preocupación gramatical, sistematizadora (cfr. Martín Zorraquino, 1998b: 20). En esta obra, Garcés, usando ejemplos de autores clásicos, trata de describir la manera como algunas partículas (los adverbios) son usadas en la lengua castellana de aquella época. Hecho que refleja, por consiguiente, un acercamiento pragmático a las partículas de las se ocupa el autor. Según Martín Zorraquino (1998b: 21), este gramático reconoce nueve tipos de uso para el adverbio *bien*. En el quinto tipo, por ejemplo, Garcés nos propone el siguiente uso para este adverbio: “Pero donde muestra nuestro adverbio mayor énfasis es en estos momentos de aprobar lo que nos contenta” (Garcés, 1791: 112-114); esto es, señala una de las funciones más pragmáticas de este marcador: la de expresar acuerdo entusiasta con el interlocutor.

Ya en el siglo XIX, la obra de Garcés influirá en Salvá (1830) y en Bello (1847), que incluyen, en sus obras, descripciones muy clarividentes para el modo de uso de los *adverbios* y de las *conjunciones* del español usado en aquella época. Los autores notaron que el estatuto morfológico, la distribución sintagmática y los contenidos de algunas partículas, como adverbios (adyacentes verbales) y ciertas conjunciones, se modificaban y pasaban a expresar un valor enunciativo o pragmático, convirtiéndose, pues, en elementos extraoracionales. Particularmente, Bello, tomando en cuenta una especie de “funciones enunciativas”, traza una propuesta de clasificación para las partículas que describe, diferenciando entre las que expresan valores de “afirmación reforzada” (*sí*), las que indican “oposición” (*pero, empero, antes bien, etc.*), y las que denotan “continuación” (*ahora pues, así, con que, pues, etc.*), que, según este autor, también pueden indicar “consecuencia”, como, por ejemplo, las partículas *conque* y *pues* (cfr. Martín Zorraquino, 1998b: 22).

Antes de que se consoliden los planteamientos de la Gramática Textual y de la Pragmática para los estudios de los MD, la denominación (*enlaces extraoracionales*) que más se acercó a cómo, hoy día, se suele designar a estas unidades, y la definición más perspicaz para ellas, solo aparecen en Gili Gaya (1943), en la segunda mitad del siglo XX: “recursos de que el idioma puede

valerse para dar expresión gramatical a relaciones que van más allá de la oración” (Gili Gaya, 1943: 326). Así pues, este autor es responsable de trazar la primera presentación sistemática de los MD en la lengua española, según reconocen Fuentes Rodríguez (1987) y Martín Zorraquino (1992: 114-116). Para Martín Zorraquino (1998b: 22-23), Gili Gaya fue el primer autor en lograr incluir los MD dentro de los *enlaces extraoracionales*, identificando, pues, un conjunto de propiedades sistemáticas en estos elementos, a saber: i) los *enlaces extraoracionales* están relacionados con nociones externas a la “predicación”; ii) su carácter morfológico es *invariable*; iii) “proceden” de una clase *heterogénea* de palabras; iv) se presentan, en general, con gran *movilidad distribucional*; v) pueden “acumularse”: se originan a partir de combinaciones de elementos discursivos diferentes; vi) no se configuran como elementos “denotadores” o “referenciales”, desde el punto de vista de su “significado”: sirven para la construcción textual; vii) poseen propiedades *polifuncionales*: alcanzan a una multiplicidad de “sentidos estilísticos”; viii) se vinculan a registros comunicativos diversos: por un lado, hay enlaces que son más característicos del registro coloquial oral (*bueno, pues, o sea*, etc.); por otro, hay algunos que son casi exclusivos del registro escrito (*empero, ahora bien*), donde hallan la expresión precisa (Martín Zorraquino, 1998b: 23).

Aún en el siglo XX, en la gramática de Alcina-Blecua (1975), también se hallan importantes aportaciones respecto de los MD. A pesar de que la descripción que plantean esos autores se circunscribe, sobre todo, a algunos adverbios y a ciertas locuciones adverbiales, así como a algunas preposiciones gramaticalizadas, es relevante su manera de abordar estas unidades porque pone de relieve dos aspectos fundamentales de las mismas: su “estatuto categorial” y su “clase funcional” (Martín Zorraquino, 1998b: 24). Los autores ordenan, jerárquicamente, las categorías que, con relación a la predicción, se ubican en una posición más marginal que los elementos contiguos centrales (el *sujeto*, el *complemento directo* y el *complemento indirecto*). Así pues, estos gramáticos oponen los “elementos regidos”, exigidos por la naturaleza semántica o gramatical del verbo (“Abundar *en desgracia*”), los “elementos concordados”, que son aquellos complementos semejantes a los predicativos,

pero introducidos por preposiciones, generalmente, ‘*de*’ y ‘*por*’ (“Se colocó *de aprendiz*”), los “elementos autónomos”, (o “elementos circunstanciales”), que pueden tener carácter adverbial (“Pasaremos *por casa*”), y los “elementos periféricos”, entre los cuales se incluyen los MD, puesto que, según los autores, tales unidades pertenecen a:

un heterogéneo grupo de elementos de variada estructura gramatical que sólo se pueden distinguir por su función semántica, dedicada a comentar, precisar o contrastar el significado de toda la oración o a marcar el orden y relación de una oración con las demás que le preceden y le siguen en el discurso (Alcina-Blecua, 1975: 869-886).

En este último grupo, los autores incluyen, por ejemplo, las “frases de infinitivo” de valor temporal, condicional, etc. (“*De tener lo que buscas*, te informaré”), los “predicativos absolutos” (“*Acabando la cena*, se marcharon a casa”), los “comentarios oracionales” (“*Efectivamente*, no me fío de nadie”), los “vocativos” (“*Chica*, ten cuidado”), las “amplificaciones” (“*En cuanto al tema de ayer*, ya lo hablaremos”) y los “ordenadores del discurso” (“*Por fin*, ha llegado el invierno”). Para Martín Zorraquino (1998b: 24-25), a excepción de las “frases de infinitivo”, los “predicativos absolutos” y los “vocativos”, los elementos identificados por los autores como “comentarios oracionales”, “amplificaciones”, “ordenadores del discurso” y, aun, los “predicativos absolutos”, representados por ciertas preposiciones gramaticalizadas, como, por ejemplo, *salvo* y *excepto*, o algún adverbio (*incluso*, etc.), podrían considerarse *marcadores del discurso*. De cualquier modo, según esta autora, los elementos que Alcina-Blecua clasifican se caracterizan como:

(...) entidades invariables, con rango externo a la función predicativa oracional –no son seleccionadas ni por el verbo ni por la combinación de la relación “sujeto-predicado”– y que reflejan un contenido secundario respecto del contenido de toda la oración o de alguno de sus miembros, pues, como señala oportunamente Alcina, “comentan, precisan o contrastan” dicho contenido o marcan un orden o una relación entre la oración y

lo que le precede y le sigue en el discurso (Martín Zorraquino, 1998b: 25).

Mientras que las gramáticas de Gili Gaya y de Alcina-Blecua logran trazar una cierta sistematización de los MD, que influyó en sus aspectos morfológico, sintáctico y semántico, muchas otras gramáticas tradicionales, en cambio, no saben muy bien dónde colocarlos en su sintaxis tradicional, con lo que suelen describirlos como “palabras expletivas o denotativas”, “expresiones de realce”, “palabras de difícil clasificación”. En definitiva, las aportaciones de Gili Gaya y de Alcina-Blecua permitieron orientar el desarrollo de los estudios que, actualmente, tratan de los MD, y, a la vez, mostraron lo complejo y lo heterogéneo que conlleva el estudio de dichos elementos (Martín Zorraquino, 1998b: 25).

2.1.1.1. Las categorías gramaticales de los MD

El término marcador del discurso identifica unidades gramaticalizadas o en proceso de gramaticalización pertenecientes a diversas *categorías gramaticales*, lo que indica una heterogeneidad categorial que muchas veces plantea dificultades en el momento de definirlos como una clase sistemática, así como a la hora de abordar su tratamiento lexicográfico y su enseñanza a nativos y a extranjeros (Martín Zorraquino, 2004: 53). “Pretender establecer una relación biunívoca entre el término marcador del discurso y una categoría gramatical determinada es algo así como intentar ajustar el término *deíctico* – *los deícticos*– a una sola clase de palabras” (Martín Zorraquino, 1998b: 26).

En realidad, los estudios que actualmente tratan de los MD suelen sostener que estas unidades son procedentes de clases de palabras como los adverbios (*Tú eres, **francamente**, un cabezota*), las locuciones adverbiales (*Es buen padre. **En cambio**, es un mal marido*), las preposiciones (***Hasta** a mí me parece una buena idea lo que propone Zapatero*), las conjunciones (***Que** no, **que** no puedo salir hoy*), las unidades gramaticales que se expresan en forma de estructuras lingüísticas fijadas en la lengua por el uso (*Y ahora – **lo que faltaba para el duro** – dos montones de exámenes por corregir para el*

lunes), las interjecciones o pseudo interjecciones (“Y, claro, eso es de ahora, lógicamente, por la droga, ¿eh?, exclusivamente” / – Vas a venir mañana, ¿no?) y las formas apelativas de base nominal o verbal (**Hombre**, ¿qué haces por aquí? / **Mira**, no sé qué decirte sobre lo de tu enfermedad). Stubbs (1983: 78) señala que, entre las clases de palabras a que pertenecen los MD, las conjunciones, aunque tradicionalmente sean consideradas una clase con funciones morfosintácticas bien conocidas, son los marcadores del discurso en potencial, puesto que no solo relacionan las unidades sintácticas, sino también las contextualizan en el discurso.

Por otra parte, los estudios que tienen en cuenta el análisis de los MD que operan en la construcción de diferentes géneros de textos, así como de diferentes secuencias textuales, ponen de relieve la conveniencia de que los inventarios de los marcadores existentes se amplíen para guarecer elementos que, aunque sean efectivamente utilizados como marcadores, nunca han sido considerados como tales. Piñero Piñero y Díaz Peralta (2005), por ejemplo, al analizar un *corpus* de textos argumentativos escritos, comprueban la presencia de estructuras no inventariadas como ‘se trata de’; ‘por así decirlo’; ‘hablando de + SN’; ‘no olvidemos que’ y ‘de lo que se colige/deduce que’, las cuales, según las autoras, cumplen con todos los criterios utilizados para definir cuándo una unidad, legítimamente, actúa o no como marcador del discurso³.

Al parecer, lo cierto es que las investigaciones tradicionales sobre la categoría de los MD parecen sugerir la necesidad de abrir sus puertas a determinados elementos que desempeñan funciones equivalentes a los ya inventariados. En este sentido, algunos autores de estas clasificaciones se muestran de común acuerdo y suelen afirmar que “no existe un catálogo exhaustivo de funciones textuales” (Casado Velarde, 1998: 64), y que tampoco ya se encuentran catalogadas todas las unidades que podrían integrarse en esta categoría, puesto que “acometer esta empresa de un modo exhaustivo resultaría

³ La inclusión de una unidad en la categoría de los marcadores va a depender de su adecuación a una serie de parámetros empleados tradicionalmente para determinar si una palabra es o no un marcador. Nos ocuparemos más adelante, en este mismo apartado, de algunos de esos parámetros. Sin embargo, para una visión más detallada de los mismos, véase Fuentes Rodríguez (1996: 12) y Pons Bordería (1998b: 56–59).

casi tan utópico –hay que admitirlo de entrada– como ponerle puertas al campo” (Martín Zorraquino y Portolés, 1999: 4056). En síntesis, no se trata de una clase cerrada de elementos que operan en el plano textual-discursivo, sino de una “clase gradual” (cfr. Risso, 1999).

2.1.1.2. Rasgos morfosintácticos de los MD

Hay algunas características morfosintácticas importantes que se suelen usar a la hora de delimitar la categoría de los MD, y que se han de tener presente, a saber: (i) su *invariabilidad flexiva*; (ii) su *movilidad distribucional o sintáctica*; (iii) su *vinculación a nociones externas a la predicación oracional*; (iv) *no pueden ser focalizados*; y (v) *no constituyen respuestas a interrogaciones parciales*.

Para Martín Zorraquino (1998b: 47), la *invariabilidad léxica gramatical*⁴ constituye un parámetro básico, que se erige en un procedimiento fundamental para determinar la naturaleza discursiva de una expresión lingüística. Así, se puede diferenciar el MD *por ende* de *por este motivo*, expresión que no funciona como MD:

(1) a) *Mañana será festivo nacional y, **por ende**, estará cerrado Correos.*

b) *Mañana será festivo nacional y, **por este motivo**, estará cerrado Correos.*

Donde *por ende* es un marcador del discurso, puesto que no se puede flexionar en *por endes*. En cambio, la forma *por este motivo* acepta la flexión *por estos motivos*.

Ahora bien, esta invariabilidad, en buena parte de las ocasiones, se trata de un proceso que discurre por fases definidas por un mayor o menor grado de gramaticalización. Los sintagmas preposicionales *por este motivo*, *por eso* y *por*

⁴ Para Portolés (1998: 49), la *invariabilidad* de los MD, así como su *vinculación a nociones externas a la predicación oracional*, constituyen restricciones gramaticales secundarias a la hora de delimitar un MD, y no sirven para crear un grupo relativamente homogéneo de esta categoría.

ello, por ejemplo, presentan una tendencia hacia la gramaticalización, lo que no les atribuye, de momento, el papel de MD. Sobre esta característica, Martín Zorraquino (1998b) señala que:

[...] la comprobación de la invariabilidad para identificar un marcador del discurso pone de manifiesto, en muchos casos, la existencia de unidades lingüísticas que se hallan en proceso de gramaticalización, pero que todavía no han alcanzado un grado de fijación plena” (*Ibíd.* 47).

Por lo que se refiere a su *movilidad distribucional*, los MD pueden ocupar tres posiciones posibles dentro del enunciado en el que se encuentran, esto es: inicial (**Por consiguiente**, *Rajoy ganará apoyo en Galicia*); intermedia (*Rajoy ganará, por consiguiente, apoyo en Galicia*) y final (*Rajoy ganará apoyo en Galicia, por consiguiente*). Sin embargo, esa movilidad no es común a todos los tipos de marcadores, es decir, para algunos no es posible ningún tipo de permutabilidad distribucional, puesto que se sitúan en una posición determinada, fija: por ejemplo, el marcador *ahora bien*. Aparte de eso, aunque suelen presentar movilidad posicional, tienden a situarse al inicio o en un lugar próximo al comienzo del enunciado, para que sea evidente la relación de conexión con lo anterior (*Llegaremos a la hora prevista, así que, espéranos para que cenemos juntos*).

Para Montolío Durán (2001: 35), los marcadores (o *conectores*, como los denomina esta autora) de tipo *parentético*, es decir, los que van entre pausas en el discurso oral y, en el escrito, van marcados por sus correspondientes signos de puntuación, constituyen por sí mismos una especie de estructura independiente, ya que su función es semejante a la que tiene un paréntesis en el texto. Este hecho, según la autora, explica la razón por la que este tipo de conectores “tengan gran independencia sintáctica dentro de la oración y, en consecuencia, que presenten gran movilidad oracional” (*Ibíd.* 35). El ejemplo con el conector *por consiguiente*, anteriormente descrito, ilustra claramente lo que afirma esta autora.

García Negroni y Tordesillas (2001: 273-278) señalan que la posición que los MD ocupan dentro de la oración es relevante porque puede producir ciertos efectos de sentido. Así, si el marcador se sitúa en una posición inicial (“frontal” o “átona”), será para poner de relieve su función como conector, cumpliendo, en este caso, un papel predominantemente argumentativo. Por el contrario, si se sitúa en una posición intermedia o final (“no frontal” o “tónica”), será para resaltar su función como operador, lo que hace que el marcador establezca un fuerte vínculo con la enunciación, dado que su posición marca el punto de vista del hablante. En particular, la posición final de un marcador puede expresar un matiz de duda respecto de la relación argumentativa y enunciativa establecida entre los miembros del discurso que vincula.

La movilidad distribucional (o sintáctica) tal vez sea una de las propiedades de los marcadores del discurso que podría denominarse prototípica (Llamas Saíz, 2010: 197). Por ello, esa caracterización constituye, a nuestro modo de ver, un aspecto muy importante que, además de identificar a estas partículas discursivas, las diferencia de las conjunciones, lo que, ciertamente, facilita al estudiante de ELE el reconocimiento y aprendizaje de los MD. De hecho, la movilidad sintáctica es uno de los aspectos que mejor distingue a las conjunciones de los adverbios marcadores, puesto que estos últimos se caracterizan por gozar de mayor posición sintáctica (inicial, media y final) mientras que aquellas suelen situarse en posición inicial.

En cuanto a su *vinculación a nociones externas a la predicación oracional*, se puede afirmar que los MD representan *comentarios* o elementos *enfanzadores* respecto de la estructura oracional (cfr. Martín Zorraquino, 1998b: 36). Es decir, estas unidades son incapaces de relacionarse con los morfemas extensos que se expresan en el núcleo verbal, lo que los convierte en unidades externas a la (sub)estructura que expresa la predicación principal. Tal propiedad hace que los MD no puedan ser sustituidos por los elementos pronominales o deícticos que señalan habitualmente las funciones adyacentes en el marco oracional. Martín Zorraquino (*Ibíd.* 36-37), para comprobar esta característica de los MD, utiliza los siguientes ejemplos:

- (2) a) *Mi hermano, **claro**, está encantado con su moto.*
b) *Mi tío, **lo mismo**, con su coche.*

En que el MD *claro*, que aparece en (2a), no tiene lugar en (2b), puesto que es ajeno al conjunto proposicional del contenido que reproduce la expresión pronominal *lo mismo*. Si se quiere incluir *claro* en el enunciado (2b), habría que repetirlo (*Mi tío, **claro**, **lo mismo**, con su coche*), pero siempre como un MD y nunca como contenido proposicional representado por un constituyente pronominal.

Por último, se encuentran las dos últimas características que determinan la existencia de un MD: estas unidades *no pueden ser focalizadas*, esto es, no pueden ser destacadas como el contenido más importante de los enunciados que conectan y/o orientan semántico-pragmáticamente:

- (3) a) ***Además**, este año vamos a vivir en Brasil.*
b) *Es **además** que este año vamos a vivir en Brasil.*

Donde, en (3b), se nota la imposibilidad que presenta el marcador *además* de ser focalizado mediante estructuras ecuacionales (cfr. Gutiérrez Ordóñez, 1997: 37), en las que se convierte en la magnitud que se pretende resaltar.

Por otra parte, los MD *no constituyen respuestas a las interrogaciones parciales*, al contrario de los adverbios de incidencia verbal que pueden ser sometidos a esas interrogaciones:

- (4) a) *Nosotros hablamos **sinceramente**.*
b) *-¿Cómo hablamos? (-sinceramente)*
- (5) a) *Nosotros hablamos, **sinceramente**.*
b) *-¿Cómo hablamos? (¿?)*

En (4a), tenemos un adverbio de incidencia verbal, con lo que *sinceramente* puede ser respuesta a la pregunta en (4b). En cambio, en (5a), por ser

sinceramente un marcador discursivo, no puede funcionar como respuesta a la pregunta.

2.1.1.3. Rasgos suprasegmentales de los MD

En lo tocante a los *aspectos prosódicos* de los MD, los estudiosos suelen señalar la especificidad de los *rasgos suprasegmentales* (como la *entonación*, la *duración silábica*, o la *delimitación por pausas*) que, asociados con los marcadores, determinan el sentido de estas unidades discursivas, así como suelen indicar la existencia de algunos de esos rasgos que, no asociados con una pieza léxica en concreto, pueden funcionar como marcadores. En este sentido, estudios como los de Domínguez García y Dorta Luis (2004), Elordieta y Romera (2002), o Martín Butragueño (2002), Briz (1996b) e Hidalgo (1997) aportan nuevos datos sobre las propiedades prosódicas y las funciones de algunos marcadores del discurso del español.

Específicamente, los rasgos suprasegmentales se caracterizan por ser incisos, es decir, son unidades tónicas y aisladas, entre pausas, del resto de la oración. Por un lado, ese rasgo está fuertemente relacionado con la adscripción categorial de las distintas unidades; por otro, el carácter tónico, a manera de inciso de los MD, es el único rasgo prosódico compatible con otros rasgos delimitadores aceptados actualmente por la mayoría de los investigadores, tales como su función sintáctica externa a la predicación oracional, su movilidad distribucional y su carácter de sintagma, esto es, de unidades dotadas de autonomía sintáctica.

Martín Zorraquino (2004) señala que algunos rasgos suprasegmentales (entonación de las partículas discursivas), frecuentemente, matizan el contenido *instruccional* de los MD. De esa manera, por ejemplo, el marcador *bueno*, matizado por la entonación, puede indicar una *simple y clara aceptación* (6a), o una *aceptación neta y entusiasmada* (6b), o un *consentimiento resignado* (6c), en este caso *bueno* puede aparecer con un alargamiento de las vocales; o, en cambio, puede expresar *desacuerdo* (07) del interlocutor (también en este caso, el marcador *bueno* puede aparecer con un alargamiento de las vocales y

acompañado de una repetición del signo, cuyo propósito es reforzar la réplica, intensificándola o atenuándola):

- (6) a) *-¿Te apetecen gominolas? (-Bueno.)*
b) *-¿Te apetecen gominolas? (-iBueno! ¡Encantado!)*
c) *-¿Te apetecen gominolas? (-Bueenoo...)*
- (7) *-Yo soy el que ordena, el que manda en esta casa.*
-Bueenoo, bueenoo... ¿Tú crees?

En síntesis, no solo el marcador *bueno*, sino también muchos otros marcadores, como *claro (que)* y *bien*, por citar algunos, pueden tener su sentido determinado por los rasgos suprasegmentales. Así pues, se puede afirmar que:

(...) una mayor o menor fuerza en el acento, una mayor o menor elevación de tono, una mayor o menor cantidad en las sílabas y una mayor o menor duración en las pausas se corresponderían con *sentidos* o *matices* diversos en la expresión de los marcadores, los cuales indicarían, por ejemplo, más o menos convicción por parte del hablante en relación con el “comentario” que reflejan, o más o menos connivencia con el interlocutor; o, de otro modo, podrían señalar también que afectan, en mayor o menor medida, a la palabra que les queda más cercana en el enunciado (Allerton y Cruttenden, 1974).

Desde el punto de vista semántico, los rasgos suprasegmentales (*pausas, alargamientos, entonaciones, etc.*) que funcionan como MD ocupan el primer lugar en la lista de los marcadores vacíos de contenido semántico. En segundo, están los elementos verbales no lexicalizados o paralingüísticos (*¿ah?, ¿mmh?*); y, en tercero, los elementos lexicalizados (*mira, oiga, cierto*). En vista de que, generalmente, los elementos prosódicos, que funcionan como MD, son totalmente vacíos de contenido semántico y de papel sintáctico, en muchos estudios, los han considerado irrelevantes para el procesamiento del tema de la conversación. Con todo, a nuestro entender, se trata de elementos que, aunque vacíos de contenido semántico original, tienen, indiscutiblemente, su valor

como estrategias discursivas que determinan el sentido de los MD lexicalizados, lo que, por consiguiente, ayuda en el proceso de construcción del sentido del discurso. Además, con los marcadores prosódicos y los marcadores paralingüísticos, el hablante prueba el grado de atención y participación de su interlocutor, ayudándole a conducir, de manera más eficaz, la interacción. Por ello, no son elementos, desde el punto de vista interactivo y por extensión, discursivamente desechables.

2.1.1.4. La polifuncionalidad de los MD

La polifuncionalidad de los marcadores del discurso es un tema que, al parecer, no ha recibido bastante atención por parte de estudiosos que se han ocupado de desvelar el valor semántico-pragmático de estas unidades discursivas. Van Dijk (1979), en su precursor estudio "*Pragmatic connectives*" observó que algunas unidades presentan un carácter polifuncional porque operan en distintos planos del discurso: el semántico y el pragmático. Fundamentándose en esta idea, Sweetser (1990) afirmó que ciertos conectores operan en tres dimensiones pragmáticas: en la proposicional, en la epistémica y en la de los actos de habla. Otros estudios, como los que se basan en la coherencia discursiva, también han puesto de relieve la polifuncionalidad de los MD, tal es el caso de los modelos de Schiffrin (1986) y de Redeker (1991). El modelo de Schiffrin, en particular, al estudiar la coherencia que se construye por medio de relaciones entre unidades adyacentes en el discurso, deslinda el aspecto polifuncional de los MD a partir de cinco dominios del discurso: la estructura del intercambio comunicativo, la estructura de los actos de habla, la estructura ideacional, el marco de participación y el estado informacional (cfr. Schiffrin, 1987: 25). Redeker (1991), por su parte, realiza una revisión de algunos aspectos del estudio de Schiffrin y defiende que el marco de participación y el estado informacional no son independientes de las otras tres estructuras, por lo que deben ser incorporados en ellas. Así, según esta autora, el modelo ideal se debe basar en tres componentes: estructura ideacional, estructura retórica y estructura secuencial (las cuales corresponden, respectivamente, a la estructura ideacional, a la estructura de los actos de habla

y a la estructura de intercambio comunicativo propuestas por Schiffrin). De otra parte, se ha de destacar el modelo que propone González (2004), un modelo que abarca los siguientes componentes: el proposicional, dentro del campo más estrictamente semántico- retórico (donde se plasma la intencionalidad del hablante), el secuencial (organización en segmentos, párrafos o episodios del discurso) y el inferencial (relacionado con todas aquellas marcas lingüísticas que restringen y facilitan las inferencias, el conocimiento compartido, las presuposiciones, etc.) –estos tres últimos dentro del campo más estrictamente pragmático.

Martín Zorraquino (1998b: 23) señala que la polifuncionalidad de los MD “está en relación con la aptitud de las partículas extraoracionales para recibir rasgos suprasegmentales distintos (sobre todo, la entonación), con lo que se contribuye a matizar el valor semántico-estilístico (el sentido) de dichas unidades”⁵. Para Hidalgo (2010: 65), la cuestión es que en la mente de los especialistas ha acabado calando la importancia de lo prosódico como factor decisivo para explicar la polifuncionalidad de los marcadores.

Por otro lado, el hecho, precisamente, de que una misma función pueda ser desempeñada por más de una forma, y que, además, en una misma ocurrencia de un marcador sea posible identificar más de un valor (tanto en el plano semántico-argumentativo como en el enunciativo y en el interactivo, y en función de factores que no tienen incidencia en el texto escrito, tales como la entonación, las reacciones del interlocutor, la información directamente accesible a partir del contexto situacional, etc.) determina que resulte extremadamente difícil proponer un significado constante para cada marcador. Con todo, creemos que resulta posible establecer las diferencias entre los diversos conectores pragmáticos contrastando el funcionamiento pragmático y discursivo de aquellos que realizan una misma función.

⁵ Véanse los ejemplos para el MD *bueno*, que hemos descrito en líneas precedentes, precisamente en el apartado ‘Rasgos suprasegmentales de los MD’ (§ 2.1.1.4.).

2.1.2. Los MD desde el punto de vista textual y desde el punto de vista semántico-pragmático

Más tarde, tras las definiciones de base gramatical, o concomitantes con estas, los MD se han definido a partir de diferentes perspectivas teóricas y metodológicas dentro de los estudios lingüísticos actuales: la *Lingüística del Texto*, la *Lingüística de la Enunciación*, la *Etnografía de la Comunicación*, el *Análisis de la Conversación* y el *Análisis del Discurso*. Sin embargo, actualmente, la mayoría de los estudios sobre los MD se han realizado, sobre todo, desde dos puntos de vistas: el de la *lingüística textual* y el *semántico-pragmático*. Con respecto al primero, en el ámbito hispánico, se hallan importantes aportaciones, como las de Fuentes Rodríguez (1987) y Casado Velarde (1998), y, en cuanto al segundo, se pueden citar las contribuciones fundamentales de Martín Zorraquino (1998b), Martín Zorraquino y Portolés (1999), Montolío Durán (1998 y 2001) y Portolés (1998a, 1998b y 1998c). Las aportaciones derivadas de la dedicación de dichos autores, que han investigado los MD desde esos dos puntos de vista, han sido primordiales para la caracterización y comprensión de tales elementos en lengua española.

2.1.2.1. Los MD desde el punto de vista textual

La *Lingüística Textual* considera el texto, y no la palabra o la frase aislada, como su objeto particular de investigación. Desde la perspectiva de esta disciplina, el texto es la unidad básica de manifestación del lenguaje por medio de cual el hombre se comunica. Asimismo, existen diversos fenómenos lingüísticos que solo se pueden explicar en el interior del texto. El texto es mucho más que la simple suma de las frases y palabras que lo constituyen: la diferencia entre frase y texto no es meramente de orden cuantitativo, sino cualitativo. Así pues, los planteamientos propuestos por la Lingüística Textual para definir el texto como una unidad mayor de comunicación (o acto comunicativo con sentido pleno) han proporcionado la puesta en marcha de diversos estudios que se ocupan de investigar la razón por la que un texto se constituye como tal, es decir, cuáles son los elementos o factores responsables de la textualidad (conjunto de propiedades por las que se distingue un texto de

lo que no lo es). Según Beaugrande y Dressler (1981), esos factores pueden ser siete: cohesión, coherencia, informatividad, situacionalidad, intertextualidad, intencionalidad y aceptabilidad.

Marcuschi (1983: 12-13), por otra parte, propone que se considere la Lingüística Textual como el estudio de las operaciones lingüísticas y cognitivas reguladoras y controladoras de la producción, construcción, funcionamiento y recepción de textos escritos u orales. Su tema, según este autor, abarca la *cohesión superficial* a nivel de los constituyentes lingüísticos, la *coherencia conceptual*, a nivel semántico y cognitivo; y *el sistema de presuposiciones e implicaciones*, a nivel pragmático. En particular, la cohesión superficial se produce a través de recursos lingüísticos que otorgan al discurso la coherencia global. En otros términos, la coherencia global “se produce de diversas maneras y se manifiesta en el nivel de superficie a través de los llamados mecanismos lingüísticos de cohesión” (Albaladejo y García Berrio, 1982: 224-225). En especial, entre los recursos lingüísticos cohesivos que confieren al texto coherencia, cumplen una función particularmente relevante, para la articulación y ordenación cohesiva del conjunto, los *marcadores textuales* (terminología adoptada por la Lingüística Textual), cuya propia existencia, según esta corriente, confirmaría que existen los textos.

Ha de tenerse presente que, desde el punto de vista de algunos nuevos enfoques de la Lingüística Textual más influidos por las orientaciones pragmáticas, aunque la cohesión consista en todos aquellos recursos lingüísticos que permiten establecer relaciones entre las partes de un texto, no se debe considerar que es un fin en la utilización de los marcadores, sino un resultado (cfr. Montolío Durán, 1998 y Portolés, 1998a). Si se conciben esas unidades como marcas exclusivamente cohesivas, no se explicaría, por ejemplo, por qué razón algunas de ellas se acumulan en ciertos discursos (*Para mañana el tiempo en Galicia cambiará y, de resultas, habrá provincias donde los termómetros marcarán 30 grados*). Para Portolés (1998a: 31), eso se justifica porque “cuando hablamos, intentamos comunicar algo que consideramos

pertinente; para ello en ocasiones se precisa que haya varios marcadores del discurso a fin de que las inferencias obtenidas sean las oportunas”.

Los *marcadores textuales* o *enlaces extraoracionales* –como los denomina Fuentes Rodríguez en su obra *Enlaces Extraoracionales* (1987)–, en el ámbito hispánico, reciben particular atención por parte de esa autora, que, al estudiarlos, establece un vínculo muy estrecho entre cohesión, coherencia y tales elementos. Para la autora, los enlaces son “unidades que conectan el discurso y trabajan en el nivel superior de la oración, en el texto, proporcionando a éste unidad y coherencia” (Fuentes Rodríguez, 1987: 23). Es decir, son elementos que posibilitan las relaciones discursivas que exceden los límites de la sintaxis oracional, y en los que se incluyen muchos de los mecanismos que después se han denominado “elementos cohesivos” (cfr. Halliday y Hasan, 1976).

Estos enlaces, que se sitúan dentro de la categoría de los adverbios o expresiones adverbiales, pertenecen al grupo de los *relacionantes supraoracionales: conectores de unidades textuales*, como los enunciados o párrafos. Fuentes Rodríguez (1996), considerando valores sintácticos y semánticos de esos conectores, reúne diferentes formas de dichas unidades, en las que figuran tanto las unidades ya gramaticalizadas como las que se hallan en proceso de gramaticalización, así como las formas coloquiales de estos elementos. En síntesis, para esta autora, los relacionantes o conectores:

(...) están aislados del contenido proposicional que se comunica, y su misión es establecer una orientación semántica sobre el contenido de los segmentos que enlazan. Y, como cualquier conector también, establecen unas relaciones fóricas entre lo que viene antes y lo que prosigue. No tienen contenido semántico designativo propio, y no pueden rematizarse (destacarse) ni ser afectados por la negación, o cualquier medio de formulación oracional (Fuentes Rodríguez, 1996: 13).

Según esta lingüista, estos conectores operan dentro de dos niveles: el *interdiscursivo* y el *textual*, en este, actúan en el ámbito de su *macroestructura*

(cfr. Van Dijk, 1983) y de su *microestructura*. En el nivel *interdiscursivo*, se hallan los relacionantes fáticos, cuyo propósito es proceder el inicio, la continuación o el cierre del acto comunicativo, o enlazar pares adyacentes, como pregunta y respuesta. Son elementos que mantienen la relación hablante-oyente, estableciendo, entre estos, la interacción; o que se intercalan en el discurso de estos para hacer referencia al oyente (*¿no?*, *¿eh?*).

Por lo que se refiere a los enlaces que operan en el nivel *textual*, se destacan los conectores que actúan en el ámbito de la *macroestructura*, es decir, los que organizan las partes del texto, estableciendo la relación entre párrafos, o señalando el cambio de tema; y los que actúan en el ámbito de la *microestructura*, esto es, los que establecen relaciones entre los enunciados (Fuentes Rodríguez, 1996: 17-19).

En este sentido, la clasificación que propone Fuentes Rodríguez para los conectores se asemeja a la de Alcaraz (1992: 80-81), que describe y divide estos elementos en dos categorías, a saber: *macromarcadores* y *micromarcadores*; y que, por su parte, va un paso más allá de la defendida por DeCarrico y Nattinger (1998), quienes hablaban en ambos casos de *macromarkers* y distinguían entre *lexical phrases* y *relation markers*. En realidad, las dos categorías propuestas por Alcaraz se refieren a distintos enfoques del esquema comunicativo *bühleriano*: el *micromarcador* (*relation marker*) garantiza el vínculo entre los enunciados, en una relación intratextual, y corresponden, *grosso modo*, a las categorías tradicionales de conjunción (*pues*) y adverbio conjunto (*por tanto*); el *macromarcador*, en cambio, expresa una relación un poco más compleja entre el texto y los interlocutores, y constituye un importante mecanismo de la comprensión textual, al permitir al interlocutor conocer, en todo momento, en qué etapa del desarrollo del texto se encuentra; esta función del macromarcador nos permite distinguir, por ejemplo, entre iniciadores (*Para comenzar*), finalizadores (*Para resumir*) y metaseveraciones (*Veamos entonces*).

Ha de tenerse presente, por otro lado, que un mismo conector puede operar dentro de distintos niveles (cfr. Fuentes Rodríguez, 1996: 19). Este es el caso, por ejemplo, de *bueno*, que es propio de la conversación. En el ejemplo

siguiente, el primer *bueno* supone cambio de tema ya que introduce una información lateral respecto de la planificación del discurso anterior, con lo que opera, en su nivel *macroestructural*; el segundo *bueno* sirve para iniciar una secuencia de cierre del acto comunicativo, lo que nos hace concluir que, en este caso, el conector opera en el nivel *interdiscursivo*.

(8) *Creo que la crisis nos afecta menos que antes, ¿a qué sí?*

- *Puede que sea.*

- **Bueno**, *¿qué te parece si vamos al cine hoy?*

- *Me parece estupendo.*

- *Vale, pues nos vemos sobre las 9 en tu casa, ¿Vale?*

- *Muy bien, de acuerdo.*

- **Bueno**, *pues nada, ya nos vemos.*

- *Venga, adiós.*

Particularmente, los conectores que operan en el *nivel textual* (o *marcadores textuales* orientados a la construcción y organización del texto) constituyen parte esencial de lo que se denomina *Gramática del texto* (cfr. Casado Velarde, 1993). Son elementos que, según este lingüista, actúan en la articulación y jerarquización de las unidades de sentido del texto, y constituyen:

(...) piezas lingüísticas, por lo común invariables y marginales a la oración, que pueden desempeñar diversas funciones en diferentes planos del discurso: por una parte –sintácticamente–, concatenan las unidades integrantes del texto; y por otra, contribuyen a guiar, ordenar, contextualizar el enunciado y el acto de enunciación discursivos, con vistas a facilitar la expresión e interpretación de diferentes efectos de sentido (Casado Velarde, 1993).

Casado Velarde (1991, 1993 y 1998) distingue las disciplinas *Lingüística del texto* y *Gramática del texto*⁶. La primera se ocupa de comprobar y dar lógica al sentido o contenido lingüístico propio de los textos, por eso los estudios que se realizan en su ámbito son de carácter interpretativo, hermenéutico (cfr. Casado Velarde, 1998: 56). La segunda, también llamada *gramática transaccional o transfrástica* (cfr. Coseriu, 1981: 34), se ocupa de describir los procedimientos y los recursos utilizados para la construcción de los textos de cada idioma, como, por ejemplo, los enlaces extraoracionales, los recursos que estructuran informativamente los enunciados, los marcadores de organización, etc.

Las obras de Fuentes Rodríguez y de Casado Velarde –en especial, las de Fuentes Rodríguez– representan, para la lengua española, los primeros estudios que ofrecen una visión de conjunto sobre el tema de que nos ocupamos. Así pues, los planteamientos que estos lingüistas ofrecen en sus obras han funcionado, desde el punto de vista lingüístico textual, como herramientas eficaces que han ayudado a profesores y estudiantes de la lengua española a entender mejor el proceso de construcción de los textos escrito y oral en este idioma.

En concreto, tanto los estudios que se basan en los enfoques propuestos por la Gramática del texto como los que plantea la Lingüística del texto han contribuido a que se entienda mejor cómo los marcadores textuales actúan en la articulación y jerarquización de las unidades inferiores de sentido, en el marco de la coherencia global del texto (cfr. Casado Velarde, 2000).

2.1.2.2. Los MD desde el punto de vista semántico-pragmático

Los estudios de Anscombe y Ducrot (1983), desde el punto de vista de la Teoría de la Argumentación, y los de Sperber y Wilson (1986 y 1995), así como los de Blakemore (1987, 1989 y 1996), desde el punto de vista de la Teoría de la Relevancia, tuvieron un papel fundamental para dilucidar la significación

⁶ Casado Velarde (2000), partiendo del análisis y comentario textual de una columna periodística, persigue, precisamente, ofrecer una visión integrada de ambas disciplinas tomando como base el empleo de los marcadores del discurso.

de los MD en el discurso. De igual forma, en el ámbito hispánico, los trabajos de Portolés (1998a), Martín Zorraquino (1998b), Martín Zorraquino y Portolés (1999) y Montolío Durán (1998), basándose en estas teorías semántico-pragmáticas, han contribuido de forma crucial a la sistematización y mejor comprensión de estas unidades en la lengua española. Así pues, la manera en que dichos autores conjugan esas teorías en el tratamiento de los MD nos permite obtener una mejor orientación con respecto al análisis que, en este estudio, nos proponemos llevar a cabo.

Hoy por hoy, las definiciones referentes a los MD, desde la perspectiva de estas dos teorías, constituyen la base conceptual en que la mayoría de los estudios dedicados a estas unidades se fundamenta. Se trata de la puesta en marcha de postulados semántico-pragmáticos que comprueban que los MD no solo orientan argumentativamente dos o más enunciados, sino que también funcionan como guías en la interpretación de estos, ya que limitan los contextos en que estos enunciados aparecen y facilitan la búsqueda de los supuestos relevantes y, de esa forma, disminuyen el esfuerzo de procesamiento. Veamos los siguientes ejemplos:

(9) a) *El jamón es de Extremadura **y, por tanto**, es rico.*

b) *El jamón es de Extremadura **y, sin embargo**, es rico.*

En estos ejemplos, las condiciones de verdad de sus proposiciones son idénticas. No obstante, las inferencias que obtenemos de estas intervenciones son distintas, ya que de '*El jamón es de Extremadura **y, por tanto**, es rico*' (9a), no se concluye lo mismo que de '*El jamón es de Extremadura **y, sin embargo**, es rico*' (9b). En el primer caso, el marcador *por tanto* nos guía hacia la interpretación '*El jamón extremeño es rico, porque los jamones de esta región suelen serlo*', mientras que en el segundo, el marcador *sin embargo* nos orienta hacia una interpretación contraria: '*El jamón extremeño no es rico, aunque este lo es*'. De este modo, se puede comprobar que el uso de los marcadores no es gratuito, ya que su aparición facilita la comprensión correcta de los enunciados y, sobre todo, la búsqueda de las posibles inferencias que son determinadas a partir de la relación de lo dicho y el contexto (Portolés, 1998a: 22).

La siguiente definición fue extraída de Portolés (1998a: 25-26), y explicita mejor la clase de los MD desde la perspectiva semántico-pragmática:

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 en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación (*Ibíd.* 26).

Pues bien, los MD, al actuar en el marco del discurso, están fuertemente ligados al contexto comunicativo. Además, el hecho de que constituyan guías de las inferencias realizadas en la comunicación significa que los procesos inferenciales no son independientes de la forma lingüística del discurso, sino que guardan un estrecho vínculo. En suma, la idea más relevante que se puede extraer del concepto propuesto por Portolés es que, cuando hablamos de marcadores, nos limitamos a aquellas unidades que no aportan directamente al significado representacional (o conceptual) de los enunciados, sino que orientan y ordenan las inferencias que se pueden obtener de ellos. En otras palabras, el significado de los MD es un significado de procesamiento, puesto que estas unidades señalan la dirección argumentativa del texto y reducen el campo de las interpretaciones posibles de los enunciados que enlazan, esto es, por su significado obligan al interlocutor a realizar las inferencias de un modo determinado.

El significado de procesamiento de los MD permite que se distingan, por ejemplo, los adverbios marcadores (***Francamente***, *me hablé*), cuyo significado es procedimental⁷, de los adverbios de modo (***Francamente*** *me hablé*). Ahora bien, distinguir cuándo una unidad posee un significado

⁷ Portolés (1998a: 65) no considera las unidades *francamente*, *sinceramente* y *en serio* marcadores, sino adverbios oracionales o adverbios ilocutivos, pues como adverbios de la enunciación, esos elementos, al igual que ocurre con los adverbios no marcadores, presentan un significado conceptual, lo que permite que sean interrogados (A: ***Francamente***, *te sienta muy bien esta chaqueta* / B: ***¿Francamente?*** *¿De verdad?*); *negados* (*No es cierto, no lo dices francamente*) o *parafraseados* (*Te sienta muy bien esta chaqueta y esto te lo digo francamente*).

procedimental y cuándo no lo posee requiere un determinado esfuerzo. Esta tarea se puede volver aún más difícil, si consideramos el hecho de que algunos marcadores conservan significados conceptuales, ya que la mayor parte de estos elementos “son una evolución histórica de unidades con este tipo de significado” (Portolés, 1998a: 23). Por ejemplo, los marcadores *en consecuencia*, *por consiguiente* y *por el contrario*, aunque sean formas gramaticalizadas, de significación procedimental, son ejemplos de unidades en las que pervive el significado conceptual de sus formas no gramaticalizadas: *consecuencia*, *consiguiente* y *contrario*, respectivamente; si bien las diferencias entre uno y otro significado se pueda percibir, claramente, en el contexto del discurso. Así pues, pese a que los MD constituyan formas cuyo significado de procesamiento sea evidente, este significado a menudo posee una clara relación con el significado representacional de las formas de donde han provenido (Murillo Ornat, 2000).

El enfoque semántico-pragmático de los MD pone de manifiesto el hecho de que estos nos ayudan a entender y a interpretar, con mayor claridad, el acto comunicativo, puesto que dichas unidades cumplen funciones muy importantes en la construcción del sentido del discurso en el que se hacen presentes de manera que, al funcionar como instrucciones de interpretación textual y argumentativa, facilitan la comprensión del mismo. Por otra parte, ha de tenerse presente que, a partir de los planteamientos semántico-pragmáticos de los marcadores, se ha comprobado que, sobre todo, estas unidades constituyen pruebas evidentes de que lo dicho no es todo lo comunicado, sino que, cuando nos comunicamos, presentamos lo dicho como un estímulo para desencadenar inferencias que son guiadas por determinadas formas lingüísticas, entre ellas, los MD. Y esa es, según Portolés (1998a), la mayor contribución de estas unidades para la explicación del funcionamiento de la comunicación humana.

Los marcadores constituyen, por ello, el primer paso en una dirección distinta de los estudios lingüísticos, son como unas nuevas islas Galápagos, un espacio pequeño en el que se

descubre una realidad diferente de la habitual, pero, por eso mismo, extremadamente iluminadora (*Ibíd.* 11).

2.1.3. Los MD en el español hablado

Los estudios de los MD que operan en el discurso oral suelen ser realizados a partir de un tipo específico de interacción social: la *conversación*. Buscando comprender mejor la estructura de la conversación, muchos estudiosos han desarrollado diversos trabajos sobre la naturaleza de las reglas de alternancia de turno y de coherencia interna (o cohesión), las cuales rigen este tipo de interacción. Estas reglas son responsables de la organización de la conversación; y dicha organización obedece a otros tipos de reglas: las de encadenamiento sintáctico, semántico y pragmático (cfr. Briz e Hidalgo, 1998: 121). Para la descripción y comprensión de esas reglas que actúan en la coherencia del discurso conversacional, es necesario considerar una serie de recursos lingüísticos y extralingüísticos, y todo aquello que queda reflejado en las detalladas transcripciones de las conversaciones que se realizan para un estudio. Entre dichos recursos, se encuentran los marcadores del discurso de naturaleza verbal y no verbal que coactúan en la construcción de la conversación. Tales marcadores, por un lado, relacionan, entre sí, las unidades comunicativas (*Oye, compra melón, **pero** que esté dulce, no como la otra vez, por favor*); o marcan los diferentes tipos de interrelación comunicativa entre los participantes del acto comunicativo (***Hombre...**, ¿qué me cuentas?*); o marcan la posición del hablante respecto del mensaje de contenido predicativo o designativo que él profiere (***Claro**, como ya no me quieres, pronto te marchas*); o señalan la conexión que se da, al entendimiento del hablante, entre las secuencias de dicho contenido que se introducen en ese acto (*Mi hermano no tiene trabajo; **o sea que** le pagaremos el alquiler*). Por otro lado, estos elementos se interponen en el acto comunicativo para proceder a su *inicio*, *continuidad* y *cierre*; para señalar el *cambio de tema o tópico*; y para señalar el *cambio de interlocutores*.

Por lo que se refiere a los MD no verbales, cabe comentar que, actualmente, ya se puede afirmar que hay un número razonable de estudios

sobre los *marcadores verbales* de los textos escrito y oral, en los que figuran muy diversas maneras de abordar esos elementos, lo que, por consiguiente, ha contribuido mucho a los estudios de estos tipos de textos. En cambio, apenas hay estudios sobre los *marcadores no verbales*, es decir, gestos, posturas y recursos paralingüísticos que coactúan con elementos lexicales y con otros marcadores verbales en la construcción del sentido del texto hablado. Durante una conversación, por ejemplo, son de gran importancia las señales producidas por los interlocutores, puesto que, dependiendo de esa señalización, será posible averiguar si está ocurriendo una perfecta sincronía o no entre ellos. Entre estas señales, están los *marcadores no verbales*, tales como, rasgos prosódicos, la mirada y gestos que funcionan como marcas que informan al hablante sobre la comprensión de lo que se está diciendo y sobre el involucramiento de los interlocutores en la interacción (Dionísio, 2001).

Así pues, mucho de lo que se comprende en una interacción social resulta de la relación construida entre los interlocutores y de la contextualización de la propia interacción. No es que se quiera con eso descartar la importancia del lenguaje verbal, sino solo señalar que: (i) cuando hablamos, no nos valemos solamente de una diversidad de lenguajes, sino que también ponemos en conexión individuos, lenguajes, culturas y sociedades; (ii) gestos, expresiones faciales, y tonos de voz son, muchas veces, más informativos que construcciones lingüísticas. Esto porque la gramática es un medio pobre para expresar los sutiles rasgos de emoción (Dionísio, 2001: 95). Para Davis (1979), algunas palabras y algunos enunciados se acompañan de pequeños movimientos particulares realizados con las manos, los dedos, la mirada, o con los hombros, los cuales constituyen marcadores no verbales que puntúan el discurso de los individuos involucrados en un proceso de interacción. Particularmente, los marcadores conversacionales están sometidos a un procesamiento secuencial, en el que se incluye: la intención comunicativa, la alternancia de turnos y ciertos patrones gestuales. Con la intención se definen los papeles y funciones; con la actitud, los estímulos y respuestas; con los patrones gestuales se aumenta la atención y las posibilidades de comunicación.

2.1.3.1. Distribución de los MD en el discurso conversacional y en el discurso escrito

Según Portóles (1998: 126), los MD “no tienen la misma distribución en los textos escritos y en las conversaciones”. De ese modo, se puede decir que hay muchos marcadores que resultan más característicos y frecuentes en el discurso oral y otros, por el contrario, que quedan, en general, circunscritos al discurso escrito. En el discurso oral, por ejemplo, predominan marcadores como *bueno, claro, o sea, vamos, hombre, mira, pues, aparte, ya, bien, oye, etc.*; en cambio, en el texto escrito, son preponderantes marcadores como *ahora bien, a saber, por consiguiente, en suma, verbigracia, en síntesis, es más, de resultas, etc.* Para Portolés (1998a: 126-127), esta distribución diversa se debe al distinto peso que tiene el contexto en el discurso oral y en el discurso escrito, pues el texto escrito se caracteriza por una mayor pobreza contextual, es decir, requiere que se explicité lingüísticamente toda la información contextual que el interlocutor juzgue necesaria para obtener una comunicación óptima; en el discurso oral, por el contrario, los interlocutores tienen como acceder directamente a una gran cantidad de información contextual que proviene de su conocimiento mutuo y de la situación física que rodea la conversación; además, los participantes de una conversación disponen de la información lingüística codificada por la entonación, por los gestos, la mirada y por otros recursos suprasegmentales, quinésicos, paralingüísticos y proxémicos que favorecen ese tipo de interacción.

Así pues, para Portolés (1998a: 127), la ausencia de informaciones contextuales en el texto escrito y, por contra, el mayor volumen de información contextual de que el interlocutor, directamente, dispone en la conversación, determinan que en la comunicación escrita se utilice un mayor número de MD. En otras palabras, la falta de material contextual y suprasegmental, como, por ejemplo, el que procede de la situación física y de la entonación, y la imposibilidad de compartir conocimientos con el posible lector y el desconocimiento del entorno cognitivo del mismo, hace que el interlocutor busque, imprescindiblemente, otras formas lingüísticas con significado procedimental de igual naturaleza y valor. Entre esas formas se incluyen, por

ejemplo, los MD, que, explícitamente, en este tipo de texto, ayudan a suplir la ausencia de tal material. En suma, en la conversación, los MD, propios de este tipo de interacción verbal, no solo cumplen la función de guiar las inferencias, es decir, codifican instrucciones para construir la interpretación, sino que también realizan otras funciones discursivas en plano local y en plano global de la conversación, ya que estas partículas funcionan como instrucciones argumentativas y/o como signos de enlaces que aportan en la progresión y (re)formulación del discurso (Briz e Hidalgo, 1998: 123).

2.1.3.2. ¿Marcadores o conectores del discurso?

Como ya hemos afirmado, reservaremos, en este estudio, el término *conector* a un tipo específico de MD que, explícitamente, conecta de un modo semántico-pragmático un miembro del discurso con otro anterior, ya sea realmente proferido o simplemente accesible en el contexto. Portolés (1993: 147) señala que “una de las funciones de los marcadores del discurso – conectores o no– consiste en facilitar las inferencias que se desean comunicar”. El autor concibe, así, marcadores y conectores como elementos de igual función pragmática. En definitiva, la función de los MD como conectores se debe generalmente a factores conversacionales, ya que es la aplicación del principio de pertinencia en la relación entre el enunciado y el contexto, y no su significación convencional –sus instrucciones semánticas–, lo que hace pensar en un elemento anterior.

Según Boyero Rodríguez (2005: 161-162), se pueden listar algunas diferencias funcionales que, al parecer, distinguen más claramente los marcadores de los conectores, entre las cuales citamos⁸:

- a) Los conectores poseen rasgos semánticos estables (de contenido denotativo natural o primario), los marcadores no los poseen, pues su objetivo, en el discurso, es guiar cierta comunicación hacia un fin (fenómeno de enfoque), tratando de integrar el conocimiento situacional con el significado “procesado” o no natural, es decir, el sentido.

⁸ Para una completa diferenciación entre marcadores y conectores, véase Portolés (1993).

- b) Los marcadores realizan y coordinan actos de enunciación, y, en consecuencia, establecen relaciones entre unidades del discurso, ya sean proposiciones, acciones, turnos de palabra, etc. Los conectores, por el contrario, realizan y coordinan elementos más bien dentro de la oración, enunciado.
- c) Los marcadores poseen la capacidad de *causar efecto*, los conectores no la poseen. Por eso, los marcadores pueden y tienen capacidad para construir y cambiar situaciones discursivas. Su función está unida al plano interaccional, mientras que la función de los conectores está unida al plano textual.
- d) Los conectores están organizados en un sistema convencional deductivo, reconocidos y clasificados por la gramática. Los marcadores, al contrario, operan sobre un sistema de comunicación abierto como, por ejemplo, la conversación.
- e) Los marcadores tienen mayor capacidad de persuasión que los conectores. A diferencia de estos, los marcadores son enunciados relevantes con modalidad enunciativa, cuya fuerza ilocutiva y efectos perlocutivos pueden modificar la conducta del oyente, y son, por así decir, unidades comunicativas dotadas de capacidad de persuasión.

A pesar de que las diferencias entre conectores y marcadores sean bastantes claras, muchos autores siguen usando el término conector en sentido general. Por lo que parece, el uso de forma generalizada de este término implica restringir las restantes funciones semántico-pragmáticas de los MD a dos únicas funciones, las de coherencia y cohesión. Por otro lado, hay estudiosos a los que queda claro las diferencias entre uno y otro término. Es el caso, por ejemplo, de Garrido Rodríguez (2004: 20), para quien la diferencia entre marcadores y conectores es de carácter metodológico y teórico, y así lo justifica esta autora:

Los primeros estudios que se llevaron a cabo sobre estas unidades incidían en su función como mecanismos de conexión a nivel textual, de ahí la palabra conector. Por el contrario, las

nuevas perspectivas teóricas han desterrado la idea de que los conectores, en sentido general, tengan como función única ser marcas de coherencia y cohesión textuales, por eso prefieren utilizar términos más neutros, como *marcadores del discurso*. No obstante, en la actualidad también encontramos soluciones intermedias como *marcadores conectivos* (Cortés, 1999), lo que da cuenta de que aún persiste la indefinición terminológica (*Ibíd.* 20).

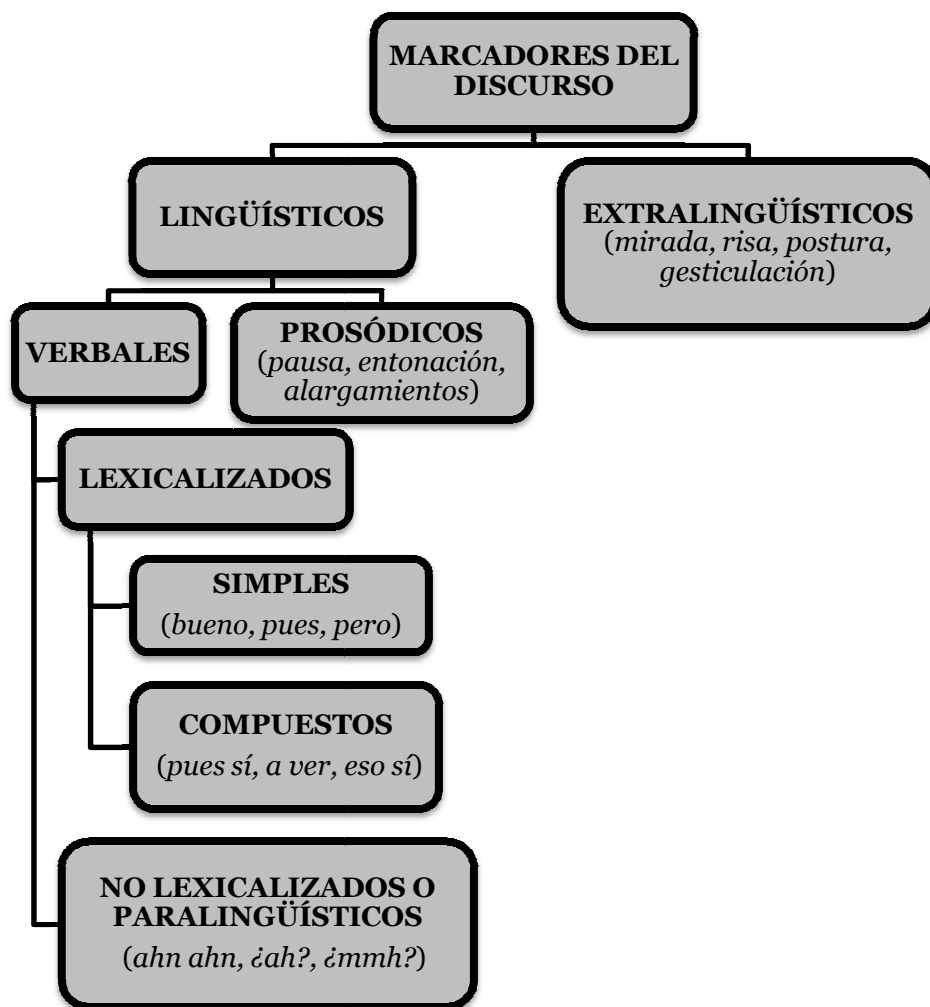
De cualquier manera, en la conversación, estas unidades, sean como sean denominadas (marcadores o conectores), no solo constituyen señales de la concatenación de los enunciados dentro del discurso, así como instrucciones de la actividad argumentativa y de la actividad formulativa que llevan a cabo los interlocutores, sino que también son indicios de la negociación y de la progresión de la conversación, y, consiguientemente, son responsables, así como otros recursos de coherencia, de la organización global del habla. “Son trazos, así mismo, de la estructura de la conversación, del nivel y rango de las unidades, así como de sus relaciones jerárquicas” (Briz e Hidalgo, 1998: 142).

2.1.4. Estructura y clasificación de los MD

Los MD pertenecen a un amplio grupo de elementos de constitución bastante diversificada, envolviendo, en el plano verbal y no verbal, *sonidos no lexicalizados, palabras, locuciones, gestos, posturas y sintagmas más desarrollados*, a los cuales se puede atribuir homogéneamente la condición de una categoría pragmática bien consolidada en el funcionamiento del lenguaje. Una rápida observación a la lista de los MD revela marcadores de diversos tipos por lo que respecta a su aspecto *estructural o formal*. Así, podemos dividirlos, en principio, en *marcadores lingüísticos y extralingüísticos* (no verbales). Los primeros son de dos naturalezas: *verbales y prosódicos*. Los verbales son *lexicalizados*, como *bueno, vaya, a ver*, etc., y se presentan ora como elementos simples (*vale, mira*), ora como compuestos o complejos (*ya después, así pues*); o *no lexicalizados (paralingüísticos)*, como *ahn ahn, ¿ah?, ¿mmh?*. Los de naturaleza *prosódica* son la *pausa (...)*, *alargamiento fónicos (bueeno)*,

pronunciación enfática (BUEno), cambio de ritmo y tonos de voz, etc. Los extralingüísticos son la mirada, la risa, los movimientos de cabeza, la postura, la gesticulación, que, en buena medida, son marcadores más en la implicación de la situación comunicativa.

Para mayor aclaración, presentamos, a continuación, el cuadro del aspecto formal de los marcadores:



Cuadro 5. Aspecto formal de los MD.

Por lo que se refiere a la *clasificación* de los MD, ha de señalarse que las propuestas de clasificaciones para estas unidades son muy diversas, pero no exhaustivas, aunque el inventario de marcadores haya aumentado de forma considerable. Martín Zorraquino (2004: 54), por ejemplo, distingue, de manera general, dos principios de clasificaciones para los MD: el primero es de carácter *onomasiológico*⁹, es decir, el que considera los MD desde sus funciones pragmáticas, relacionadas con “actos de habla” u operaciones ilocutivas como, por ejemplo, *explicación, continuación, digresión, duda, contraste, énfasis*, etc., a las que corresponden, respectivamente, los marcadores *o sea, entonces, por cierto, quizá, sin embargo, pues*; el segundo es de carácter *semasiológico*¹⁰ y considera los MD no solo desde su caracterización pragmática, sino que también tiene en cuenta su carácter morfosintáctico y semántico; además, este carácter se ocupa de relacionar cada marcador con otro de igual o de semejante valor con vistas a reunir grupos funcionalmente equivalentes de esos elementos y, así, determinar mejor las regularidades de su comportamiento lingüístico (Martín Zorraquino, 2004: 54).

Naturalmente, en este apartado, podríamos internarnos más por el camino de las diversas clasificaciones que son propuestas para los MD, mostrando, por lo menos, la mayoría de ellas o las que se consideran más relevantes para su estudio, pero ese tema por ser largo y un poco problemático necesita espacio para su discusión. Es más, muchas clasificaciones que actualmente se presentan aún no consiguen abarcar todos los MD inventariados, o no dan cuenta de todos los valores semántico-pragmáticos que estas unidades pueden expresar en diferentes contextos y géneros discursivos. Una de las causas de esa problemática clasificatoria, según Martí Sánchez (2008: 30), se debe al hecho de que los MD –diferentes de las otras clases de palabras de categorías gramaticales bien delimitadas– son de naturaleza pragmatogramatical, y “su fundamento es un contenido y una función no

⁹ En Casado Velarde (1993) y Llorente Arcocha (1996), se pueden encontrar ejemplos de clasificaciones según la perspectiva onomasiológica.

¹⁰ Por otra parte, en los estudios de Casado Velarde (1991), Portolés (1998a) y Martín Zorraquino y Portolés (1999), podemos encontrar ejemplos de clasificaciones semasiológicas para los MD.

ocasionales, pero sí dependientes de contexto, con cierto grado de formalización que se resiste a ser absoluto” (*Ibíd.* 30).

En nuestro estudio, tal y como ya hemos afirmado en el capítulo I, las clasificaciones que, *a priori*, nos servirán como punto de referencia son las que ofrecen Martín Zorraquino y Portolés (1999: § 63.2 - § 63.6) y Briz (1998), por ser estas, a nuestro modo de ver, unas de las más completas y detalladas en español, además de gozar de gran difusión. Por lo que se refiere a la primera clasificación que hemos citado, la de Martín Zorraquino y Portolés, en realidad, la primera versión para esta clasificación fue propuesta por Portolés (1998: 135-146), en ella, la nomenclatura *marcadores de control de contacto*, aún era usada por el autor para designar a los marcadores que operan en la conversación. En la presente obra conjunta, los autores sustituyen esta nomenclatura por *marcadores conversacionales*, y los subdividen en *marcadores de modalidad epistémica* (*claro, por lo visto, etc.*), *de modalidad deóntica* (*bueno, vale, etc.*), *enfocadores de la alteridad* (*mira, ¿no?, etc.*) y *metadiscursivos conversacionales* (*ya, este, etc.*). Aparte de este cambio necesario, también se registra, en el conjunto del estudio, otra importante alteración, es decir, la sustitución de la nomenclatura *operadores discursivos* – los cuales se subdividían en *operadores de refuerzo argumentativo, de concreción y de formulación*– por *operadores argumentativos*, con la exclusión de la subdivisión *operadores de formulación*, que contaba con uno solo ejemplo de marcador, *bueno*. La realización de esas modificaciones, por lo visto, torna la clasificación de Portolés y Martín Zorraquino la más actual y adecuada en la bibliografía sobre los MD hasta ahora realizada en lengua española.

Por su parte, Briz (1998) clasifica los MD de la conversación en *conectores argumentativos* (*pero, o, y, además, incluso, encima, porque, es que, así pues, así, en consecuencia, etc.*) y en *conectores metadiscursivos* (*pues, primero... segundo, por cierto, oye, vamos a ver, o sea, total, en fin, etc.*). Los *conectores argumentativos* funcionan como índice de la conexión entre los enunciados, así como instrucciones de la actividad argumentativa que se lleva a cabo por los interlocutores en el proceso conversacional. Estos conectores,

según Briz (1998), encadenan los enunciados que constituyen la intervención del hablante (*conectores argumentativos monológicos*), como el conector *es que* en (10a), o el intercambio de interlocutores (*conectores argumentativos dialógicos*), como el mismo conector en (10b).

(10) a) *Yo ahora mismo no tengo hambre / **es que** comí muchas gominolas.*

b) A: *-Cenamos y luego vamos al cine, ¿vale?*

B: *-**es que** para tanto / no nos llega la pasta que tenemos.*

Los *conectores metadiscursivos* sirven para resolver los problemas de formulación, producción, organización y articulación de la conversación, que van surgiendo a lo largo de la interacción. En la conversación, dichos conectores funcionan como auténticos “asideros” de discurso con los cuales los participantes en este tipo de interacción parecen garantizar el orden y la organización de la misma (Briz e Hidalgo, 1998: 127). Veamos los siguientes ejemplos:

(11) a) *Ya he leído mucho sobre la historia de España **por cierto** ¿mañana abren la biblioteca de la facultad?*

b) *Y esto que vendían allí en la panadería de tu abuelo /son unos bollitos de atún/**bueno**/de atún /de bonito y de todo...*

El conector metadiscursivo *por cierto*, en (11a), en posición interior del enunciado, señala, sin pausa o entonación marcada, el cambio temático y, por consiguiente, de secuencia conversacional. En (11b), en conector metadiscursivo *bueno*, marcado por pausa, explícita, matiza, parcial o completamente, lo dicho; lo que indica que el hablante formula, sobre la marcha, la actividad conversacional.

A continuación, presentaremos, a grandes rasgos, los esquemas que resumen ambas clasificaciones comentadas:

ESTRUCTURADORES DE LA INFORMACIÓN Grupo de MD cuyo cometido es desarrollar la información contenida en el discurso, creando tópicos y comentarios.	COMENTADORES <i>bien, pues, pues bien, así las cosas, dicho esto/eso, etc.</i>
	ORDENADORES DE APERTURA: <i>en primer lugar, por una parte, por un lado, de una parte, etc.</i> DE CONTINUIDAD: <i>en segundo/tercero lugar, por otra (parte), por otro (lado), asimismo, etc.</i> DE CIERRE: <i>por último, en último lugar, en fin, por fin, finalmente, etc.</i>
	DIGRESORES <i>por cierto, a propósito, a todo esto, dicho sea de paso, etc.</i>
	ADITIVOS <i>es más, incluso e inclusive, además, encima, aparte y por añadidura, etc.</i>
CONECTORES Conjunto de MD cuya función es enlazar semántica y pragmáticamente un miembro discursivo con otro miembro que le antecede, o con una presuposición fácilmente reconocida en el contexto.	CONSECUTIVOS <i>por tanto, en consecuencia, de ahí, pues, así pues, por consiguiente, por ende, de resultas, así y entonces, etc.</i>
	CONTRAARGUMENTATIVOS <i>en cambio, por el contrario, sin embargo, no obstante, con todo, ahora bien, ahora, pero, etc.</i>
	EXPLICATIVOS <i>o sea, es decir, esto es, a saber y en otras palabras, en otros términos, dicho de otra manera/modo/forma, etc.</i>
REFORMULADORES Grupo que introduce un miembro del discurso como una nueva, y supuestamente mejor, formulación de lo que se dijo en el miembro anterior.	RECTIFICATIVOS <i>mejor dicho, mejor aún, más bien y digo, etc.</i>
	DE DISTANCIAMIENTO <i>en cualquier caso, en todo caso, de todos modos/maneras, etc.</i>
	RECAPITULATIVOS <i>en suma, en resumen, en conclusión y en síntesis, en definitiva, en fin, total, etc.</i>
	OPERADORES DE REFUERZO ARGUMENTATIVO <i>en el fondo, de hecho, en efecto, en rigor, en realidad y la verdad, etc.</i>
OPERADORES ARGUMENTATIVOS Conjunto de MD que condicionan las posibilidades argumentativas del miembro discursivo en el que aparecen, pero sin relacionarlo por su significación con otro miembro que le precede.	OPERADORES DE CONCRECIÓN <i>por ejemplo, verbigracia, en concreto, en particular, etc.</i>

MARCADORES CONVERSACIONALES Grupo de MD que se distingue de los que operan en la lengua escrita y que, a su función informativa o transaccional, se suma otra función interactiva o interaccional orientada hacia los interlocutores	MARCADORES DE MODALIDAD EPISTÉMICA	a) MARCADORES DE EVIDENCIA: claro, desde luego, en efecto, efectivamente, por supuesto, etc. b) MARCADORES ORIENTATIVOS SOBRE LA FUENTE DEL MENSAJE: por lo visto, al parecer, según parece, etc.
	MARCADORES DE MODALIDAD DEÓNTICA	bueno, bien, vale, de acuerdo, conforme, cabalmente, etc.
	ENFOCADORES DE LA ALTERIDAD	mira, oye, vamos, ¿sabes?, fíjate, entiendes, hombre, ¿no?, ¿verdad?, ¿eh?, etc.
	METARDISCURSIVOS CONVERSACIONALES	ya, sí, bueno, bien, eh, este, etc.

Cuadro 6. Taxonomía de Martín Zorraquino y Portolés.

CONECTORES PRAGMÁTICOS	Textos monológicos y/o dialógicos
FUNCIÓN ARGUMENTATIVA CONEXIÓN Y ARGUMENTACIÓN	Instrucciones de la actividad argumentativa 1. <i>Introducción de argumentos:</i> de justificación, concesión, oposición o restricción, conclusión, consecución, etc. 2. <i>Introducción de conclusiones</i> Orientación coorientación/antiorientación Fuerza argumentativa (+ o -) del conector Marcación o refuerzo de acto ilocutorio <i>Intervenciones reactivas iniciales, de refuerzo o finales de:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Acuerdo-desacuerdo • Atenuación/intensificación
FUNCIÓN METADISCURSIVA CONEXIÓN Y FORMULACIÓN	Control y organización del mensaje 1. <i>Demarcar y ordenar la conversación:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Señalar las partes del discurso • Señalar la estructura del discurso 2. <i>Regular el discurso, papel más concreto</i> <ul style="list-style-type: none"> • Apertura y retraso • Progresión o reformulación • Cierre de: <ul style="list-style-type: none"> - turno - secuencia (de apertura, cuerpo, cierre) • Rasgos prosódicos
	Control del contacto <i>Evidencias del acto ilocutivo</i>

Cuadro 7. Esquema elaborado a partir de Briz (1998).

2.1.5. Los MD en la enseñanza del español como LE

En los estudios de Análisis del Discurso, como en los que se ocupan de los textos en general, donde se abordan temas que analizan muy diversos aspectos del lenguaje humano, como el sociolingüístico, el interactivo, el pragmático, el discursivo, entre otros, así como en los estudios basados en el Análisis de la Conversación, donde se busca explicar el proceso de construcción de las interacciones verbales y no-verbales, se ha dado particular atención a la clase de los marcadores del discurso. Sin embargo, en los estudios de Lingüística Aplicada, particularmente en el área de Enseñanza y Aprendizaje de Lengua Extranjera, apenas se ha prestado atención a esos elementos esenciales que ayudan a construir el sentido del discurso, constituyéndose en partículas orientadas a ordenar y a concatenar ideas, argumentos e informaciones del texto escrito y del texto oral. Por otro lado, también se nota, sobre todo, que los profesores siguen enfrentándose a la ausencia de estudios en torno a la didáctica de los MD, es decir, todavía son escasos los trabajos dedicados a ofrecer propuestas que ayuden al docente a enseñar eficazmente el manejo de estas unidades lingüísticas y extralingüísticas a sus alumnos.

Una vez que el aprendiz supera la frontera de lo esencial para defenderse en una LE, la comprensión y el dominio de los MD suponen avanzar en el aprendizaje del idioma, ya que esas unidades permitirán que él adquiera conocimientos para producir y comprender mejor los diversos géneros discursivos que, en diferentes contextos, se realizan en una LE. Sin embargo, la comprensión de esas partículas supone enfrentarse a problemas que van desde la artificialidad del uso de la lengua en el aula de LE, donde muchos profesores convierten las sesiones de sus cursos en una actividad en que los alumnos aprenden una lengua alejada de la lengua meta usada más allá de los muros del aula, hasta lo que para muchos estudiosos es lo más difícil de superar: la semántica procedimental de esos elementos. Este hecho hace que tanto la enseñanza de los MD como su aprendizaje sean difíciles y, muchas veces, inaccesibles para algunos profesores y alumnos. Montolío Durán (1998)

sostiene que esta dificultad constituye un argumento directo que suscribe el carácter procedimental de estas unidades lingüísticas:

el hecho de que las partículas discursivas no puedan caracterizarse en términos conceptuales permite entender por qué es tan difícil para un hablante no nativo manejar con soltura los conectores y, en general, los marcadores discursivos en una lengua extranjera (*Ibíd.* 114).

Añádase a ello el hecho de que algunos profesores y alumnos suelen no saber interpretar este carácter procedimental de los MD, esto es, su ausencia de significado denotativo o designativo, lo que los diferencia del significado léxico estructurado de otras palabras. De ahí que muchas veces no se sabe cómo estudiarlos o enseñarlos, lo que implica su rechazo en las clases de español o aseveraciones del tipo “son partículas que sirven solo para realzar el discurso del hablante”, o aun el surgimiento de preguntas del tipo “Si, en realidad, los MD son ‘denotativamente’ superfluos, ¿para qué debemos estudiarlos?”. Para cambiar esta idea equivocada y “estereotipada” que gira en torno a los MD, podemos alegar diversos argumentos a favor de la legitimidad de la enseñanza de esas unidades en la clase de ELE, entre los cuales citamos algunos que, a nuestro modo de ver, se deben tener muy en cuenta:

- (i) Aunque los MD sean “denotativamente” superfluos, es evidente e indudable que también cumplen diversas funciones discursivas que, como otras palabras de valor referencialmente reconocido, ayudan a construir el sentido del discurso (Martín Zorraquino, 2004: 56).
- (ii) Y si desempeñan tales funciones, constituyen parte de la competencia comunicativa de los hablantes, que, actualmente en las clases de LE, se intenta que los estudiantes adquieran para aprender bien la lengua meta (*Ibíd.* 56.).
- (iii) Los aprendices de una LE deben conocer y practicar, además de las reglas de la gramática de esa LE, otras importantes reglas

responsables de la construcción de diferentes géneros discursivos; y si, de hecho, quieren obtener una competencia comunicativa plena, también deberán dominar las reglas que regularizan la interacción entre interlocutores y contexto, para todo lo cual el dominio del uso adecuado de los MD es imprescindible (*Ibíd.* 56).

- (iv) En vista de que los MD pertenecen a un grupo de elementos que, con diversas acepciones o matices, son muy frecuentes en los distintos géneros discursivos, es necesario que el aprendiz conozca bien sus propiedades distribucionales, semánticas y pragmáticas para que pueda, con mayor facilidad y éxito, producir y entender los diferentes discursos (*Ibíd.* 56).
- (v) El conocer bien esas propiedades implicará, por consiguiente, el conocimiento de las características de un considerable conjunto de partículas necesarias para la construcción del discurso, así como la expresión de la subjetividad del hablante y, entre otras cosas, diversos y sutiles matices de expresividad de la lengua meta (*Ibíd.* 56).
- (vi) El uso intencional de los MD por el estudiante de una LE significa que solo desea incrementar el acceso al contexto y la relevancia de su discurso, así como que su oyente obtenga las inferencias pertinentes de los enunciados que profiere aquel.
- (vii) El dominio de los MD favorece la articulación del discurso de los aprendientes, pues con estas piezas ellos dan a entender con mayor agilidad y elegancia sus ideas, pensamientos o representaciones del mundo.
- (viii) Por último, ha de tenerse presente que el uso marginal de los MD, tanto en textos escritos como en orales, es responsable de guiar erróneamente las interpretaciones de ciertos contenidos informativos y, por ende, de conducir al interlocutor (lector u

oyente) inexperto a una comprensión equivocada (Lahuerta Martínez y Palayo, 2003: 67).

Efectivamente, este último argumento merece una atención más detallada, puesto que los errores que cometen los aprendices de una LE en el uso de los MD no son raros. Así, aunque el estudiante conozca una serie de estas unidades, si no sabe cómo, cuándo y dónde usarlas correctamente, no le servirá para nada. Cabe destacar, además, que los errores en el empleo de tales partículas podrían traicionar al interlocutor y revelar su falta de destreza en la LE que desea dominar como un nativo. El empleo de *pero* y *con todo* indistintamente y en cualquier contexto, por ejemplo, es muy común en los discursos de estudiantes de español como LE. Este error podría evitarse si se explicara a los alumnos que, aunque sean estos marcadores conmutables en algunos contextos por tener el mismo valor y pertenecer a la misma clase de marcadores, los conectores contrargumentativos, en otros contextos, deben ser usados indiferentemente, puesto que *con todo* no solo muestra el miembro discursivo en el que se encuentra como un argumento anterior con el anterior, sino que también presenta aquel primer miembro como el argumento más fuerte para conducir a una determinada inferencia (Portolés, 1998a: 92). Lo mismo puede pasar con otros pares de marcadores como *además* y *encima*, *al contrario* y *por el contrario*, *por tanto* y *en consecuencia* (*Ibíd.* 80-83).

2.1.5.1. El análisis contrastivo de los MD

Hoy día ya se puede afirmar que hay un número considerable de estudios acerca de la pragmática de la interlengua, si bien la mayor parte de ellos tratan del *uso* de la pragmática y no de su *desarrollo* en la lengua segunda. Ahora bien, dichos estudios suelen estar orientados más hacia las teorías sociolingüísticas que hacia las teorías psicolingüísticas, lo que, consiguientemente, implica prestar poca atención a los temas relacionados con el procesamiento del conocimiento pragmático en el aprendiz (Kasper y Dufon, 2000). De ahí que no sean raros los estudiosos que claman por más investigaciones orientadas no solo hacia el uso pragmático de construcciones y actos de habla, sino también hacia su adquisición y desarrollo.

Los estudios existentes sobre los MD, cuyo enfoque está centrado en la adquisición de LE, se circunscriben, principalmente, al aprendizaje de marcadores en el aula o en el ámbito espontáneo donde este idioma se habla. Por una parte, por lo que concierne al aprendizaje de los MD en el aula, los estudios hasta ahora realizados revelan que aún es necesario hacer hincapié en la enseñanza explícita de esos elementos, esto es, explicarlos bien según sus propiedades semántico-pragmáticas y ponerlos en sus contextos. Por otra, en cuanto a los estudios realizados sobre el aprendizaje de los MD en el ámbito espontáneo, las investigaciones llevadas a cabo en ese dominio indican que los aprendientes, aunque sometidos a una corta estancia en el país donde se habla la lengua meta, amplían su repertorio de marcadores y dominan mejor las funciones semántico-pragmáticas de esas partículas (Hoffman-Hicks, 1999).

Por otro lado, hasta el momento, la mayoría de los estudios sobre los MD realizados bajo el enfoque de la adquisición de segundas lenguas se ciñen a un solo marcador perteneciente a una única lengua, sin considerar la naturaleza, las funciones semántico-pragmáticas, la evolución y los aspectos de similitud o no de estos elementos en la misma lengua o en lenguas próximas. Particularmente, con respecto al estudio contrastivo de los MD de dos o más lenguas próximas, es necesario ampliar las investigaciones de carácter contrastivo de estas unidades, de modo que se pudiera observar, con mayor exactitud, qué marcadores y con qué funciones semántico-pragmáticas suelen aparecer en la interlengua de los aprendientes, así como qué papel juega, en el proceso adquisitivo, la influencia de la lengua materna. Se trata, pues, de un estudio contrastivo que resultaría especialmente interesante porque, además de revelarnos resultados relevantes sobre las semejanzas y diferencias respecto de los valores semánticos de esas unidades, y sobre sus funciones pragmáticas, su distribución en el discurso y su origen, también nos indicaría qué posibilidades didácticas podrían abrirse dentro de este nuevo dominio. En este sentido, sería de gran importancia poner en marcha estudios que tuviesen en cuenta, por ejemplo, los siguientes planteamientos:

- a) Estudio contrastivo de marcadores entre los cuales hay una innegable semejanza formal:

Español	Francés	Italiano	Portugués
<i>por ejemplo</i>	<i>par exemple</i>	<i>per esempio</i>	<i>por exemplo</i>
<i>en realidad</i>	<i>en réalité</i>	<i>in realtà</i>	<i>en realidade</i>
<i>de hecho</i>	<i>de fait</i>	<i>di fatto</i>	<i>de fato</i>
<i>en facto</i>	<i>en effet</i>	<i>in effetti</i>	<i>com efeito</i>
<i>efectivamente</i>	<i>effectivement</i>	<i>effettivamente</i>	<i>efetivamente</i>
<i>sin duda</i>	<i>san doute</i>	<i>senza dubbio</i>	<i>sem dúvida</i>
<i>en fin</i>	<i>enfin</i>	<i>Infine</i>	<i>enfim</i>

Cuadro 8. MD: semejanza formal.

- b) Análisis contrastivo de marcadores que poseen la misma forma en las dos o más lenguas próximas;

Español	Italiano	Portugués
<i>finalmente</i>	<i>finalmente</i>	<i>finalmente</i>
<i>naturalmente</i>	<i>naturalmente</i>	<i>naturalmente</i>

Cuadro 9. MD: misma forma en lenguas diferentes.

- c) Análisis comparativo de marcadores que, sin tener igual o semejante forma, pueden tener funciones equivalentes en las lenguas próximas;

Español	Francés	Portugués
<i>pues</i>	<i>donc / car / eh bien / heu</i>	<i>mas / bom / bem</i>
<i>desde luego</i>	<i>bien entendu / bien sûr</i>	<i>claro / com certeza</i>

Cuadro 10. MD: funciones equivalentes en lenguas próximas.

d) Análisis contrastivo-diacrónico de la evolución de los marcadores de dos o más lenguas próximas¹¹.

Latín	<i>in summa</i>	Español: <i>en suma</i>
		Portugués: <i>em suma</i>
		Italiano: <i>insomma</i>
		Francés: <i>en somme</i>

Cuadro 11. MD: análisis contrastivo-diacrónico.

En efecto, este tipo de estudio ayudaría a los estudiantes de una LE que, inducidos por una incontestable semejanza formal entre los MD de su LM y de la LE que estudian, suelen emplear incorrectamente esas partículas, lo que los conduce a incurrir en problemas de interferencias negativas en la interlengua que manejan. Por ejemplo, los problemas que surgen en la enseñanza de los MD a aprendices franceses de español o viceversa, así como a aprendientes italianos de español o viceversa; o los problemas que se evidencian en la interlengua de brasileños aprendices de español o viceversa. Esta problemática, quizás, se deba al hecho de que constituye una práctica común entre los docentes y discentes de LE relacionar la lengua objeto de enseñanza con su lengua materna, hecho que se puede comprobar cuando el profesor, a menudo, para enseñar los MD a sus alumnos, acude a comparaciones entre marcadores similares de la L1 y de la L2. Ahora bien, muchas veces, esta comparación suele resultar contraproducente ya que, en ocasiones, el significado de un marcador o bien no encuentra en la otra lengua un significado correspondiente o bien es expresado por otro marcador totalmente distinto, o aun puede que sea necesario acudir a más de una de esas unidades para explicar su sentido. Estas discrepancias, entre otras causas, se deben a que los MD pertenecen a un grupo heterogéneo de elementos discursivos, con estructuras morfosintácticas diversas y distribución desigual (Cueva Lobelle, 2008: 157).

¹¹ Asimismo, resultaría interesante el estudio contrastivo-diacrónico de un MD específico, en el que se pudieran describir sus diferentes valores y funciones en la evolución de las lenguas estudiadas.

Los estudiantes franceses de español, a causa de la etimología similar de algunos marcadores o de la explicación incorrecta que figura en algunos diccionarios bilingües, por ejemplo, suelen confundir el estatuto de *pues* (lat. *post*) del español con el de *puis* de su lengua materna, así como el estatuto de *por (lo) tanto* del español con el de *pourtant* del francés. Por lo que respecta a la primera confusión, la de *pues* con *puis*, Martín Zorraquino (2004: 57) señala que no se observa equivalencia semántico-pragmática entre los dos marcadores, pues, en muchos diccionarios bilingües de esas dos lenguas, como, por ejemplo, el *Gran diccionario Larousse Español-Francés / Français-Espagnol* (1999), consta que *puis* se corresponde en español con *luego*, *después*, y *además*, etc., adverbios conjuntivos aditivos. Además, esta autora, tras el análisis de dicho diccionario, concluye lo siguiente sobre la correspondencia entre los marcadores *pues* y *puis*:

El *pues* español se corresponde con las conjunciones causales *puisque* (que vale igualmente por esp. 'ya que') –cf.: “págalo, pues lo compraste” - *paie-le puisque tu l'as acheté*–; *parce que*, *car*: “no pude salir, pues vino mi abuela” - *je n 'ai paspu sortir car ma grand'mère est venue*; pero también con el signo *donc* (cuando indica conclusión, tanto si se trata, en español, de un elemento claramente adverbial conjuntivo como si refleja el *pues* remático, de estatuto borroso entre el adverbio y la conjunción): “es, pues, la mejor” - *elle est, donc, la meilleure* / “¡pues ven!” - *viens donc!* Dicho *pues* remático equivale, sin embargo, más frecuentemente a *eh bien!*: “pues te arrepentirás” - *eh bien, tu le regretteras!* En cambio, el *pues* vacilante del español (remático también, pero con entonación suspendida), se corresponde con el *heu* del francés (“pues...” - *heu...*) (Martín Zorraquino, 2004: 58).

Pero en ningún contexto, según la autora, se traduce *pues* por *puis* ni por (*et*) *puis*. En cuanto a la confusión entre el uso de *por tanto* (lat. *pro tanto*) del español y *pourtant* del francés, también es posible que el aprendiente se deje entrapar por las semejanzas etimológicas entre tales marcadores y proceda a emplearlos como si tuvieran significados semántico-pragmáticos idénticos. El

marcador *por (lo) tanto*, en español, como ya sabemos, pertenece a la clase de los conectores consecutivos, ya que introduce el miembro discursivo en el que se encuentra como una consecuencia de lo dicho en el miembro anterior; mientras que el marcador *pourtant*, en francés, es un conector contrargumentativo, toda vez que introduce el miembro en el que se encuentra como una conclusión contraria a la esperada del miembro anterior. Pues bien, dicho marcador, a la hora de traducirlo al español, encontraría su correspondencia más cercana en el significado semántico-pragmático del conector *sin embargo* (*Elle est célèbre, et pourtant elle est restée simple / Ella es celebre, sin embargo es simple*), pero nunca en el conector *por (lo) tanto*.

Por su parte, los estudiantes italianos de español también se enfrentan a dificultades a la hora de encontrar en español correspondencias para los MD de su lengua. Sainz (2003) señala que los aprendices italianos de español suelen abusar del uso del marcador *en efecto*, forma que, solo en pocos contextos, puede corresponder al marcador *infatti* del italiano. La autora sostiene que este problema se debe a la gran difusión en italiano del uso del marcador *infatti* en diversos contextos y en registro informal, lo que contrasta con el uso restringido que tiene el marcador *en efecto* en español, ya que los hispanohablantes suelen circunscribir su uso a contextos formales de lenguaje. Así, teniendo en cuenta el grado de frecuencia de uso, las pocas correspondencias entre dichos marcadores pueden ocurrir en los siguientes contextos: (i) cuando *infatti* posea una función argumentativa y sea usado en un contexto formal de discursos escritos monologales; y (ii) cuando el mismo marcador italiano posea una función ilocutiva y sea usado en un contexto formal de discursos orales dialogales (Fernández Loya, 2004: 110). Así, por ejemplo, sería pragmáticamente costoso imaginar una traducción literal del siguiente tipo:

(12) a) *Mia sorella è infermiere, infatti, lavora all'ospedale Umberto I.*

b) **Mi hermana es enfermera, en efecto, trabaja en hospital Umberto I.*

Como puede apreciarse, en los ejemplos precedentes, nos resulta costoso imaginar una correspondencia semántico-pragmática entre *infatti* y *en efecto*. Tendríamos que buscar otro término del español para interponer entre los dos miembros del discurso: la conjunción **y**, por ejemplo (*Mi hermana es enfermera y trabaja en el hospital Umberto I*) resolvería el problema. Veamos otro ejemplo:

(13) a) *-Oggi fa molto caldo. / - Infatti.*

b) **-Hoy hace mucho calor. / - En efecto.*

Se trata aquí del empleo más difundido del marcador *infatti* dado el carácter eminentemente coloquial de ese marcador en italiano (Fernández Loya, 2004: 107). No obstante, en este contexto (discurso oral, función ilocutiva y registro coloquial), la traducción de *infatti* por el marcador español *en efecto* resultaría pragmáticamente costoso imaginar, en virtud de que, en español, *en efecto* no tiene la misma difusión que tiene *infatti* en italiano. De manera que si uno se atreviera a realizar una traducción literal del ejemplo (13a) al español (13b), aunque fuera gramaticalmente correcto, no sería, desde luego, pragmáticamente adecuado. Por lo tanto, en este contexto, quedaría mejor usar *así es* en español (*Hoy hace mucho calor. / - Así es*).

En lo tocante a las equivalencias entre los MD del portugués y los del español, también se registran problemas relacionados con el uso incorrecto de ciertos marcadores que guardan gran similitud formal entre esas dos lenguas, pero que difieren en sus propiedades distribucionales, semánticas y en sus funciones pragmáticas. Este hecho implica la aparición de interferencias negativas en la interlengua de alumnos brasileños de español y, quizás, en comparación con otras lenguas románicas, en mayor cantidad debido a la gran proximidad entre dichos idiomas. Para ejemplificar ese aspecto, podemos comentar el caso de los pares de marcadores *pues sí* y *pues no* del español y –considerando una traducción literal– sus posibles formas equivalentes “*pois sim*” y “*pois não*” en portugués de Brasil. Aunque a esos pares de marcadores se les nota, claramente, una gran similitud formal, ha de tenerse en cuenta que

dichos elementos no poseen una exacta correspondencia semántico-pragmática: el marcador “*pois sim*”, en el portugués de Brasil, no suele usarse debido a que su significado es suplido por su forma antónima *pois não* (-*Posso me sentar a seu lado, senhor?* / -***Pois não***, *senhorita*). Es decir, mientras que en español los marcadores *pues sí* y *pues no* suelen situarse al inicio de las unidades comunicativas a fin de intensificar o matizar una respuesta afirmativa o negativa, respectivamente, señalando asentimiento o desacuerdo con respecto a lo que se acaba de decir (Garcés Gómez, 1992), en el portugués de Brasil, el marcador *pues no* es el que cumple la función de matizar o intensificar la respuesta afirmativa, que, en español, cumple el marcador *pues sí*¹².

Analicemos el siguiente ejemplo que suele ser muy común en el discurso oral de hablantes de la variante portuguesa hablada en Brasil:

- (14) a) -Olá! posso entrar para conversarmos um pouquinho?
b) -***Pois não***, pode sim.

En que el marcador “*pois não*” cumple el papel de intensificar la respuesta afirmativa, en este caso el permiso concedido. Sin embargo, en español, si quisiéramos considerar este mismo contexto, sería inviable una respuesta con el marcador *pues no* para obtener el mismo valor expresado por el marcador portugués.

- (15) a) ¡Hola! ¿puedo pasar para que hablemos un poquito?
b) * -***Pues no***.

De modo diferente al portugués, aquí el interlocutor no concedería una respuesta afirmativa a la petición que se le ha hecho, puesto que el uso del marcador *pues no*, en español, suele indicar un desacuerdo, una respuesta negativa. Así pues, si se quiere conservar el mismo sentido del marcador “*pois não*” del portugués en (14b), tendríamos que usar la partícula *pues sí* del

¹² Nótese que las respuestas con *pues* (*pues sí*, *pues no*) no tienen el mismo valor semántico que la sola presencia de las formas adverbiales *sí* o *no*, por lo que es evidente que el marcador *pues*, en determinados contextos, funciona como *intensificador* de los adverbios.

español (***Pues sí, claro que puedes***). De manera contraria, si se quiere expresar, en portugués, desacuerdo por medio de un marcador cuyo valor corresponda al de *pues no* del español, tendríamos que emplear la partícula “*claro que não*”, pero nunca “*pois não*”. Así pues, se podría esquematizar las correspondencias semántico-pragmáticas entre los marcadores de las dos lenguas de la siguiente forma:

Español	Portugués
<i>pues sí</i>	<i>pois não</i>
<i>pues no</i>	<i>claro que não</i>

Cuadro 12. MD “*pois não*”.

En definitiva, el uso de los MD *pues sí* y *pois não* en español y en el portugués de Brasil, respectivamente, aunque presenten una disconformidad con respecto a su carácter formal, poseen equivalencias semántico-pragmáticas, visto que dichos marcadores, tanto en español como en portugués de Brasil, sirven para intensificar una respuesta afirmativa, por la que se intenta modificar la conducta del otro y, según la situación comunicativa, el acto de discurso puede ser cortés o descortés. Se trata, pues, de una estrategia discursiva de cortesía, estrechamente vinculada al principio de cooperación de Grice (1975)¹³.

Por otra parte, tampoco son raras en la interlengua de aprendientes brasileños de español las interferencias negativas por cuenta del uso inadecuado del marcador *entretanto*, que posee la misma forma de la partícula *entretanto* del español. Sin embargo, dichas unidades, aunque presenten, incontestablemente, la misma forma, difieren en sus propiedades distribucionales y semánticas (y en sus funciones pragmáticas), en sus respectivas lenguas. En portugués, la partícula *entretanto* es un conector

¹³ Para el entendimiento del valor de cortesía del marcador *pues*, se ha tener en cuenta que las estrategias de cortesía potencian el principio de cooperación. En este sentido, Briz (1998: 114) vincula los intensificadores al concepto de fuerza argumentativa, al realce de algunas de las máximas de cooperación de Grice, sobre todo, las de cualidad y pertinencia. Para Briz (1998: 114), el yo utiliza el intensificador “para reforzar la verdad de lo expresado y, en ocasiones, para hacer valer su intención de habla”.

contrargumentativo orientado hacia la vinculación de los enunciados de esa lengua, equivale, así, al conector *sin embargo* del español; mientras que, en español, el mismo marcador no se orienta hacia la conexión del contenido de los enunciados sino al desarrollo mismo de la enunciación (Calsamiglia y Tusón, 2007: 236), pues dicho marcador pertenece a la clase de los relacionantes temporales (o conectores) que sirven para indicar simultaneidad de los hechos referidos en el discurso (Fuentes Rodríguez, 1996: 46). Veamos en los siguientes ejemplos el uso de esos MD en las dos lenguas:

(16) a) *Gostaria de viajar neste verão, **entretanto** não tenho dinheiro.*

b) *Estuvimos viajando durante un mes, **entretanto** nos robaron la casa.*

Nótese que los dos marcadores expresan valores semánticos distintos según la lengua en que se emplean. Si se quiere encontrar, en español, un marcador equivalente para una posible traducción del ejemplo (16a) del portugués, deberíamos usar, por ejemplo, *sin embargo* (*Me gustaría viajar en este verano, **sin embargo** no tengo dinero*), pero nunca *entretanto*; de igual manera, si queremos utilizar, en portugués, un marcador que equivaliera semánticamente al conector español *entretanto* del ejemplo (16b), tendríamos que buscar, por ejemplo, uno del tipo *enquanto* seguido del pronombre *isso* (*Estivemos viajando durante um mês, **enquanto isso** roubaram em nossa casa*).

De modo que las equivalencias semántico-pragmáticas entre esos marcadores podrían ser esquematizadas de la siguiente manera:

Español	Portugués
<i>entretanto</i>	<i>enquanto (isso)</i>
<i>sin embargo</i>	<i>entretanto</i>

Cuadro 13. MD “*entretanto*”.

A fin de cuentas, el estudio de los MD a partir del enfoque de la lingüística contrastiva resulta, asimismo, muy fructífero no solo porque colabora al enriquecimiento de su descripción y registro en dos o más lenguas – próximas o no–, sino también porque estos elementos se presentan como un conjunto de unidades singularmente valiosas para el planteamiento de afinidades entre las lenguas, esto es, “constituyen conjuntos de fenómenos lingüísticos suficientemente diferenciadores y característicos como para contribuir a la determinación de tipologías lingüísticas [entre las lenguas]” (Martín Zorraquino, 1998a: 51). Con todo, aún son muy pocos los estudios de los MD bajo el enfoque contrastivo, tanto en una única lengua como en dos o más lenguas, próximas o no. De ahí, la ausencia generalizada de estas unidades discursivas en la enseñanza de una L2, lo que contrasta con su omnipresencia en el discurso oral diario de los aprendices, hecho que, quizás, sea un claro indicio de las carencias didácticas de la lengua hablada que aún afectan a la enseñanza de las lenguas y, en concreto, de las lenguas próximas. Por consiguiente, resultaría sumamente relevante la puesta en marcha de estudios contrastivos sobre la adquisición de los MD en el aprendizaje de las lenguas próximas porque, consiguientemente, contribuiría a que se encontraran posibles soluciones a las diversas dificultades metodológicas en el estudio contrastivo de esas partículas.

2.1.5.2. Conclusiones sobre los MD y la enseñanza de ELE

La aplicación del uso de los MD en el campo de la enseñanza de ELE, tal y como puede apreciarse, es obvia y necesaria, pues si el alumno consigue un dominio aceptable de esas unidades discursivas, así como comprenderlas y usarlas bien, no solo conseguirá que su escritura y lectura en lengua española mejoren sensiblemente, sino que también ganará, sobre todo, fluidez en los discursos orales que producirá. No obstante, será necesario –es más, parece ser una cuestión ineludible para el profesor de ELE– llevar a cabo la enseñanza de los marcadores siempre en el marco del discurso, empleando en la medida de lo posible muestras reales, materiales auténticos en los que el aprendiente vea y

analice su funcionamiento. En este sentido, resulta particularmente rentable el trabajo en el aula con los MD en relación con los géneros y secuencias textuales.

Por otro lado, ha de tenerse en cuenta que la información gramatical de manuales, gramáticas y diccionarios, no ofrece una descripción detallada ni una aclaración satisfactoria, y tampoco abarcadora de esas unidades discursivas. Si dichas descripción y aclaración se hicieran presentes, no solo servirían para fines didácticos como los relacionados con la adquisición de ELE, sino que también podrían convertirse en un insumo importante para traductores, editores y profesores, quienes se enfrentan al problema en torno a la sistematicidad de esas partículas. Por añadidura, sería útil, sobre todo, para los estudiantes, ya que la información más completa sobre esas unidades suele aparecer en los libros y artículos de lingüística dirigidos a especialistas —por lo general, lingüistas, profesores y otros profesionales del lenguaje— y supone una serie de conocimientos lingüísticos previos, lo que la hace difícil de procesar para los alumnos.

En conclusión, el lector ya habrá intuido que, en este apartado, nuestro objetivo ha sido resaltar la importancia de tener en cuenta, en las clases de ELE, los aspectos muy relevantes relacionados con la enseñanza de los MD. Con ello queremos hacer hincapié en la importancia de buscar soluciones a los problemas didácticos relacionados con la enseñanza de esas partículas en las clases ELE, así como de acercar al estudiante a la realidad y originalidad del español, con lo que daríamos un paso más en el largo camino que es, para un extranjero, aprender a comunicarse en esa lengua.

2.1.6. Los marcadores de discurso del portugués de Brasil

En Brasil, la preocupación por lo que actualmente se denomina marcadores conversacionales o discursivos se ha mostrado, desde hace tiempo, de maneras más o menos sistemáticas. Muchos autores brasileños, a lo largo de las dos últimas décadas, se han dedicado al estudio de los MD de la variante portuguesa hablada en Brasil. Ahora bien, en la década de 30 Said Ali (1930), en su obra “*Meios de Expressão e Alterações Semânticas*”, aunque no aplicara en

su momento el término “marcador” o “conector” a estas unidades discursivas, ya ponía de manifiesto la descripción de ciertas “palabras y frases” que, utilizadas en determinados contextos por los hablantes durante el acto conversacional, permitían, según este gramático, que la interacción fuera más eficaz y que la intención de los interlocutores que las usaban fuera alcanzada. Es más, para este autor, la exclusión de esas unidades afectaría al sentido de las proposiciones del texto ya que estas perderían la capacidad de expresar la intención que el interlocutor haya querido manifestar (Said Ali, 1930: 49). Esto es lo que podemos comprobar en la siguiente cita¹⁴:

Figuram muitas vezes no falar corrente, e em particular nos diálogos, palavras e frases que parecem de sobra das proposições quando estas se analisam com os recursos usuais da gramática e da lógica. Todo mundo as emprega espontaneamente, mas não a esmo, e sim em determinadas condições. Não são desnecessárias. Basta tentar eliminá-las, para ver que as proposições se tornam mais vagas e falhas de certo intuito que temos em mente (*Ibid.* 49).

A estas “palabras y frases” Said Ali denominó “expresiones de situación” y no “palabras expletivas” o “palabras de realce”, como muchos gramáticos de su época o posteriores a esta solían hacer. Es decir, el autor ya reconocía que los recursos a los que denominaba “expresiones de situación” no podrían ser meramente expletivos o de realce, y, en efecto, hoy día sabemos que no lo son, pues se tratan de mecanismos discursivos que no solo ayudan en la construcción del sentido del discurso oral o escrito sino que también posibilitan y facilitan la interacción entre los interlocutores.

Como se puede comprobar, muy antes del despegue de la mayoría de los estudios respecto de los marcadores del discurso en el portugués brasileño, Said Ali ya reconocía la existencia de unidades discursivas muy importantes para la comprensión del discurso hablado y para que los interlocutores lograsen expresar su intención comunicativa. Al relacionar dichas unidades con las

¹⁴ Cita con grafía actualizada.

exigencias de la situación de comunicación y con la necesidad de expresión emotiva, este autor no solo pone de manifiesto el carácter pragmático de estos elementos de la lengua sino también el hecho de que su uso depende de un contexto específico en el que el hablante tiene en cuenta la situación de comunicación bien delimitada con respecto a su oyente.

Lo verdaderamente interesante de la descripción propuesta por Said Ali es que su observación respecto del comportamiento de estas “palabras y frases” en el portugués hablado anticipó lo que la Pragmática y, en particular, Austin (1962), años más tarde, defenderían: la *fuerza ilocutiva* de las palabras. El gramático brasileño reconoció la “fuerza” o “energía” que estas palabras adquieren en el habla –y no en el lenguaje elocuente y retórico sino en el hablar cotidiano–; hecho que determinó un cambio en el valor de la frase, sobre todo, cuando se ha de “ajeitar a cada momento a linguagem em atenção a essa pessoa que está diante de nós” (Said Ali, 1930: 50-51). Es más, las observaciones del gramático fueron más allá cuando él mismo comprobó que el uso de esos recursos a los que denominó “expresiones de situación” no eran frutos del azar en el discurso sino que estaban en el dominio del subconsciente, y que ni el “orador” (locutor, según el autor) ni el oyente los analizaban, si bien los usaban y percibían con prontitud (*Ibíd.* 52).

Por otra parte, además de investigar los marcadores lexicalizados, como, por ejemplo, “*mas*”, “*agora*”, “*sempre*”, “*não é*”, “*pois é*”, “*pois vá lá*”, “*pois sim*”, “*pois não*”, “*pois*”, “*pois então*”, “*you sabe*”, etc., el autor también planteó un estudio pionero con respecto a lo que actualmente los estudiosos denominan “marcadores no verbales o no lingüísticos” (silencio, pausa, gestos, etc.). Por lo tanto, desde hace ochenta años, Said Ali ya tenía en cuenta que en el discurso oral se presentaban otros recursos cuyo carácter no era puramente gramatical, sino pragmático. Sus estudios acerca del portugués hablado se acercaban mucho a lo que actualmente los investigadores brasileños del discurso, de la conversación y del texto han desarrollado. Su pionera investigación sobre las “expresiones de situación” fue el punto de partida para los estudios de muchos investigadores brasileños que hoy analizan los

marcadores conversacionales. En definitiva, lo interesante e innegable con respecto a los estudios de Said Ali es, por supuesto, la mirada distinta de este autor hacia los mecanismos discursivos de la lengua portuguesa hablada en Brasil, es decir, una preocupación por deslindar el cómo se construía la conversación y de qué recursos los interlocutores se valían para entender al otro y hacerse entender.

Actualmente, ya se puede decir que es significativo el número de estudios brasileños que describen esos operadores y organizadores de la conversación, esto es, los marcadores conversacionales (cfr. Marcuschi, 1986). Dichas unidades han sido descritas desde los más diversos puntos de vista, como, por ejemplo, el de que se comportan como “muletillas”, interpretación tomada de autores como Ynduráin (1964), Beinhauer (1964) y Lope Blanch (1983), o bien el de que estos elementos son conectores, organizadores, operadores argumentativos del discurso, interpretaciones de carácter semántico-pragmático tomadas de autores como Schiffrin (1986), Keller (1979), Roulet *et al.* (1985), Ducrot (1980), etc. Entre los investigadores brasileños que más se han dedicado al estudio de los marcadores de la lengua portuguesa hablada en Brasil, podemos destacar los estudios realizados por Koch (1989, 1992 y 1995), Marcuschi (1986), Castilho (2001), Preti (1993), Urbano (1993), Risso *et al.* (1996), por citar algunos.

En el portugués de Brasil, el primer estudio realizado en el ámbito textual sobre los *conectores* –etiqueta usada inicialmente en los primeros estudios brasileños de estas unidades discursivas– pertenece a Fávero y Koch (1985). En este estudio, las autoras plantean la existencia de diversos factores de textualidad, entre los que ellas ponen de manifiesto los mecanismos de cohesión y su función argumentativa en el discurso. Sin embargo, en este primer estudio, las autoras no ofrecen un tratamiento exhaustivo de estas partículas, hecho que solo ocurrirá a partir del estudio de Koch (1989), en el que esta autora lleva a cabo un análisis de los principales conectores lógico-semánticos y discursivos del portugués hablado en Brasil y sus relaciones en el texto. Ya en sus estudios posteriores, Koch (1992 y 1995) se dedica a la descripción y análisis de los

conectores que establecen la cohesión textual, entre los cuales señala los conectores de tipo lógico-semánticos, los discursivo/argumentativos y sus principales relaciones dentro del discurso.

Por lo común, en el ámbito brasileño, las investigaciones sobre los *conectores* se han hecho según la perspectiva textual, esto es, considerando estos elementos como mecanismos de cohesión que ayudan en la construcción de la textualidad, o bien se derivan de investigaciones sobre la gramaticalización de algunas formas, o bien se ciñen al análisis de algunas unidades conjuntivas o adverbiales como “*então*”, “*mas*”, “*ou*”, *e*, “*porém*” u operadores de causa/efecto, explicación, etc.

Según Marcuschi (1986), los *marcadores conversacionales* (como así los denomina), son elementos peculiares del habla, palabras y expresiones más o menos fijas y frecuentes que operan, a la vez, como organizadores de la interacción, articuladores del texto e indicadores de la fuerza ilocutoria, con lo que poseen carácter multifuncional y el valor bien definido de conectores pragmáticos (Marcuschi, 1989: 282). Para este autor, los marcadores conversacionales aportan cohesión al texto, además, actúan como factores de segmentación del discurso y suplen, en gran parte, el papel de la puntuación en el habla. Marcuschi (1989) trata, por lo tanto, de los marcadores desde el punto de vista de sus *propiedades interaccionales* –en la conducción de los actos ilocutorios y de las relaciones interpersonales– y desde el punto de vista de sus *propiedades intratextuales* –en la estructuración del encadenamiento lingüístico.

Por otra parte, Marcuschi (1986) plantea que los marcadores, en lo tocante a su papel en el discurso, operan bajo dos funciones: *conversacional* y *sintáctica*. Por lo que respecta a la función conversacional, el autor establece una clasificación para los marcadores basándose en dos aspectos:

- a) ***señales producidas por el hablante***: para mantener el turno de habla, rellenar las pausas, lograr tiempo para organizar el pensamiento, controlar el oyente, explicitar las intenciones, nombrar y referir acciones,

señalar comunicativamente las unidades temáticas, indicar el inicio e el fin de una aserción, dudar o indagar, avisar, anticipar lo que será dicho, eliminar posiciones anteriores, corregirse, auto-interpretarse, reorganizar y reorientar el discurso, etc.;

- b) **señales producidas por el oyente:** aparecen durante el turno de habla del interlocutor y, por lo general, en solapamientos; sirven para orientar al hablante y controlarlo; estas señales, además, engloban los marcadores que expresan acuerdo, como, por ejemplo, “*ahã*”, “*sim*”, “*claro*” usados por el oyente para que el hablante prosiga, dé continuidad a su turno, o marcadores de desacuerdo, tales como “*no*”, “*imposible*”, con vistas a que el hablante reformule, añada algo más; asimismo estas señales indican la posición local y personal del oyente, animan o desaniman el hablante, le solicitan aclaraciones y no poseen solo función fática o algo similar.

En lo concerniente a la función sintáctica de los marcadores, Marcuschi (1986: 72) sostiene que estos elementos pueden ser responsables tanto de la sintaxis de la interacción como de la segmentación y encadenamiento de las estructuras lingüísticas del texto; señalan, además, sintácticamente las unidades cuando co-ocurren con pausas, correcciones, anacolutos, reduplicaciones, elipsis, etc. Para el autor, este hecho sugiere la existencia de una íntima relación entre la sintaxis de la interacción y la sintaxis gramatical, con lo que es posible que algunos problemas de sintaxis obtengan una nueva visión si son observados desde esta perspectiva. En cuanto a su movilidad sintáctica, las señales producidas por el hablante pueden situarse en el inicio, medio y final del turno, mientras que las del oyente, en general, aparecen en el punto de acuerdo o desacuerdo con el tópico, son, por lo tanto, localizables (*Ibíd.* 72).

Seguidamente, presentamos la clasificación propuesta por el autor acotado, que organiza y aclara los marcadores conversacionales según sus aspectos formales y funcionales y su movilidad sintáctica¹⁵.

a) **Señales de toma del turno:** expresiones con las que se inicia o se toma el turno en determinado momento de la conversación.

- Respuesta: “*olhe*”, “*olha*”, “*certo*”, “*mas*”, “*entendí mas*”, etc.;
- Preludios de disyunción y desalineación: “*bem*”, “*pois é mas*”, etc.;
- Introducción de opiniones: “*olha eu acho que*”, “*sei lá por mim*”, etc.;
- Apoyo: “*é isso*”, “*isso*”, “*justo*”, “*boa idéia*”, etc.;
- Retomar el tópico: “*em relação a isso*”, etc.;
- Digresión: “*a propósito*”, “*antes que eu me esqueça*”, etc.;
- Anticipación del tópico: “*depois a gente volta a isso*”, “*(es)pera só um pouco antes disso*”, etc.

b) **Señales para mantener el turno:** utilizados por los hablantes con vistas a mantener la palabra o conseguir la aquiescencia del oyente.

- “*viu?*”, “*sabe?*”, “*entende?*”, “*correto*”, etc.;
- Paráfrasis: “*em resumo*”, “*resumiendo*”, etc.

c) **Señales de entrega del turno:** usados por los hablantes para autorizar al oyente a tomar el turno.

- “*né?*”, “*viu?*”, “*entendeu?*”, “*é isso aí*”, “*o que você acha?*”, etc.

d) **Señales para organizar el cuadro tópico:** funcionan como “*framing*” e indican el panorama en el que se encuentra la conversación.

- “*agora que estamos nesse ponto*”, etc.

¹⁵ Esta clasificación no está completa, según el autor, y tampoco es representativa, pero sirve de indicación para futuros estudios, ya que estos elementos son fundamentales para que uno pueda comprender mejor lo que es específico del habla y lo que la atribuye mayor naturalidad (Marcuschi, 1986: 749).

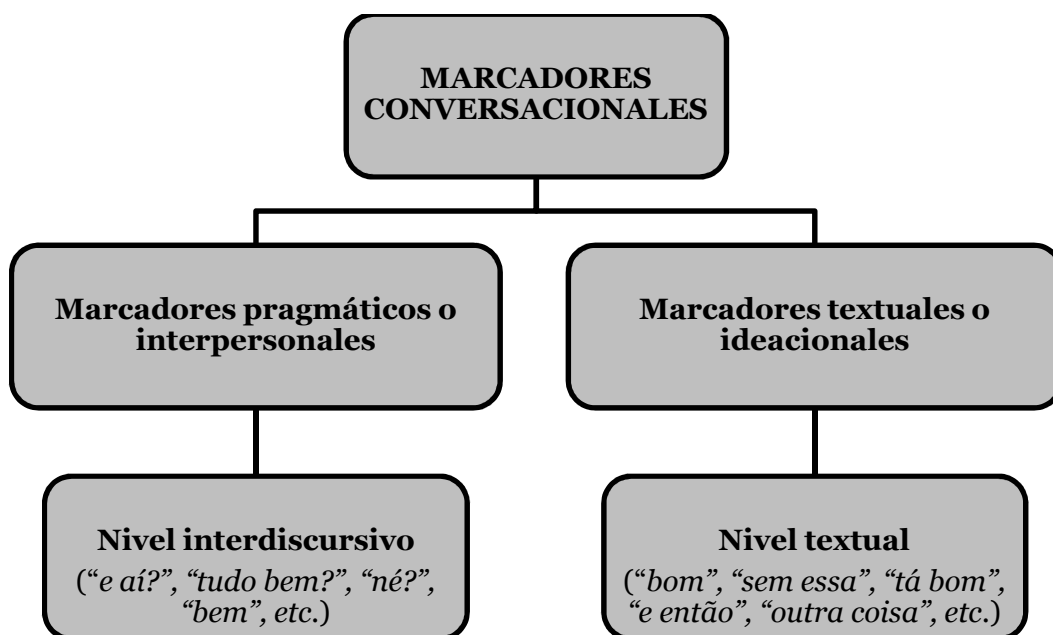
- e) **Señales de acuerdo o desacuerdo:** producidos por el oyente durante el turno de habla del hablante, y casi siempre aparecen en solapamientos.
- “mhmm”, “ahã”, “não não”, “como?”, “ué”, etc.
- f) **Señales de suavización:** consiguen resolver problemas específicos, suavizan efectos negativos, impactos y riesgos.
- Forma pasiva: “fui encumbido de”, etc.;
 - Marcadores de distanciamiento: “os regulamentos prevêem para este caso”, etc.;
 - Marcadores de rechazo como preludios: “odeio fazer esas coisas”, etc.;
 - Verbos parentéticos: “você não se oporá”, “suponho”, “não estou sendo inconveniente”, “espero”, etc.;
 - Adverbios: “certamente”, “presumivelmente”, etc.;
 - Indagaciones pospuestas: “você esteve aqui”, “não esteve?”, “fiz bem, não fiz?”;
 - Hedges¹⁶: “técnicamente” sua residência é de primeira classe (logo o imposto é mais alto), “oficialmente”, etc.

Por otra parte, quizás la clasificación que mejor aceptan los investigadores de estas unidades en Brasil sea la que propuso Castilho (1989) en la obra “*O Português culto falado no Brasil*”, donde este autor reconoce dos grandes tipos funcionales de los marcadores conversacionales: i) *marcadores pragmáticos* (o marcadores fáticos o marcadores interpersonales), orientados hacia la interacción verbal. Estos marcadores operan en el *nivel interdiscursivo*, a causa de que apuntan a los hablantes, es decir, son elementos que sirven para mantener la relación hablante-oyente, para enlazar pregunta con respuesta, o iniciar respuesta, además colaboran en mantener la conversación, y/o terminar

¹⁶ El concepto de *hedge* en lingüística fue acuñado por Lakoff, cuya conocida definición del término fue: “Words whose job is to make things fuzzy or less fuzzy” (Lakoff, 1972: 195). Esta definición se convirtió en el punto de partida de numerosos estudios sobre este fenómeno que ha demostrado tener múltiples facetas, por lo que ha sido abordado de maneras muy diferentes por diversos autores. Oliver del Olmo (2004), por ejemplo, señala que el término “atenuación retórica” es el que mejor describe este fenómeno lingüístico como estrategia de mitigación o suavización de la fuerza de los enunciados atendiendo a unos objetivos comunicativos concretos.

el intercambio; ii) *marcadores textuales* (o marcadores ideacionales), orientados hacia la organización del texto. Estos marcadores operan en el *nivel textual*, pues relacionan y conectan enunciados dentro de un turno de conversación o establecen relaciones con enunciados en turnos anteriores.

Por medio de los *marcadores pragmáticos* o *interpersonales*, regulamos y controlamos la conversación, manifestando la intención de empezar una conversa (*e aí?*, *tudo bem?*), cobrando la colaboración del otro (*“não é?”*, *“né?”*, *“sabe?”*, *“entende?”*) señalando el asentimiento en proseguir (*“bom”*, *“bem”*). Por medio de los *marcadores textuales*, empezamos un tópico (*“bom”*, *“é o seguinte”*) rechazamos un tópico nuevo (*“essa não”*, *“sem essa”*), aceptamos un tópico nuevo (*“tá bom”*, *“vamos lá”*), subdividimos un tópico en subtópicos (*“inicialmente”*, *“primeiramente”*, *“em segundo lugar”*, *“em seguida”*), secuenciamos los tópicos (*“e então”*, *“e aí”*, *“daí”*), expandimos el tema o tópico (*“e além disso”*, *“e além do mais”*, *“e tem mais”*, *“outra coisa”*). Veamos el esquema de la clasificación propuesta por Castilho (1989):



Cuadro 14. Clasificación propuesta por Castilho (1989).

Castilho (2001), asimismo, señala que los marcadores son elementos sintácticamente independientes del verbo, ocurren en el inicio, medio o final de los turnos y funcionan como piezas de control del habla y de la modalización del contenido de lo dicho, o para llamar la atención del interlocutor, manteniéndolo “atrapado” a la conversación. Según este autor, la independencia sintáctica de los marcadores implica que estos sean desechables sin que su ausencia afecte a la construcción sintagmática propia del discurso; eso sí, son elementos discursivamente dependientes y sus funciones varían dentro y entre los diferentes discursos en los que están presentes.

La opinión de Preti (1993) es acorde con la de Castilho, pues el autor aclara que los marcadores conversacionales son vocablos o expresiones fijas y estereotipadas que pueden presentarse desprovistos de su contenido semántico y de función sintáctica, y que permiten que el hablante inicie, tome, mantenga y cierre el turno de habla, así como involucran a los interlocutores en la interacción de las que participan. Son unidades características del habla, que funcionan como articuladores de las unidades cognitivas del texto y como elementos orientadores de la interacción.

Opinión también compartida por Urbano (1993: 86), para quien los marcadores conversacionales se caracterizan por ser peculiares del habla, poseer gran frecuencia y recurrencia, carácter idiomático y convencional y significación discursivo-interaccional. Además, siempre señalan alguna función interaccional en la conversación, esto es, son elementos que enlazan el texto no solo como estructura verbal cognitiva, sino también como estructura de interacción interpersonal. En cuanto al aspecto sintáctico de los marcadores, asimismo, el autor comenta que estas unidades no integran propiamente el contenido cognitivo del texto y que son meros elementos que ayudan a construir y a dar cohesión y coherencia al discurso hablado, funcionando, pues, como articuladores no solo de las unidades cognitivo-informativas del texto sino también de sus interlocutores, además de revelar y señalar las condiciones de producción, según lo que esta representa de interaccional y pragmático. Por lo que respecta al valor semántico de los marcadores, este autor señala que, la gran

mayoría, están vacíos de contenido semántico, lo que los convierte en elementos aparentemente desechables pero de indiscutible significación e importancia para cualquier análisis de texto oral y para su buena y perfecta comprensión.

Urbano (1993: 85) clasifica los marcadores conversacionales, según su aspecto formal, basándose en la percepción pionera de Said Ali (1930), es decir, propone la división de estos elementos en dos grandes grupos: *marcadores lingüísticos* (verbales y prosódicos) y *marcadores no lingüísticos* (gestos y paralenguaje). Veamos la clasificación propuesta por Urbano:

LINGÜÍSTICOS	<ul style="list-style-type: none"> i) Verbales lexicalizados: <i>sabe?</i>, etc. ii) Verbales no-lexicalizados: <i>ahn</i>, etc. iii) Prosódicos: <i>pausa</i>, <i>alargamiento</i>, etc.
PARALINGÜÍSTICOS (<i>mirada, risa, etc.</i>)	

Cuadro 15. Clasificación propuesta por Urbano (1993).

A finales de los años 90, Risso, Silva y Urbano (1996: 22) proponen que la etiqueta *marcador conversacional* sea sustituida por *marcador discursivo*, por ser esta, según los autores, una denominación más adecuada, neutra y amplia que la anterior. Asimismo, defienden que el término *marcador conversacional* sugiere un comprometimiento exclusivo con un tipo de texto oral, que es la conversación. Estos autores señalan que los marcadores discursivos se presentan en el discurso oral a través de una variedad de palabras y locuciones que se comportan como unidades articuladoras que organizan el texto y que participan directamente del desarrollo del tópico discursivo, o bien en su inicio, cierre o bien en su evolución. En este sentido, afirman:

(...) o acompanhamento do fluxo discursivo em textos de língua falada revela a presença de um conjunto de palavras e locuções envolvidas no amarramento textual das porções de informação progressivamente liberadas ao longo do evento comunicativo e, simultaneamente, no encaminhamento de perspectivas

assumidas em relação ao assunto, no ato interacional (Risso, Silva y Urbano, 1996: 27).

En síntesis, lo que de más relevante se observa en el estudio planteado por Risso, Silva y Urbano (1996), además de la sustitución del término marcador conversacional por marcador discursivo, es el hecho de que los marcadores, a partir de la aplicación de algunas variables, presentan la siguiente identidad básica: carácter externo con respecto al contenido proposicional, independencia sintáctica, no autonomía comunicativa y funciones contrarrestadas de articulador tópico y orientador de la interacción, lo que implica que los marcadores operan en la dimensión de la actividad comunicativa y no en la dimensión del contenido, aunque es cierto que estas unidades afianzan el “anclaje” pragmática de este contenido, es decir, codifican una *información pragmática* (cfr. Fraser 1990). Para estos autores, los MD señalan los enlaces textuales y las relaciones interpersonales, lo que les atribuye una función sociocomunicativa, que apunta no solo a los aspectos cognitivo-informativos contenidos en el producto lingüístico y en las partes de su estructura, sino también a la comprensión de ese producto como algo que congrega y señala a los interlocutores, a saber, el proceso de producción e interacción (Risso, Silva y Urbano, 1996). En otras palabras, la naturaleza de la actuación discursiva de los MD permite distribuirlos entre dos planos no necesariamente exclusivos sino, por el contrario, casi siempre interrelacionados, según su involucramiento mayor con la organización de la información, es decir, en la estructura ideacional del discurso, o con la organización de las relaciones entre los interlocutores, esto es, en la estructura interpersonal.

Como se puede comprobar, los estudios de los marcadores del discurso oral realizados en Brasil todavía carecen de una descripción sistemática de esas unidades discursivas. Asimismo, no queda clara la clasificación propuesta por muchos autores para estos elementos así como tampoco quedan claros los criterios en los que ellos se basan para definir un marcador conversacional o discursivo. Ahora bien, lo que sí se puede afirmar es que los estudios del análisis de la conversación en Brasil han avanzado bastante a lo largo de los últimos 30

años, lo que ha convertido los marcadores discursivos del texto hablado del portugués de Brasil en un objeto de gran interés para muchos investigadores. Así pues, actualmente la mayoría de los estudios brasileños que tratan de esas unidades plantean que estas constituyen parte del texto hablado, en el cual se presentan con multifunciones y que, aunque posean independencia sintáctica, son pragmáticamente dependientes de este tipo de discurso.

2.2. Lingüística contrastiva: análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua

En este apartado nos centraremos en los modelos del Análisis Contrastivo (AC), Análisis de Errores (AE) e Interlengua (IL). Sin embargo, a modo de introducción, presentaremos un breve recorrido por la Lingüística Contrastiva (LC), subdisciplina que se enmarca dentro de una teoría más general que es la Lingüística Aplicada (LA).

Este estudio, como ya hemos comentado en el capítulo 1, aparte de describir los usos de los MD en las narrativas orales de estudiantes de ELE con un nivel B2, también pretende describir las transferencias e interferencias o errores discursivos relacionados con el empleo de estas partículas en las narraciones orales de estos estudiantes. Para ello, nos basaremos en la conjugación de los modelos de Análisis Contrastivo (AC), Análisis de Errores (AE) e Interlengua; modelos de investigación que se enmarcan en la Lingüística Contrastiva.

Desde sus inicios, la Lingüística Aplicada ha sido una disciplina científica de gran relevancia, puesto que se apoya en los conocimientos teóricos que ofrece la Lingüística Teórica, y su objetivo principal es la resolución de problemas lingüísticos generados por el uso del lenguaje en una comunidad. Se caracteriza, además, por la evolución que como disciplina ha experimentado a lo largo del tiempo, abarcando, especialmente durante los años cuarenta, el análisis del proceso de enseñanza de la lengua materna para centrarse posteriormente en lo referente al proceso de aprendizaje de lenguas segundas.

En el ámbito de la Lingüística Aplicada nació una nueva disciplina, la Lingüística Contrastiva (LC).

Los estudios desarrollados en el ámbito de la Lingüística Contrastiva suelen tener como objetivo la elaboración de una gramática contrastiva, generalmente, de un par de lenguas. Se trata, por tanto, de una descripción fundamentalmente contrastiva que pone de relieve las diferencias existentes entre las lenguas objeto de estudio, con el fin de poder predecir las dificultades que se pueden encontrar en el aprendizaje de una de las lenguas por parte de los hablantes nativos de otra. El propósito específico de la LC era el de resolver los problemas generados por el uso del lenguaje en una comunidad lingüística y, en especial, los relacionados con la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Además, la LC pretendía estudiar los efectos producidos por las diferencias y similitudes entre las estructuras de la LM y la LE/L2, planteando una comparación sistemática de ambas lenguas desde la perspectiva descriptiva.

En términos generales, puede hablarse de una *lingüística contrastiva teórica* y de una *lingüística contrastiva aplicada*. La primera tiene como principal objetivo desarrollar los conceptos intrínsecos a la comparación, tales como la noción de comparación en general, la idea de equivalencia formal y contextual, el concepto de transferencia, las posibles técnicas y modelos para la comparación, la ‘cuantificación’ de la comparación, etc. La segunda es claramente descriptiva y se ocupa de la realización de las comparaciones propiamente dichas, con los conceptos, modelos y técnicas proporcionados por la lingüística contrastiva teórica, así como de la aplicación de las comparaciones realizadas a campos concretos: traducción, gramáticas pedagógicas para la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, etc.

Asimismo, se ha de tener presente que la LC habrá de entenderse como una disciplina que debe contribuir a un mejor conocimiento no solo de la teoría general del lenguaje, sino también a una mejor descripción de una lengua concreta. A este respecto, Lorenzo (1980: 51) señala que la experiencia parece que nos ha demostrado que una gran parte de los hechos que constituyen la descripción de una lengua solo se revelan al efectuar un contraste con otra.

La LC establece que la manera más operativa de plantearse la comparación de dos lenguas es la de comparar uno de sus cuatro componentes, el fonológico, el morfosintáctico o gramatical, el léxico o el pragmático. Los tres primeros componentes ya han sido ampliamente explotados como resultado de los diversos estudios contrastivos que se han llevado a cabo en diversas lenguas. Sin embargo, los análisis contrastivos del discurso, tomando como base el componente pragmático, solo se han empezado a realizar en los últimos años. La pragmática contrastiva tiene como objeto central de su investigación las funciones de la lengua. La aplicación de los avances en el estudio del componente pragmático puede ser de gran ayuda en el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que las lenguas no solo se diferencian en su estructura gramatical sino también en su uso (Hymes, 1974).

El desarrollo de la LC presenta distintas etapas, y cada una de ellas refleja un modelo o perspectiva de investigación: el modelo clásico de análisis contrastivo, el de análisis de errores y el establecido sobre el concepto de interlengua. Según Torijano (2002: 71), fue mediante los principios teóricos que ofrece la LC que autores como C. Fries, S. P. Corder, R. Lado o L. Selinker, motivados por la necesidad de comparar de modo práctico dos o más lenguas, pudieron materializar estos tres modelos de investigación. Son modelos que surgen con principios metodológicos, *corpus*, resultados y aplicaciones didácticas diferentes entre sí, y que, en realidad, establecen un *continuum* en la LC, es decir, son modelos que representan avances consecutivos desde el origen, en que nuevos conceptos se van conectando como consecuencia lógica (Santos Gargallo, 1993: 19).

2.2.1. El Análisis Contrastivo

En la interlengua de cualquier aprendiz de una LE es siempre común encontrar interferencias de su lengua materna. A lo largo de los últimos años, muchos investigadores se vuelcan en tal tema en el intento de entender su naturaleza. Este gran interés por describir y analizar dicho tema ha implicado la formulación de algunas teorías en el ámbito de la Lingüística Contrastiva que, a través de sus modelos de análisis, propiciaron el surgimiento de reflexiones que

orientaron la acción docente, así como también fomentaron la producción de materiales destinados a la enseñanza de lenguas extranjeras. El modelo de *Análisis Contrastivo* (AC)¹⁷ fue uno de los primeros en ser desarrollados en el ámbito de la LC. Este modelo surge a partir de ideas comportamentalistas, y concibe el proceso de aprendizaje de una LE como la adquisición de una serie de hábitos, basados en el binomio estímulo-respuesta.

Cuando se aprende una LE/L2, uno tiende a trasladar de alguna manera su conocimiento acerca de las estructuras y rasgos de su lengua materna (LM) a la LE/L2. Se trata de una estrategia de la que suelen valerse los aprendientes con el fin de intentar expresarse en la nueva lengua, buscando subsidios en su propia lengua, para compensar la carencia de conocimientos de la L2. Tal tipo de estrategia se da, por lo general, en situaciones de inseguridad e inestabilidad durante el proceso de aprendizaje y suele ocurrir en el inicio o en los estadios intermedios (Torijano, 2002: 140).

Los principios fundamentales del AC se basan en que la similitud de las estructuras lingüísticas entre la LM y la LE/L2 facilita la adquisición de esta (*transferencia positiva*), y que la diferencia constituye las áreas de dificultad y los posibles errores (*transferencia negativa, interferencia*¹⁸). En este sentido, señala Lado (1973) lo siguiente:

Suponemos que el estudiante que se enfrenta con un idioma extranjero encuentra que algunos aspectos del nuevo idioma son muy fáciles, mientras que otros ofrecen gran dificultad. Aquellos rasgos que se parezcan a los de su propia lengua, le resultarán fáciles y por el contrario los que sean diferentes, le serán difíciles (*Ibíd.* 23).

Al principio, según este modelo, el error era tomado de manera negativa, esto es, era algo que debería ser evitado mediante el uso de materiales

¹⁷ Modelo elaborado por Robert Lado en *Linguistics Across Cultures* (1957), con el objetivo de predecir las dificultades del aprendizaje.

¹⁸ El alumno lleva los hábitos de la lengua materna a la lengua segunda, este hecho recibe el nombre de *interferencia*. Este término implica que los hábitos de la lengua materna impiden al aprendiz de alguna manera adquirir los hábitos de la lengua segunda (Corder, 1967b).

procedentes del contraste sistemático de la LM del aprendiente con la LE que se pretende aprender, con una previsión de lo que potencialmente podría resultar en error en la LE. A diferencia de lo que ocurría en el planteamiento tradicional, el cotejo interlingüístico no se realizaba de forma explícita durante las clases, sino previamente, con finalidad pronosticadora; la LM era vista como un impedimento para el aprendizaje de la L2, por lo cual se disuadía su uso en el aula, en el intento de compensar el desfavorable fenómeno de las interferencias. Este fenómeno puede tener sus orígenes en la lengua materna o en la lengua meta, por lo que se puede desglosar en dos tipos:

- 1) *Interferencia interlingüística*: caso en que la lengua nativa es la responsable de los errores en la producción lingüística, es decir, que los errores son producto de la interferencia de la lengua materna. En este caso, Durão (2004: 81) señala que los alumnos emplean elementos de la LM en la LE, debido a algunas razones, tales como: (i) *la similitud fonológica u ortográfica*; (ii) *la extensión por analogía*; (iii) *la falta de habilidad para distinguir aspectos gramaticales de la LE con respecto a los de la LM*; y (iv) *el empleo de extranjerismos*.
- 2) *Interferencia intralingüística*: la lengua que se está aprendiendo es la responsable de los errores cometidos en la producción lingüística, los cuales explican el conflicto interno de las reglas de la L2. Los errores producidos por este tipo de interferencia ocurren debido a los siguientes factores: *simplificación, generalización, inducción y producción excesiva*.

Con respecto a este último tipo de interferencia, López Alonso y Seré (2002: 5-22) señalan que “La clasificación de errores intralingüales es interesante, pero no es fácil analizarlos; se trata de una propuesta de carácter descriptivo y no siempre es posible localizar y caracterizar ese error. El intento de llegar a esa conclusión, refleja, sin duda, un alto nivel de reflexión”.

Los supuestos teóricos del AC sirvieron de base para el desarrollo de muchos estudios que los criticaron y los rechazaron, pues tales investigaciones

no solo demostraron que habían otras posibles causas que inducían al error (la interferencia no era la única fuente de los errores cometidos en el aprendizaje de la lengua meta), sino también los errores que muchas veces eran previstos no ocurrían y, en diversas ocasiones, aparecían otros que no estaban estrictamente relacionados con la distancia o proximidad entre la LM y la LE.

2.2.2. El Análisis de Errores

Durante los años 70, surge el modelo de *Análisis de Errores* (AE), que presenta una visión positiva de los errores a partir de las reflexiones de Corder (1967a) y propone el estudio y análisis de los errores cometidos por los aprendices de L2 para descubrir sus causas y conocer las estrategias que utilizaban estos estudiantes en el proceso de aprendizaje. Para este autor, los errores deberían ser entendidos como parte natural del proceso de aprendizaje y como indicativos de la etapa en la que se encuentran los estudiantes, con lo que no todos los errores de los alumnos podían imputarse a la influencia negativa de la LM. Con ser los errores indicadores de las nuevas estrategias comunicativas que lleva a cabo el estudiante, permiten al profesor el conocimiento de su sistema interno. En este sentido, señala Corder (1992 [1967b]: 39-40): “A la luz de las nuevas hipótesis es mejor no considerarlos como prueba de la persistencia de hábitos antiguos, sino como signos de que el alumno está investigando los sistemas de la nueva lengua”. Al AE interesa sobre todo descubrir los mecanismos y las operaciones psicolingüísticas que inducen a las producciones idiosincrásicas, analizando la naturaleza, las causas y las consecuencias que estas tienen en el proceso de aprendizaje de la L2.

En una revisión de esta metodología, Santos Gargallo (1993: 76) pone de manifiesto algunos de los valores fundamentales que caracterizan el AE, a saber:

- a) Es una contribución relevante a la Lingüística Aplicada; cambia el concepto en torno al error y amplía el ámbito de sus fuentes (los errores pasan a ser vistos como signos positivos de que el aprendizaje se está llevando a cabo).

- b) Supone dilucidación para el docente y el investigador, puesto que muestra en qué punto del aprendizaje se encuentra el estudiante, y de qué estrategias se está valiendo.
- c) Establece un orden jerárquico de dificultades, apuntando a las que deben ser prioridades en la enseñanza de LE.
- d) Fomenta la producción y publicación de materiales de enseñanza y fuerza la revisión de los que están disponibles y que no están adecuados.
- e) Construye una serie de test que son muy importantes para determinados objetivos y niveles de enseñanza.

El AE, en su afán por caracterizar la IL del hablante no nativo, está constituido por dos componentes que se articulan estrechamente entre sí, a los que Corder (1967a: 45) denomina:

- a) *Componente teórico*: como parte de la metodología de la investigación acerca del proceso de aprendizaje. Para poder descubrir la naturaleza de este proceso, nos hacen falta los medios que nos permitirán describir el sistema lingüístico no nativo.
- b) *Componente práctico*: las conclusiones derivadas del análisis deben servir para el tratamiento pedagógico del error y, de una manera más general, deben servir de guía para el diseño de programas de estudios, la elaboración de materiales y la selección de técnicas y procedimientos de clase que, adaptados a las necesidades de los alumnos, deben incorporarse en la programación didáctica.

Por lo que se refiere a la metodología del AE, se entiende que su método procede siguiendo una serie de etapas, determinadas por primera vez por Corder (1971), quien, además, estableció las bases de la investigación de este modelo. Este autor indica que las etapas principales del AE se desglosan en tres, a saber:

- a) Primera etapa: consiste en el reconocimiento de la idiosincrasia; o lo que es lo mismo, se trata de efectuar la *identificación* del error.
- b) Segunda etapa: se busca dar cuenta del dialecto idiosincrásico; se trata de una actividad meramente lingüística que es conocida como la etapa de la *descripción* del error.
- c) Tercera etapa: pertenece al campo de la psicolingüística y constituye el objetivo último del AE: nos referimos a la *explicación* del error.

A partir de estas etapas se pueden distinguir distintos criterios de clasificación según el aspecto desde el cual se enfoquen los errores. Aunque existen numerosas taxonomías en relación con la clasificación de los errores, recogemos aquí la propuesta por Vázquez (1999: 28) y con aportaciones de otros investigadores, como Santos Gargallo (1993) y Torijano (2002), por parecernos la más completa ya que nos aporta, en toda su amplitud, las diferentes posibilidades de análisis según distintos criterios.

CRITERIOS	TIPOS DE ERRORES
<i>Gramatical:</i> de acuerdo con este criterio, el error perjudica a las estructuras gramaticales en todos los niveles. El análisis de dicho criterio es muy frecuente y tiene como objetivo evaluar la competencia gramatical del estudiante.	<ul style="list-style-type: none"> a) <i>fonológico</i> b) <i>ortográfico</i> c) <i>morfosintáctico</i> d) <i>léxico-semántico</i>
<i>Lingüístico:</i> considerado por muchos autores como el más práctico y mejor cuantificable y suele ser el más utilizado en las descripciones de errores con fines terapéuticos.	<ul style="list-style-type: none"> a) <i>adición</i> b) <i>omisión</i> c) <i>yuxtaposición</i> d) <i>falsa colocación</i> e) <i>falsa selección</i>

<p>Etiológico: busca conocer el origen del error, estableciendo contraste entre la lengua materna y la interlengua del aprendiz.</p>	<p>a) <i>interlingüísticos</i>: se deben a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • similitud fonológica u ortográfica • extensión por analogía • falta de habilidad para distinguir aspectos gramaticales de la lengua extranjera con respecto a los de la lengua materna • empleo de extranjerismos <p>b) <i>intralingüísticos</i>: se deben a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • simplificación • generalización • inducción • producción excesiva
<p>Comunicativo: clasifica los errores según el efecto comunicativo desde la perspectiva del oyente, tratando de evaluar los errores y considerándolos como tales en tanto que obstaculizan la transmisión del mensaje.</p>	<p>a) <i>locales</i></p> <p>b) <i>globales</i></p>
<p>Pedagógico: es notablemente didáctico; pretende saber qué errores se deben corregir y de qué manera afectan a la clase o al alumno en particular. Constituye uno de los criterios más cercanos a la realidad de la clase de una lengua extranjera.</p>	<p>a) <i>individuales</i></p> <p>b) <i>colectivos</i>: pueden ser de dos categorías:</p> <ul style="list-style-type: none"> • errores fosilizados • errores transitorios:

Cuadro 16. Clasificación de los errores propuesta por Vázquez (1999: 28), con aportaciones de otros investigadores, como Santos Gargallo (1993) y Torijano (2002).

En torno a la categorización de los errores se ha generado mucha controversia, ya que la falta de criterios normalizadores establecidos ha propiciado que puedan encontrarse taxonomías muy diferentes en el estudio de la misma área. Es frecuente que sobre una base más o menos unificada cada uno de los estudios desarrolle su propia clasificación, con unos criterios y unas perspectivas que varían entre autores diferentes. Esta diversidad dificulta y, a veces, imposibilita la comparación entre unos trabajos y otros, pues al establecer una base taxonómica distinta, los resultados son, obviamente, diferentes.

A lo largo de los años 80, fue ganando espacio una nueva visión del papel de la LM en el aprendizaje pues surgieron nuevos estudios cuyos temas ponían de relieve el hecho de que la lengua materna no sería responsable de una

transferencia mecánica de estructuras, como planteaba el AC tradicional, sino de una acción más sutil y diversificada; y ahora más que las interferencias, cabe considerar, pues, la *influencia interlingüística* (Kellerman y Sharwood Smith 1986).

2.2.3. La Interlengua

El estudio de la interlengua surge con las modificaciones que sufre el AE en sus presupuestos teóricos y con la insatisfacción de parte de algunos estudiosos por este modelo de investigación. Estas circunstancias llevaron a la necesidad de desarrollar un nuevo modelo de análisis de datos en el área de la enseñanza-aprendizaje de L2. Así, surge la *Interlengua* (IL), la continuidad entre el análisis contrastivo y el análisis de errores. El modelo de la interlengua fue acuñado por Selinker (1972) y usado para definir el idioma hablado por el aprendiz como algo que en principio se halla entre la LM y la LE y que gradualmente el estudiante va perfeccionando. La IL considera el sistema no nativo del aprendiz como un lenguaje autónomo y evalúa positivamente el papel de la LM como fuente de hipótesis sobre la L2, a partir de un supuesto esencial, esto es, que el aprendizaje de lo nuevo se basa en lo conocido¹⁹.

Durão (2007) señala que el término interlengua se utiliza para aludir no solo al producto lingüístico sistemático que los aprendices de lenguas no nativas construyen en cada etapa de desarrollo en el idioma estudiado, sino también para referirse al sistema que permite la observación en las diferentes etapas de aprendizaje de los estudiantes de lenguas no nativas. Asimismo, dicho término se refiere al sistema usado como medio de comunicación entre aprendices o entre estos y el profesor de una determinada lengua extranjera, con función y formato parecidos al de las “lenguas francas” (*Ibíd.* 60).

De una manera más general, se puede definir la IL como una etapa obligatoria en el aprendizaje así como un sistema lingüístico interiorizado que

¹⁹ Para una evaluación de los estudios sobre la interlengua y el papel de la transferencia como estrategia de compensación de la falta de conocimientos en la L2, véase Baralo (2004); sobre Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje de ELE, véase Fernández López (1997), sobre el Análisis de errores de aprendices brasileños de ELE en el marco de la teoría de la interlengua, véase Durão (2004 y 2005).

evoluciona y se hace cada vez más complejo, y sobre el cual el aprendiente posee intuiciones. Es un sistema diferente de la LM y de la lengua meta, y tampoco podría considerarse una unión de uno y otro, ya que posee reglas propias.

Por lo que se refiere a los aspectos que podrían caracterizar de forma general al sistema de la interlengua, Adjémian (1991) destaca los siguientes: (i) la *fossilización*: fenómeno lingüístico que mantiene, de manera inconsciente y persistente, rasgos de la gramática de la lengua materna en la interlengua; (ii) la *regresión voluntaria*: fenómeno que se manifiesta cuando se descubren en la IL reglas o vocablos que se desvían de la norma de la lengua meta, desviaciones que parecían haber sido superadas en etapas anteriores en beneficio de otras estructuras más próximas –desde un punto de vista normativo y pragmático– a las que produciría un hablante nativo en circunstancias similares; y (iii) la *permeabilidad*: fenómeno lingüístico que o bien permite a las reglas de la L1 introducirse en el sistema interlingüístico o bien posibilita sobre-generalizaciones de las mismas reglas.

En lo concerniente a la metodología de la IL, Tarone (1988: 37) señala los siguientes procedimientos que se han de tener en cuenta para los estudios que se basan en este método:

- a) determinación del perfil del informante;
- b) determinación del tipo de análisis (longitudinal o transversal);
- c) diseño de la tarea, con la seguridad de que el modelo empleado sea el más apropiado para limitar el aspecto o aspectos que proponen como objetivo de estudio (tema de conversación, lugar de la prueba, relación entre el informante y su interlocutor, etc.);
- d) examen de los factores que se tendrán en cuenta como causantes de la variabilidad en la interlengua;
- e) análisis de los datos siguiendo el criterio de los contextos obligatorios.

Estos procedimientos constituyen unos pasos imprescindibles en el desarrollo de cualquier investigación que tome como base la IL; además, tienen como objeto demostrar que los hallazgos no son fortuitos y que caracterizan a grupos de aprendices que están en situaciones semejantes.

El modelo de interlengua, al igual que el AC y el AE y aunque lo hayan considerado lo más novedoso en la enseñanza-aprendizaje de LE, puesto que sucedió a estos métodos, no ha estado exento de críticas. Precisamente, la contemporaneidad con la vigencia de la interlengua parece motivar lo que a algunos estudiosos, como Santos Gargallo (1993), denominan “aparato teórico resbaladizo” y “escasez de estudios empíricos” para referirse a las carencias de este paradigma, inherentes a su actualidad.

Pese a que los tres modelos aquí citados presentan significativas divergencias, se ha de tener presente que no se excluyen sino que se complementan, ya que las reflexiones del primero (Análisis Contrastivo) fueron, posteriormente, perfeccionadas por los otros dos modelos (Análisis de Errores e Interlengua). En este sentido, a muchos estudiosos les parece bastante coherente la propuesta de que dichos modelos sean utilizados en conjunto para que profesores y teóricos puedan manifestar sus consideraciones y proponer alternativas para optimizar el proceso de enseñanza/aprendizaje de los estudiantes.

En suma, se puede decir que hoy día, en términos generales, la valoración del papel de la LM en el aula ha cambiado, pues lo que se plantea ya no es la intención de extirpar las interferencias evitando su uso, sino favoreciendo el desarrollo de una adecuada conciencia interlingüística. A un tiempo, la LC ha ido abriendo espacio para otras aportaciones teóricas más vanguardistas, oriundas de la pragmática, de la lingüística del texto y de la traductología.

2.2.4. Los estudios contrastivos referentes al español como LE en Brasil

Durante las dos últimas décadas, la enseñanza del español como lengua extranjera en Brasil ha logrado un gran impulso y actualmente se puede notar su promoción en diversos cursos por las academias de todo el país, así como el aumento de los cursos de licenciatura en lengua española en las universidades, la puesta en marcha de varios cursos para actualización de profesores bajo la organización del *Instituto Cervantes* o de los *Centros de Recursos Didácticos del Español* mantenidos por el gobierno de España, el incremento de la producción de materiales didácticos específicos para los estudiantes brasileños, la creciente demanda de plazas para profesores de español y la mejora de la calidad de los cursos de las Universidades. En este contexto, la *Lingüística Aplicada* (LA) ha hallado un campo rico y con múltiples posibilidades de explotación: el ámbito de los problemas específicos de brasileños aprendientes de ELE. A esta área, han colaborado gradualmente con significativas aportaciones los investigadores brasileños y extranjeros interesados en deslindar el “modus operandi” de este proceso peculiar de aprendizaje que posee el portugués como lengua materna y el español como extranjera.

Con todo, aunque los fenómenos de transferencia e interferencia lingüísticas de la LM en el aprendizaje de la LE/L2 es un tema muy común en la enseñanza del español como LE para estudiantes brasileños, todavía sigue habiendo carencia de estudios contrastivos entre el portugués y el español, principalmente de estudios contrastivos procedentes de la pragmática, la lingüística del texto o de la traductología, por poner algunos ejemplos ilustrativos. Más exiguos son los estudios contrastivos de los fenómenos de interferencias discursivas en la interlengua de estos estudiantes, como, por ejemplo, las interferencias provocadas por los gestos, recursos paralingüísticos, prosódicos, factores socio-culturales, marcadores del discurso, etc. De hecho, la explicación de muchos de estos fenómenos escapa a los mecanismos de la gramática, y su descripción y análisis requieren, por consiguiente, un enfoque que considere todos los factores extralingüísticos que intervienen en la

comunicación. En otras palabras, ni todo puede explicarse desde la perspectiva exclusivamente gramatical ni desde la perspectiva exclusivamente pragmática (Escandell Vidal, 2009: 96).

En vista de lo expuesto anteriormente, se ha de poner de manifiesto la necesidad de desarrollar más estudios contrastivos que posibiliten la visualización de las convergencias y divergencias no solo lingüísticas sino también discursivo-pragmáticas existentes entre el portugués y el español con vistas a optimizar el proceso de enseñanza/aprendizaje de brasileños aprendices de ELE, y viceversa, a través de la preparación de materiales que atiendan a este propósito. En este sentido, pensamos que, en especial, la Lingüística Contrastiva puede ofrecer los elementos teóricos para tal finalidad, puesto que, como ya hemos afirmado aquí, la LC, desde el punto de vista de su versión práctica, busca describir y explicar las diferencias y las similitudes entre pares de lenguas con el fin de aplicar sus resultados en el proceso enseñanza/aprendizaje de la L2/LE o, incluso, en el perfeccionamiento de la propia lengua materna.

Por lo que se refiere al objeto de estudio de que nos ocupamos aquí –los marcadores del discurso–, pensamos que su empleo en la interlengua del aprendiz brasileño, con un valor transferido del portugués o del español o con una función de la que carece tanto en esta como en aquella lengua, en un determinado contexto de interacción, puede conllevar además de una interferencia lingüística, una interferencia de carácter discursivo, puesto que los MD no solo cumplen un papel fundamental en el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos sino que también ejercen una influencia extraordinaria sobre el comportamiento verbal y no verbal de estos. Por todo ello, es necesario e imprescindible que los aprendientes de L2/LE adquieran esta herramienta y sepan utilizarla de manera adecuada tanto en sus discursos orales como en los escritos.

En el análisis de los MD como elementos de transferencia o interferencia en las narrativas orales de aprendices brasileños con un nivel B2,

nos basaremos en los principios de la lingüística contrastiva práctica²⁰ y en sus tres modelos teóricos: el modelo de análisis contrastivo, el análisis de errores y la interlengua. En particular, por lo que refiere a la elección de los modelos de análisis contrastivo y análisis de errores, pensamos que ambos modelos no se excluyen sino que se complementan²¹. Así pues, el análisis de errores puede servir como suplemento a los hallazgos del AC, por lo que trabajaremos paralelamente con ambos en el sentido de obtener resultados más completos con respecto al análisis del objeto de que nos ocupamos en este estudio. En cuanto a la interlengua, la utilizaremos en este trabajo para referirnos al sistema no nativo del estudiante brasileño de ELE con un nivel B2; sistema que en nuestra investigación se representa por una muestra de la producción oral de estos aprendices (*corpus* de narrativas orales). Las conclusiones de estos estudios pretenden contribuir a la optimización de la práctica docente y, consiguientemente, al desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante brasileño de ELE.

2.3. Competencia comunicativa en la enseñanza de lenguas extranjeras

Cuando el aprendiz de una LE consigue interactuar de manera eficiente en los diferentes contextos de esa LE, podemos afirmar, sin lugar a dudas, que él tiene pleno dominio de las *competencias comunicativas* que ha desarrollado a lo largo del aprendizaje de la lengua extranjera que estudia. Es decir, dicho estudiante alcanza un nivel superior de aprendizaje que le permite utilizar de forma competente medios lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos que constituyen dominios de la competencia comunicativa de un individuo. Pues bien, creemos que para el afianzamiento de esta competencia comunicativa, los MD tienen un papel muy importante pues su comprensión y uso adecuado tanto en los discursos orales como escritos posibilitan que el estudiante alcance un

²⁰ La lingüística contrastiva práctica tiene por meta la realización de contrastes lingüísticos, en un eje sincrónico, con el objetivo de facilitar el proceso de aprendizaje de lenguas (Barbieri Durão, 2004: 03).

²¹ Seguiremos, por lo tanto, la postura de diversos estudiosos que defienden la pertinencia de un estudio en el que se confronten ambos modelos: Santos Gargallo (1993), Fisiak (1981), Dulay, Burt & Krashen (1982), Sajavaara (1980), por citar algunos.

dominio eminente de las actividades de lengua específicas, ya que el aprendizaje y el empleo correcto de los MD por parte de los aprendientes les permite conseguir resultados eficaces en las actividades de comprensión (escrita u oral) o en la mediación (traducir o interpretar) o en la interacción cara a cara. De manera que el aprender y el usar correctamente los MD constituyen tareas esenciales y necesarias para que el estudiante desarrolle una competencia comunicativa más eficaz, en este apartado, presentaremos una breve consideración respecto de los conceptos de competencia comunicativa que son tenidos en cuenta en la enseñanza-aprendizaje de una LE.

Para que entendamos la noción de *competencia comunicativa* que se utiliza actualmente en la enseñanza-aprendizaje de LE, tenemos que dar marcha atrás en la historia de la Lingüística a fin de que veamos el origen del término *competencia* y cómo lo entendían al principio. Después, veremos cómo se desarrolló el concepto de *competencia* a lo largo de los años, pasando por diferentes etapas hasta llegar a lo que hoy llamamos *competencia comunicativa* en la didáctica de las lenguas extranjeras, entre otras el español.

El término *competencia* fue instituido por N. Chomsky y llegó al campo de la enseñanza de idiomas desde la Lingüística Generativa. Para Chomsky (1965: 3), *competencia* es el conocimiento innato que el hablante tiene de su lengua y *actuación* el uso real de esa competencia en situaciones concretas. En otros términos, la *competencia* se refiere al conocimiento de la gramática y de otros aspectos de la lengua, mientras que la *actuación* se refiere al uso concreto de la misma. El autor afirma que cada hablante u oyente *ideal* conoce las reglas que le permiten la construcción prácticamente ilimitada de las oraciones gramaticales posibles en su lengua. Las reglas, según el autor, constituyen un sistema –una gramática– y son finitas. Exactamente por ceñirse al conocimiento gramatical, estructural, el concepto de competencia propuesto por Chomsky es también denominado *competencia lingüística*.

El concepto chomskyano, a pesar de que actualmente sigue siendo rechazado en su totalidad, ya aparece parcialmente como parte de la competencia comunicativa según se observa en la definición de muchos autores

que se ocupan de este tema, entre los cuales, se encuentra Baralo (1998), para quien la competencia lingüística que forma parte de la competencia comunicativa se define como “un conjunto de elementos léxicos y un sistema abstracto de principios y reglas que permiten producir y procesar todas las oraciones gramaticales de una lengua y reconocer las que no pertenecen a ella o están mal formadas” (*Ibíd.* 14).

Chomsky también defiende el concepto de la *Gramática Universal*, cuyo precepto es que a todas las lenguas naturales subyacen determinados principios comunes e innatos dentro de nuestra condición humana. No obstante, prescindiremos de la descripción de este concepto (Chomsky, 1965), así como de los de estructuras (Chomsky, 1974) profundas y superficiales, ya que no son cruciales en este estudio.

En suma, en la propuesta chomskyana, el objeto de estudio de la Lingüística es la *competencia lingüística*, con lo que el lingüista deja a un lado elementos pragmáticos y semánticos. Pese a que para el autor todos los aspectos relacionados con el uso de la lengua se incluyen, inicialmente, en la *actuación*, en 1980 reconoce que, además de la *competencia gramatical*, existe también la *competencia pragmática*.

2.3.1. Competencia comunicativa según D. Hymes

La reacción a la visión estructuralista de la lengua empezó con el sociolingüista D. Hymes, para quien la realidad lingüística de cualquier hablante-oyente conlleva relaciones socioculturales, estados emocionales y psicológicos diversos. Partiendo de este razonamiento, no se debería considerar la actuación una representación imperfecta de la competencia y tampoco se debería ver la competencia como un conocimiento exclusivamente gramatical. Excluir del análisis lingüístico elementos pragmáticos y semánticos significa estudiar solo una parte del fenómeno lingüístico.

Así pues, Hymes (1972) propuso una noción de competencia más amplia que la que propuso Chomsky, la de *competencia comunicativa*. Para este autor,

la competencia no se circunscribe solo al conocimiento de las reglas gramaticales, va más allá de ello. Es decir, también ha de considerarse la competencia contextual o sociolingüística, ya que un hablante competente no solo conoce las reglas de la gramática, sino que también sabe de qué manera usarlas en determinado contexto.

Hymes, asimismo, usa el término *competencia comunicativa* para referirse no solo al conocimiento sino también a la habilidad que implica el uso de este conocimiento. Por lo tanto, en la propuesta de este autor, conocimiento pasa a ser una parte de la competencia, mientras que en la de Chomsky, competencia y conocimiento se equiparan. Según Hymes, han de considerarse cuatro componentes que constituyen la competencia comunicativa:

- 1) factibilidad –el grado de ser factible;
- 2) gramaticalidad –el grado en el que algo es formalmente posible;
- 3) el hecho de ser apropiado;
- 4) el hecho de aparecer en la realidad –el grado en el que algo se da en la realidad.

Juntos, estos componentes integran el conocimiento que se adquiere en el proceso de socialización mediante el desempeño de diferentes papeles sociales.

La competencia, según la concepción de Hymes, engloba factores que a Chomsky no le interesaban porque los consideraba parte de la actuación. Hymes, por el contrario, defiende que el hecho de ser aceptable o apropiado forma parte de la competencia comunicativa en la misma medida que el hecho de ser gramaticalmente correcto y aparecer en la lengua del hablante oyente. El autor, al poner en relieve la importancia de la relación entre la lengua y su uso – aunque esta sea una visión ante todo sociolingüística–, alude con su concepción de competencia comunicativa a los principios de la Pragmática.

Pese a que podríamos seguir mencionando a muchos otros estudiosos, como J. J. Gumperz o M. Saville-Troike, que hacen aportaciones significativas al concepto de Hymes en el marco de la Lingüística, de la Psicolingüística y de la Sociología, nos centraremos aquí solo en los conceptos de investigadores, como M. Canale y M. Swain, L.E. Bachman, M. Celce-Murcia, Z. Dornyei y S. Thyrrell, que llevaron a cabo la adaptación del concepto de Hymes al campo de la enseñanza de idiomas.

2.3.2. Competencia comunicativa según M. Canale y M. Swain

Los supuestos para la propuesta de competencia comunicativa defendida por Canale y Swain (1980: 28-31) incluyen, entre otros, la comunicación basada en las interacciones interpersonales y socioculturales, las acciones humanas y el conocimiento del mundo. El modelo de competencia comunicativa de estos autores –ya con la categoría de competencia discursiva que añade Canale (1983)– representó un significativo desarrollo que se impuso en el área de evaluación de enseñanza-aprendizaje de L2 durante una década. La competencia comunicativa, según estos autores, se compone de: 1) *competencia gramatical*; 2) *competencia sociolingüística*; 3) *competencia estratégica*; 4) *competencia discursiva*.

La competencia gramatical propuesta por los autores incluye “(...) el conocimiento de los elementos léxicos y las reglas de morfología, sintaxis, semántica a nivel de gramática de la oración y fonología” (Cenoz Iragui, 2004: 453). Esta competencia permite, por ejemplo, que un hablante del español se dé cuenta de que el enunciado ‘*El mes que viene fui a Brasil*’ es incorrecto.

La segunda competencia implica el conocimiento de las reglas sociales que orientan el uso de la lengua, comprensión del contexto social en el que la lengua es usada. Es decir, requiere el conocimiento de las normas de uso de registro y estilo que necesita cada hablante para poder comportarse adecuadamente en cada situación de comunicación en la que se involucra, como, por ejemplo, preguntar a uno en la calle dónde hay un hotel o cómo saludar a alguien con quien no tenemos intimidad o que ejerza un alto cargo.

La tercera competencia permite que un hablante compense, mediante los comportamientos lingüísticos o no lingüísticos, las dificultades de la comunicación que se deben a la falta de competencia o a variables de actuación. En otras palabras, puesto que la competencia comunicativa es relativa, esta competencia consiste en el uso de estrategias de enfrentamiento que son usadas para compensar cualquier incorrección en el conocimiento de las reglas.

Por último, la competencia discursiva se refiere a los recursos de cohesión y de coherencia que ayudan a construir el sentido del texto escrito o hablado. Así que esta competencia permite que el interlocutor produzca textos unificados a partir de estos dos recursos fundamentales que deben ser compartidos por hablante/autor y oyente/lector. La cohesión se refiere al modo de unir estructuralmente los fragmentos del texto y la coherencia lo hace desde el punto de vista semántico.

2.3.3. Competencia según L.F. Bachman

Bachman (1990) revisa el concepto de competencia comunicativa y la denomina *competencia lingüística*, describiendo esta como un conjunto de componentes, organizados en torno a dos ejes: el *organizacional* y el *pragmático*. Estos ejes abarcan varios conocimientos específicos y, además, dan cuenta no solo de factores estructurales de la lengua, sino también de reglas y convenciones de uso.

Así, la competencia organizativa comprende los niveles *gramatical* (similar a la competencia gramatical de Canale y Swain) y *textual* (similar a la competencia discursiva de Canale). Este último nivel está más elaborado que en el concepto de Canale, pues se compone, por su lado, de dos partes: la *cohesión* que sirve para marcar las relaciones semánticas en el texto, como la elipsis o la cohesión léxica, y la *organización retórica* que incluye la narración, la descripción, la comparación, la clasificación y el análisis del proceso. Por otra parte, la competencia pragmática engloba la *competencia ilocutiva* (relacionada con las condiciones pragmáticas de un enunciado que permiten decidir si es aceptable o no) y la *sociolingüística* (similar al concepto de Canale y Swain).

El autor aún propone el concepto de *habilidad comunicativa de lenguaje*, que presupone la competencia lingüística en interacción con otros elementos (el conocimiento de mundo que el hablante posee, estrategias de comunicación, el contexto de la situación comunicativa, además de los aspectos psicofisiológicos a través de los cuales ocurren las manifestaciones lingüísticas).

Seis años después, Bachman y Palmer (1996) introducen algunos cambios en su modelo de competencia, con lo que dividen competencia pragmática en:

- a) el conocimiento léxico (antes en la competencia gramatical);
- b) el conocimiento funcional (antes competencia ilocutiva: se refiere a las relaciones entre los enunciados y las intenciones comunicativas de los hablantes);
- c) el conocimiento sociolingüístico (exactamente el mismo que en el modelo anterior).

2.3.4. Competencia comunicativa según M. Celce-Murcia, Z. Dörnyei y S. Thyrell²²

El modelo de competencia comunicativa de estos autores está constituido por más componentes que los anteriores y es más detallado. Lo que hay que poner en relieve es que su modelo sitúa la competencia discursiva en la posición central:

- a) *competencia discursiva* (en la que se incluyen las áreas de: cohesión, coherencia, deixis y estructura conversacional inherente a la alternancia de turnos);
- b) *competencia lingüística* (la gramática, el léxico, la fonología);
- c) *competencia accional* (la pragmática, cercana al concepto de la competencia ilocutiva de Bachman);

²² Véase M. Celce-Murcia, Z. Dörnyei y S. Thyrell (1995).

- d) *competencia sociocultural* (se aproxima a los conceptos anteriores pero es más completa);
- e) *competencia estratégica* (aparte de las estrategias compensatorias, incluye las estrategias de control de contacto).

Ha de destacarse que, con el modelo de estos autores, no finalizan las propuestas de otros modelos de competencia comunicativa. Gracias a aportaciones de autores como las de Wilss (1988) –*competencia traductora*–, Meyer (1991) –*competencia intercultural*– y de Celce-Murcia y Olshtain (2000) –*el enfoque discursivo*– aparecen los conceptos de la *competencia plurilingüe* y, al fin, *pluricultural*.

En 1992, Cook (cfr. Cenoz Iragui, 2004: 458) creó el término *multicompetencia* para referirse a las competencias que necesitan los hablantes que adquieren/aprenden más de una segunda lengua, es decir, los hablantes plurilingües. Según este autor, la manera como la adquisición/aprendizaje, en ese contexto, se lleva a cabo es diferente del contexto de mono o bilingüismo. En una situación de plurilingüismo, los hablantes utilizan sus lenguas en diferentes contextos y con vistas a diferentes funciones y usos y, en un proceso de evaluación, los criterios no pueden ser los mismos que los aplicados a los hablantes monolingües. En este sentido, concluye Cenoz Iragui (2004:460):

Por lo tanto, aunque todos los componentes que forman parte de la competencia comunicativa (lingüística, pragmática, sociolingüística, discursiva y estratégica) son necesarios para la comunicación efectiva en varias lenguas, la competencia plurilingüe también presenta algunas características especiales que la distinguen de la monolingüe. Aunque los hablantes plurilingües necesitan todos los componentes de la competencia comunicativa, normalmente no precisan desarrollar todos los componentes para todas las situaciones comunicativas en todas las lenguas (*Ibíd.* 460).

De alguna manera, el avance en los estudios sobre adquisición y enseñanza de lenguas contribuyó a que hubiera una convergencia para el estudio de la *competencia conversacional*, puesto que la mayoría de las investigaciones actuales se vuelca en el estudio de la lengua en su contexto y en su situación de producción y, principalmente, en el proceso y habilidad del hablante/oyente, lo que se contrapone a los trabajos iniciales de Chomsky, cuya preocupación era el estudio de la competencia como estado y conocimiento (Cenoz Iragui, 2004: 452).

Por otra parte, la competencia comunicativa se distingue de la competencia conversacional por el hecho de que, en una conversación, los interlocutores demuestran una habilidad que exige capacidad interactiva para negociar con los participantes la construcción mutua del discurso y capacidad cognitiva para producir y comprender de manera inmediata enunciados lingüísticos (García García, 2004: 1).

En suma, la enseñanza de una lengua extranjera tiene como objetivo proporcionar al estudiante subsidios que le permitan desarrollar competencias que le ayuden a mantener comunicación en el idioma meta y que sean capaces de comunicar información y de relacionarse socialmente. En otras palabras, es importante que los estudiantes adquieran suficiente confianza para mantener una conversación con hablantes nativos y que se integren plenamente a la vida social y cultural de esa comunidad (García García, 2004: 1).

2.3.5. Competencia según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)

El MCER es el resultado de más de diez años de investigación por parte de especialistas en Lingüística y supone un punto de referencia con respecto a la metodología de enseñanza y aprendizaje de las lenguas vivas. La versión española del marco, adaptada por el Instituto Cervantes en 2002, se denomina

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)²³. Según las explicaciones del Instituto Cervantes, el MCER:

(...) proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etcétera, en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El Marco de referencia europeo define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida (MCER, § 1.1.).

En el año 1997, el Consejo de Europa publicó el documento *Competence plurilingue et pluriculturelle* en el que aparece el concepto de la *competencia pluricultural*. Según los docentes responsables de la elaboración de este documento, lo más importante es entender que un hablante que posee el conocimiento de varias lenguas no tiene competencias distintas en cada lengua separadamente, sino una competencia compleja, compuesta, heterogénea y dinámica. Este concepto reaparece en el MCER unos años más tarde.

El MCER define muy detalladamente lo que se debería entender por la competencia comunicativa y describe cada uno de sus tres componentes –el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático–, a saber:

- a) *las competencias lingüísticas* –los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema;
- b) *las competencias sociolingüísticas* –las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos

²³ Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_01.htm>.

sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad;

- c) *las competencias pragmáticas* –el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos y el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia.

Por otra parte, ha de destacarse la aparición de la noción de las *competencias generales*, las cuales no se relacionan directamente con la lengua, sin embargo, son necesarias para poder comunicarse en cualquier idioma. Estas competencias incluyen: el conocimiento del mundo, las destrezas y habilidades generales, la competencia existencial (el carácter, las actitudes), la capacidad de aprender y los conocimientos declarativos (conocimientos adquiridos empíricos y académicos).

Actualmente, las revisiones realizadas sobre el concepto de la competencia lingüística nos han permitido ver la importancia de la competencia comunicativa, pragmática e intercultural en la enseñanza de segundas lenguas. Y ello se puede comprobar en los enfoques que aparecen en diferentes artículos de autores como, en primer lugar, López Santamaría, Yerves Cazorla y Gómez Rodríguez (1997:141):

(...) la competencia comunicativa es el conocimiento intuitivo de los aspectos sociales, funcionales y contextuales que influyen en el éxito comunicativo al usar un lenguaje (...). El objetivo de nuestra acción didáctica ha de ser el desarrollar la competencia comunicativa en nuestros alumnos, basándonos no sólo en los aspectos formales del lenguaje, sino también en el desarrollo de las estrategias comunicativas en estos (*Ibíd.* 141);

En segundo lugar, Cortés Rodríguez (2002: 427), quien afirma:

El estudio de español dejara de centrarse en la descripción de las reglas del sistema lingüístico y se ocupará de los usos en situaciones concretas; de esta manera, la reflexión gramatical (...) no va del sistema de la lengua al texto como ilustración de su funcionamiento, sino del texto a la gramática que lo explica, puesto que los hechos lingüísticos solo pueden estudiarse adecuadamente desde una perspectiva comunicativa (...) (*Ibíd.* 427);

Y, en tercer lugar, por citar solo algunos, Gutiérrez Ordóñez (2001). Destaca este autor:

Aprender una lengua no consiste solo en conocer la gramática y disponer de un caudal léxico aceptable. No basta con saber construir oraciones o emitir enunciados. Debemos ser capaces de narrar acontecimientos, relatar experiencias, participar en conversaciones prolongadas, escribir cartas, redactar un cuento o cualquier tipo de relato. (...). Quienes aprenden una lengua extranjera tienen que aprender que determinados tipos de actos de habla se acompañan con un gesto, con una inclinación, un movimiento de cabeza, un apretón de manos, una palmada en el hombro, un beso (dos, tres o hasta cuatro). Se nos dice el significado de mirar o no mirar a los ojos de nuestro interlocutor. Aprender una lengua significa también saber hasta qué punto podemos acercarnos. Existe, pues, una norma semiológica de la comunicación que marca los límites de lo correcto y de lo adecuado en la actuación de los códigos gestual, kinésico, proxémico y paralingüístico. Esta norma tiene tanta importancia o más que la propiamente lingüística. Un error en la expresión es fácilmente achacable a un lapsus. Un gesto equivocado con los dedos al levantar la mano puede tener consecuencias graves (*Ibíd.* 20).

Como se ha podido comprobar, el concepto de la competencia presentado en el MCER se fundamenta en las teorías y en los logros de las diferentes áreas de la Lingüística: la *Lingüística Textual* (conceptos de cohesión

y coherencia), la *Pragmática* (actos de habla, la ironía, la parodia), la *Lingüística Cognitiva* (concepto de guiones o escenarios).

2.3.6. Los Niveles de referencia para la enseñanza de la lengua española

Para García Santa-Cecilia (2006), la publicación del MCER complacía, como bien sostiene este autor en la “Introducción General” del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC),

algunos importantes objetivos anhelados por los responsables educativos y los profesionales europeos en el ámbito de las lenguas: propiciar y facilitar la cooperación entre las instituciones educativas de los distintos países, propiciar una base sólida para el mutuo reconocimiento de certificados de lengua y ayudar a los alumnos, a los profesores, a los responsables del diseño de cursos, a las entidades examinadoras y a los responsables educativos a que coordinen sus esfuerzos (*Ibíd.* 16).

Los objetivos a los que el autor se refiere se cubren por medio de la tipificación de parámetros para definir la progresión en el aprendizaje de las lenguas. En dicha progresión se distinguen tres grandes etapas²⁴, cada una de ellas subdividida en dos niveles:

A USUARIO BÁSICO	A1: Acceso
	A2: Plataforma
B USUARIO INDEPENDIENTE	B1: Umbral
	B2: Avanzado
C	C1: Dominio operativo

²⁴ Las etapas suelen ser definidas como la dimensión vertical del MCER y son las que se recogen en el Portfolio Europeo de las Lenguas (véase la página *web* del OAPEE: <<http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio.html>>).

USUARIO COMPETENTE	eficaz
	C2: Maestría

Cuadro 17. Niveles de referencia.

En la etapa A, niveles A1 y A2, se supone un usuario básico que dispone de un repertorio limitado y para situaciones comunicativas muy corrientes; en la etapa B, niveles B1 y B2, se describe a un usuario que ya tiene un poco más de dominio y una mayor independencia, de manera que es capaz de defenderse ante un mayor número de situaciones comunicativas; y, por último, en la etapa C, niveles C1 y C2, se supone un usuario listo para afrontar tareas complejas de trabajo y estudio, así como capaz de producir y comprender los más complejos géneros discursivos.

Pues bien, si dichas etapas y niveles son definidos como la dimensión vertical del MCER, se supone que su dimensión horizontal estará constituida de los conceptos de actividades, competencias y estrategias. Se trata, pues, de la premisa de que la progresión en el aprendizaje se hace fundamentalmente evidente en las actividades de lengua que el aprendiz será capaz de llevar a cabo. De esa forma, se supone que en la realización de dichas actividades se ponen de manifiesto las competencias gramaticales y pragmáticas que ha desarrollado y las estrategias comunicativas que es capaz de poner en marcha.

Tras el establecimiento de los niveles de referencia por el MCER, se llevó a cabo su impulsión y concreción sobre las diferentes lenguas europeas. En ese sentido, la lengua española se ha destacado por ser la primera²⁵ en cobrar ventaja con el lanzamiento de los tres volúmenes del *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*, terminado a finales de enero de 2007. En esta obra, se fijan y se desarrollan los niveles de referencia para la enseñanza de la lengua española, constituyéndose, así, en un pilar primordial que proporciona la trabazón perfectamente adecuada a partir de la que pueda planificarse y estructurarse la enseñanza de la lengua española.

²⁵ La lengua inglesa, por ejemplo, había descrito, en el momento en que España presentó su Plan Curricular, solo tres niveles de los seis del MCER: *Waystage* (A2), *Threshold* (B1) y *Vantage* (B2).

Los niveles de referencia se dividen en tres tomos, cada uno de los cuales desarrolla dos niveles siguiendo la misma estructura de trece capítulos. En cada tomo, existe un primer capítulo que acoge la perspectiva centrada en el sujeto del aprendizaje para describir los objetivos generales de los niveles analizados. Los demás capítulos de cada tomo dirigen su mirada hacia el objeto de aprendizaje, es decir, el diverso material que el alumno habrá de manejar en las tres dimensiones en las que él, como sujeto de aprendizaje, ha de progresar: la dimensión de *agente social*, la de *hablante intercultural* y la de *aprendiente autónomo*. Tal material se refiere a las diferentes competencias cuya progresión se pretende propiciar, y se congrega en cinco componentes: i) el *gramatical*, ii) el *pragmático-discursivo*, iii) el *nocional*, iv) el *cultural*, y v) el de *aprendizaje*.


Alrededor de esos constituyentes se presenta el repertorio de contenidos, distribuido en doce bloques:

- 1) El componente gramatical reúne los contenidos tradicionalmente habituales en la enseñanza de idiomas, salvo el léxico, de que se ocupa, exclusivamente, el componente nocional.
- 2) El componente pragmático-discursivo consiste en la necesidad que tiene el interlocutor de practicar sus conocimientos lingüísticos en la interacción social corriente, que se compone de funciones comunicativas y de estrategias pragmáticas.
- 3) El componente nocional se compone de una serie de rangos de naturaleza semántico-gramatical a la manera de conceptos descriptivos generales que engloban clases de unidades léxicas, lo que excede el tradicional concepto de vocabulario.
- 4) El componente cultural se ajusta a la ya tradicional idea de que el aprendizaje de una nueva lengua no estará completo si no se concibe como puerta de entrada a una nueva cultura, en un proceso capaz de ampliar la cosmovisión del aprendiz.

- 5) El componente de aprendizaje posibilita los medios para que el estudiante adquiera conciencia de la dirección particular que sigue su propio proceso de aprendizaje y, así, consiga actuar sobre él, controlarlo y darle progresión, no solo a lo largo del período académico que aprende la lengua, sino también después de ello.

Todos estos componentes pretenden cubrir las necesidades y objetivos del estudiante en el aprendizaje de una lengua segunda, capacitándolo para desenvolverse bien en esa nueva lengua. Entre dichos componentes, se ha de destacar el papel especial que cumple el componente pragmático-discursivo, visto que dicho componente pretende que el aprendiente tome conciencia de que el conocimiento adquirido con la nueva lengua no le servirá solo para codificar y decodificar mensajes, sino que, sobre todo, será un medio para que él logre objetivos más importantes, como, por ejemplo, el saber cuándo, cómo, dónde y con qué propósitos usar la nueva lengua. No obstante, para eso, es necesario que el discente domine mecanismos de carácter eminentemente pragmático-discursivo y no solo gramatical.

En definitiva, en una segunda lengua, no solo la competencia pragmática-discursiva sino también las demás competencias anteriormente comentadas suponen la habilidad de usar una extensa variedad de estrategias discursivas y textuales para que uno maneje una interacción comunicativa con los demás. Los marcadores discursivos forman parte de esas estrategias. Por ello, aprender a usar los MD es de extrema importancia para poder comunicarse con éxito en una LE.



**3. ANÁLISIS DE LOS MD EN LAS
NARRATIVAS ORALES DE APRENDICES
BRASILEÑOS DE E/LE CON UN NIVEL B2**

3.1. Introducción

Cabe mencionar, en un primer lugar el hecho de que en las conversaciones, los marcadores pueden operar en unidades monológicas o dialógicas: en las primeras, los marcadores funcionan conectando dos actos o enunciados en una misma intervención y/o entre las diferentes intervenciones sucesivas de un mismo hablante; en las segundas, el marcador funciona como un elemento que, en el plano discursivo-conversacional, articula los actos argumentativos dialogales. En este sentido, la propia relación argumentativa es el trazo de la actividad argumentativa (el marcador puede ser anuncio de un acto iniciativo o reactivo o bien de refuerzo de dicho acto) (Briz, 1998: 178).

Teniendo en cuenta el hecho de que la narración oral es un género discursivo que se estructura por medio de la sucesión de enunciados (o unidad comunicativa¹ o secuencias) que constituyen la intervención² (o el turno) de, prácticamente, un único hablante, que es el narrador de los hechos; en este estudio tomaremos como unidad de análisis solo la estructura monologal, puesto que es durante el turno del que habla –en este caso, el narrador– cuando se analizarán los fenómenos objeto de este estudio: los marcadores del discurso de las narrativas orales de aprendices brasileños de ELE con un nivel B2. Así, las páginas siguientes ofrecen una descripción de las funciones de los marcadores del discurso en las unidades monológicas que estructuran la narrativa oral, con el objetivo de establecer si sus usos se adecuan a los valores semántico-pragmáticos de la lengua española, así como si sufren interferencias relacionadas con el uso erróneo o equivocado de estas partículas discursivas.

¹ En nuestro estudio, consideraremos los términos *unidad comunicativa* y *secuencia* (cfr. Rath, 1979) como sinónimos de enunciado y como sustitutos conversacionales de frase, es decir, como expresiones de un contenido que puede realizarse, pero no necesariamente en una unidad sintáctica del tipo frase; sino, precisamente, como una categoría descriptiva que refleja nuestra experiencia comunicativa acerca de lo que significa una frase. A nuestro juicio, el uso de ambos términos, en la descripción de fenómenos discursivos del texto hablado, tales como son los MD de las narraciones orales, se adecúan correctamente como sustitutos de enunciado, ya que dichos términos, al ser característico de este tipo de discurso, son generalmente marcados por pausas, entonación y ciertos elementos lexicales o paralingüísticos (Marcuschi, 1986: 62).

² En este análisis, el término *intervención* es equivalente de turno de habla, en el sentido de que denomina al conjunto de todas las unidades comunicativas que conforman la narrativa oral. Es decir, la intervención empieza cuando el narrador inicia el relato, y termina cuando lo finaliza; dura, por lo tanto, el tiempo correspondiente al acto de relatar los hechos.

En este primer estudio práctico, como ya hemos comentado en otro apartado (§ 1.4.1.), consideramos, predominantemente, la clasificación propuesta por Briz (1998) para las partículas discursivas que operan en la conversación, a las que este autor denomina *conectores pragmáticos*. A nuestro entender, el marco teórico de Briz resulta ser el más adecuado, sistemático y completo para poder dar cuenta de las propiedades y funciones de los MD que se presentan en los discursos orales, como es el caso de las narraciones orales de que nos ocupamos aquí. En este género de texto, al igual que en el género conversación, coactúan una serie de elementos que, además de aportar cohesión y coherencia al discurso narrativo, son indicios de la actividad argumentativa (*marcadores argumentativos*), formulativa (*marcadores metadiscursivos*) e indicadores de la actitud del narrador en el proceso de enunciación (*marcadores modales*).

3.2. Análisis de la introducción de los MD en las narrativas orales de los aprendices brasileños de ELE

El análisis que expondremos a continuación refleja un uso constante tanto de conectores argumentativos como de metadiscursivos que favorecen la co-construcción del discurso narrativo oral y, por tanto, la creación de un texto cohesionado y coherente. Veamos, pues, de qué manera los aprendices brasileños de ELE consiguen dar cohesión y coherencia a sus narrativas orales otorgándoles un carácter conversacional mediante el uso de MD. Cabe decir que, en primer lugar, describiremos los MD que han sido empleados correctamente por los aprendices, esto es, cuyos usos se adecúen a los verdaderos valores semántico-pragmáticos de estas partículas en español, y, posteriormente, los casos de interferencias relacionados con los usos equivocados o inapropiados de estas partículas. En particular, con respecto a la descripción de los usos apropiados de los MD, analizaremos, en primer lugar, aquellas partículas cuyo número de ocurrencias ha superado un límite de diez unidades en el conjunto total de las 27 narrativas que constituyen nuestro *corpus*, y, en segundo lugar, nos ocuparemos de las que el número de casos no han alcanzado este límite.

3.2.1. Usos apropiados de los MD en las narrativas orales

3.2.1.1. El marcador discursivo **y**

La conjunción **y** no solo funciona como conector oracional o sintáctico-preposicional sino que también puede funcionar como conector pragmático, por lo que se inscribe dentro del grupo constituido por los marcadores del discurso. Briz (1998) incluye este conector entre los que, según su función heterogénea, conforman la clase de los conectores pragmáticos: “conjunto de señales de naturaleza diversa que explicita la relación entre los enunciados, del antes con el después” y que poseen un papel similar, a saber: “encadenar las unidades de habla y asegurar la transición de determinadas secuencias del texto (hablado), colaborando así en el mantenimiento del hilo discursivo y de la tensión comunicativa” (Briz 1998: 167).

En Escandell Vidal (1996: 157-167), encontramos un apartado específico dedicado a la caracterización semántico-pragmática de este conector que, según esta autora, posee un significado convencional de “suma”, “adición” o “unión”. De hecho, Domínguez García (2007: 28) señala que la conjunción **y** es el conector prototípico de la relación aditiva, puesto que los hablantes tienen determinada preferencia por su uso, hecho que se observa desde los discursos menos elaborados (como el infantil) hasta los que presentan mayor cuidado. La autora justifica que las razones para la predilección por el uso del conector **y** se encuentran en las pocas limitaciones contextuales³ que presenta, lo que explica la susceptibilidad de dicho conector por manifestarse:

(...) en cualquier tipo de discurso (oral, escrito, argumentativo, descriptivo, narrativo, explicativo, dialogal, etc.), en cualquier tipo de enunciado (asertivo, interrogativo, exclamativo, exhortativo, volitivo, etc.), así como en su capacidad para contribuir a que su enunciado adquiriera toda una serie de valores semántico-pragmáticos que van más allá de la mera

³ Cfr. Shiffrin (1987: 128).

adición, tales como la consecuencia, la finalidad, la condición, el contraste, etc. (Domínguez García, 2007: 28).

Otro aspecto importante que resalta Domínguez García (2007: 29) respecto del uso de la conjunción **y** tiene que ver con el carácter simétrico o asimétrico de la relación copulativa que establece esta partícula dentro de la sintaxis oracional. Es decir, hay relación de simetría cuando es posible cambiar el orden de los miembros de la oración copulativa sin que se altere el significado de la secuencia (17.a); por el contrario, hay relación de asimetría cuando este orden obligatoriamente se hace fijo, por lo cual su alteración implicaría el cambio de significado de la secuencia (17.b) o la inacceptabilidad gramatical de la misma (17.c) –o al menos, nos resultaría costoso entenderla.

- (17) a) *Ayer, yo me fui a la clase de baile y Anita se fue a la piscina (Anita se fue a la piscina y yo, ayer, me fui a la clase de baile).*
b) *Tuve una alergia y el médico me dio una medicación ≠ El médico me dio una medicación y tuve una alergia.*
c) *Cogimos el coche para ir al pueblo y sufrimos un grave accidente / *Sufrimos un grave accidente y cogimos el coche para ir al pueblo.*

Tras el análisis de varios ejemplos, la autora citada llega a la conclusión de que la conjunción **y**, en cuanto conector pragmático, se presenta en el discurso con un funcionamiento esencialmente asimétrico (Domínguez García, 2007: 32). Basándonos en esa conclusión, hemos utilizado en nuestro análisis el concepto de asimetría con el objetivo de comprobar que el aprendiz brasileño de ELE de nivel B2, en la construcción de la narración oral, se vale de la partícula **y** con un funcionamiento predominantemente pragmático. Véanse los siguientes ejemplos extraídos del *corpus*:

- (1) **Narrativa (O2):** “*el mesero llegó y:: y preguntó que quería/que/que nosotros queríamos*”

(2) **Narrativa (09)**: “(mi madre) *estaba con la falda caída (caída) completamente y todos en la feira⁴ estaba/empezaron a reír*”

(3) **Narrativa (17)**: “*y una mujer ... preguntó que/con quien estaba hablando y yo me identifiqué ...*”

(4) **Narrativa (20)**: “*y cuando volví por la madrugada la tía estaba allí despierta y decía para mí que todavía no conseguía dormir...*”

Donde en ninguno de los ejemplos citados la alteración del orden establecido resultaría factible, ya que las secuencias quedarían inadmisibles⁵, teniendo en cuenta que en el discurso narrativo oral los hechos que son relatados siguen una progresión temporal discursiva; es decir, “un hecho sucede en el tiempo discursivo al hecho contenido en el enunciado precedente, tratándose, entonces, de una progresión temporal anterior-posterior” (Domínguez García, 2007: 31). De no ser así, es decir, si el discurso narrativo oral no fuese marcado por una constante asimetría que establece la partícula **y**, dicha progresión narrativa se vería afectada y este discurso sería completamente incoherente. Así pues, la asimetría discursiva de **y** pone de relieve el papel de dicho conector discursivo en la construcción del sentido de la narrativa oral, pues parece ser que su funcionamiento asimétrico favorece la organización de los hechos relatados en un orden de sucesión enunciativa de los mismos en el espacio discursivo; es decir, guía y ordena cada hecho en el sentido de crear un discurso narrativo que sea argumentativo y, en consecuencia, suficientemente convencedor de la veracidad de la historia narrada. En otros términos, el uso del conector **y**, en el discurso narrativo oral, viene determinado por condicionamientos semántico-pragmáticos, es decir, por todo lo relacionado con las intenciones y los fines del hablar (Porroche Ballesteros, 1993: 2).

La alta frecuencia de **y** en las narrativas orales ya ha sido objeto de atención de autores como Renkema (1999:167), Alcalde Cuevas y Prieto de los Mozos (1984: 486), Briz (1993b: 42) y Domínguez García (2010: 370), quienes

⁴ Mercadillo abierto donde, normalmente, se venden hortalizas, verduras, frutas, carnes, etc.

⁵ Alcalde y Prieto (1984: 486) sostienen que la inaceptabilidad de la secuencia conlleva la ruptura de la progresión narrativa.

señalan que, en este género discursivo, **y** se destaca, frente a otros marcadores, por su preponderancia como ordenador, organizador de los hechos o acciones narrados. De hecho, en algunas ocasiones, como veremos más adelante, aparece combinado con **entonces** con el cometido de reforzar su función como continuador de la progresión del discurso narrativo.

En el *corpus* investigado, el conector **y** ha sido el más frecuente en todas las narrativas, en cuyo seno cumple la función de conexión discursiva tanto *argumentativa* como *metadiscursiva*⁶.

3.2.1.1.1. Funciones argumentativas del MD **y**

Por lo común, en el texto escrito, la conjunción **y**, en tanto en cuanto sea entendido como un conector discursivo, en general, desde un punto de vista de la movilidad sintáctica y en cuanto a signos de puntuación se refiere, cabe decir que esta conjunción sigue a un punto (. **Y**), pero en el texto hablado este conector, en la mayor parte de las ocasiones, sigue a una pausa (... **y**) o se le refuerza mediante un alargamiento (**y**::) para dar cierto realce a la unidad comunicativa que introduce, sin aislarla, dado que esta continúa vinculada a la unidad comunicativa que le precede o que le sucede a través de este conector. Como conector que vincula las unidades comunicativas, **y** no solo explicita un valor de “suma y adición” entre estas, sino que, a la vez, su posición nos permite interpretarlo con otros valores⁷ que se infieren del contexto discursivo, a saber: *consecuencia*, *finalidad* y *conclusión* (de argumentos coorientados⁸) y *contraste* u *oposición* (de argumentos antiorientados); valores que van más allá de la simple ‘adición’ (Domínguez García, 2007: 28).

⁶ La función de *conexión discursiva* de **y** hace que lo inscribamos dentro del grupo de conectores que operan en la *coordinación cohesiva* y no en la *coordinación estructural* (cfr. Halliday y Hasan, 1976). En el español formal escrito predomina la coordinación estructural de **y** (relación sintáctica de coordinación entre dos constituyentes de un mismo sintagma – construcción coordinativa; **y** con valor convencional); en cambio, en el español hablado predomina la coordinación cohesiva de este conector (coordinación que une dos enunciaciones: **y** señala la continuidad de la enunciación) (Porroche Ballesteros, 1993).

⁷ López García (1994) enumera una serie de valores argumentativos para el conector **y**, entre los que figuran: condicional, final, consecutivo, conclusivo, adversativo y relativo-identificativo.

⁸ Según Briz (1998: 178), dos argumentos son coorientados cuando sirven a una misma conclusión; por contra, son antiorientados cuando sirven a conclusiones inversas.

Por lo que se refiere a la función de **y** como conector de *argumentos coorientados*, en nuestro *corpus*, nos encontramos con diversos casos en que este conector parece introducir argumentos de *consecución*, *finalidad* y *conclusión* sin oponerlos entre sí, sino encaminándolos a una misma conclusión. Así, en (5) y (6) el conector **y** presenta las unidades comunicativas en las que se encuentra como una consecuencia del contenido expresado en una unidad comunicativa anterior: en (5) el hecho de descubrir que estaba embarazada, de que iba a ser mamá cambió varias cosas en su vida; en (6) el hecho de que se le cayó la falda a su madre, en la feria, provocó la risa de las personas que estaban allí. Veamos los ejemplos:

(5) Narrativa (07)

“eh recién/en julio: descubrí que me voy a hacer mamá ... sí estoy embarazada de cuatro meses **y**: varias cosas han cambiado en mi vida ... y: claro que cosas que quería hacer y ahora tengo que: restablecer todas las cosas para poder ... [in]tentar seguir adelante pero con el niño claro ((risas))”

(6) Narrativa (09)

“estaba con la falda caída (caída) completamente **y** todos en la feira estaba/empezaron a reír y: ella se quedó muy avergonzada porque: estaba con una eh con una braga ---cómo se dice--- rota ...”

En los ejemplos siguientes, el conector **y** introduce unidades comunicativas que expresan en su contenido valores de finalidad (7) y conclusión (8). En (7) la relación de finalidad que confiere **y** a las unidades comunicativas que conecta parece tan clara que, incluso, dichas unidades vienen precedidas de “que”, por lo que si sustituimos **y** por “para”, obtendríamos el conector final “para que”. En (8), la unidad comunicativa que introduce el conector **y** es la conclusión argumentativa del contenido expreso en la unidad comunicativa anterior. Sin embargo, para que lleguemos a esa conclusión es necesario que entendamos el proceso de inferencia que lleva a cabo el informante: ‘el bar era bastante grande, en él había mucha gente trabajando, así que podrían necesitar más gente para trabajar en el verano’.

(7) Narrativa (27)

“y: esto es bueno porque nuestras clases no deben eh en verdad ser solamente de gramática **y** que el alumno sepa decir “buenos días buenas tardes yo me llamo tú te llamas” sino trabajar la cultura trabajar en verdad eh todo de la lengua ¿no? eh **y** que tenga la lengua para el uso y no solamente para fingir que aprende español”

(8) Narrativa (14)

“eh: un día por la noche ... he: estaba en la playa ... vi un bar pues este bar me pareció que era bastante grande había mucha gente trabajando ... **y** yo pensé bom/bueno puede ser que necesite gente para el verano ... y llegué con el currículo ... se lo di a una chica...”

De otra parte, nos hemos encontrado con ejemplos en que **y** va acompañado por otros conectores, tales como *de hecho* (**y de hecho**), *finalmente* (**y finalmente**), *entonces* (**y entonces**). En estos casos, **y** puede aparecer marcado por un alargamiento (ejemplo [10]) o no (ejemplos [9] y [11]); además, vincula la unidad comunicativa que introduce a un dicho anterior y, a la vez, refuerza el valor de los marcadores que precede. En (9), el conector **y** vincula la unidad comunicativa que introduce a lo mantenido anteriormente y, a la vez, imprime refuerzo al operador argumentativo *de hecho*, que introduce un hecho cierto⁹ “**y de hecho** se me acabó la beca en julio ...”, confirmando, así, lo mantenido en “y: la beca pues la tenía por diez meses ...”. En (10), **y** enlaza la unidad comunicativa “**y: finalmente** a las seis de la tarde... lo logré” a toda una argumentación expuesta anteriormente a la par que refuerza el valor que indica el marcador *finalmente*: cierre conclusivo de la cuestión. En (11), el conector **y** no solo enlaza la unidad comunicativa “los billetes de avión de Salamanca a: Barcelona estaban demasiados caros” a la unidad “**y entonces** decidí irme ... en autobús de Salamanca a Barcelona nueve horas en autobús ...” sino que también refuerza el valor de consecuencia del conector *entonces*.

⁹ Cfr. Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4141-4142).

(9) **Narrativa (14)**

“y: la beca pues la tenía por diez meses ... al final de: de/de estos diez meses pues tendría que: buscarme la vida: **y de hecho** se me acabó la beca en julio ...”

(10) **Narrativa (21)**

“estuve como cinco horas intentando enviarlo porque como pasé una semana ... a/de/detrás de eso creía que no podía per/perder/perder todo mi trabajo ... **y: finalmente** a las seis de la tarde ... lo logré y ahora estoy esperando por la/por la contestación: de la fundación”

(11) **Narrativa (08)**

“entonces como iba yo en/en fechas cerca de navidad ... eh no logré comprar un billete de tren y tampoco ... los billetes de avión de Salamanca a: Barcelona estaban demasiados caros **y entonces** decidí irme... en autobús de Salamanca a Barcelona nueve horas en autobús...”

Particularmente, como conector de *argumentos antiorientados*, en las narrativas orales, **y** no parece cumplir tal función, por lo menos de manera explícita, ya que esa función, más bien, parece derivarse del conector discursivo que lo acompaña (**pero**) o de otro conector oracional (*aunque*):

(12) **Narrativa (14)**

“pues nada yo lo acepté y lo pasé de puta madre con ellos porque hacíamos la fiesta de lunes a lunes ... **y aunque** tuviera solo un día de descanso pues lo pasé muy lindo ...”

(13) **Narrativa (16)**

“y: después de estas dos escenas que fueron escenas incluso había esto ¿no? las escenas ... se quedaron en la casa de uno de ellos y de ahí fue mu:y gracioso (?) hablan todos ... como: ... estos señores que trabajan con las mujeres traficando las mujeres ¿no? como las ponen para trabajar como prostitutas y llamaron para (?) ... entonces (el) anuncio eh eh tipología era el anuncio **y pero** todo eso en español ... entonces ---había cosa como que portuñol (¿tá?) no era todo en/en español---”

Nótese que en los referidos ejemplos, **y** parece no poseer valor de contraste puesto que los conectores responsables de guiar las inferencias son *aunque* y *pero*. En otros términos, el conector **y** es, en efecto, el que introduce la unidad comunicativa, enlazándola con la anterior, pero son los conectores *aunque* y *pero* los que le confieren valor concesivo-opositivo, y la presencia de estos no deja duda a la interpretación antiorientada de una unidad comunicativa en relación con otra anterior; eso sí, unidas por el conector **y**. Y, aunque pueda introducir dichos argumentos sin estar acompañado de algún conector contraargumentativo, el valor de concesión, oposición o restricción que aparenta tener **y** (ejemplo [14]) no es un valor del conector en sí, sino que consiste en un valor contextual, favorecido por el contenido de las unidades comunicativas que vincula (cfr. Domínguez García, 2007: 35).

(14) **Narrativa (11)**

“y entonces tuve que irme al aeropuerto donde me quedé allí: durmiendo durante: tres o cuatro días (no me recuerdo bien) para que pudiera conseguir un pasaje de regreso a Brasil... **y** lamentablemente no lo conseguí tuve que irme otra vez a la ciudad...”

3.2.1.1.2. Funciones metadiscursivas del MD **y**

En nuestro *corpus*, las funciones del conector **y** se inscriben, de un modo general, en la *demarcación*¹⁰ y en la *regulación* (principalmente como marca de *continuación* o *progresión* del discurso). Juntas, estas funciones regulan y dan continuidad, progresión al discurso narrativo oral. Asimismo, hemos hallado casos en que **y** funciona como una partícula que demarca y, a la vez, realza las secuencias de cierre conclusivo de los hechos relatados; caso en que dicho conector se encuentra en relación con algunas sesiones o etapas de la narración (cfr. Labov, 1972)¹¹.

¹⁰ En la función demarcativa, el conector **y**, en las narrativas orales, actúa como una especie de partícula de puntuación, o como pausas oralizadas, teniendo en cuenta que el discurso es oral.

¹¹ Una narrativa completa comienza con una *orientación*, prosigue con la acción de *complicación*, se suspende en el foco de *evaluación* antes de la *resolución*, donde se concluye, y trae el oyente al tiempo real con la *coda* (Labov, 1972: 369).

En ciertas narrativas, el conector **y**, al actuar con un valor *demarcativo* más general, parcela y resalta¹² algunas unidades comunicativas de la narrativa oral para señalar las intervenciones de los diferentes personajes que participan del relato¹³, marcando el paso del estilo indirecto al estilo directo, acompañado o no de un verbo *dicendi*. Así, en (15), como se puede apreciar, a continuación, observamos que el conector **y**, aunque no acompañado de un verbo *dicendi*¹⁴, parcela y realza las unidades comunicativas a un tiempo que señala las intervenciones de los personajes en el sentido de marcar el cambio de un estilo a otro¹⁵. En (16), a diferencia del ejemplo anterior, **y** demarca las intervenciones y acompaña algunos verbos de carácter *dicendi*.

(15) Narrativa (06)

“yo entré con (mi amigo) que fue conmigo **y**: los/los pasajeros todos ... “no no no motorista no pare no pare no pare” ((risas)) “¿qué pasó?” y tenía un/un colega de/de mi clase **y yo** “¿qué pasó? ¿qué pasó?” ... **y: y él** “fuimos eh ¿roBAdos?”...”

(16) Narrativa (05)

“y en eso que voy caminando por la vereda de la universidad ... me pasó un chico **y** me dice ... “DAME DAME dame el celular¹⁶” **y** le digo “pero ... ¿qué celular?” “ese que tiene en el bolsillo ese que tiene en el bolsillo” **y** le digo “¿por

¹² Esta función es propia de los conectores que operan en el marco de la coordinación cohesiva (cfr. Halliday y Hasan, 1976). Esto es lo que también defiende Porroche Ballesteros (1993), quien afirma que todas las conjunciones que se convierten en elementos continuativos y se utilizan como enlaces extraoracionales u ordenadores del discurso tienen en común la función de enfatizar, realzar la unidad comunicativa que se agrega.

¹³ Función semejante desempeña el marcador *pues*, dado que puede presentarse “en el interior de *relatos* dramatizados dentro de una conversación para marcar las intervenciones de los distintos personajes (una marca del paso del estilo indirecto al estilo directo, acompañado o no de un verbo de decir” (Briz, 1998: 207). A nuestro juicio, esta función demarcativa de **y**, al igual que la de *pues* que defiende Briz, coactúa con la función de regulación con vistas a aportar cohesión y coherencia al discurso, puesto que ambas funciones, combinadas, ordenan el discurso, dan progresión a las ideas y aseguran la transición de las unidades comunicativas, contribuyendo, así, en el mantenimiento del hilo discursivo.

¹⁴ Llamamos *verbo dicendi* a las formas verbales que designan acciones de comunicación lingüística (decir, responder, hablar...) o que expresan creencia reflexión o emoción (pensar, lamentar, protestar...). Son también conocidos como verbos declarativos, de atribución o de habla, y son muy abundantes en los diálogos narrativos.

¹⁵ Es cierto que, en este caso, el verbo *dicendi* parece estar implícito, ya que el narrador marca explícitamente el personaje que profiere el discurso mediante un pronombre personal (yo, él, etc.) o a través de otra marca (pasajeros, amigos = ellos) que puede sustituir a estos pronombres.

¹⁶ Móvil.

qué quiere mi celular?” **y** me dice “no porque si no me lo das te voy a matar te voy a matar”...”

Por lo que se refiere a su función como marca de *regulación del discurso*¹⁷, el conector **y**, en algunas ocasiones, se presenta con valor retardatario, como una especie de pausa que permite que el narrador gane tiempo para pensar y planificar lo que va a decir por no recordar informaciones o unidades lexicales de la lengua española¹⁸. En este último caso, demuestra el esfuerzo del narrador por encontrar las palabras o expresiones adecuadas en español; esfuerzo que se caracteriza por el hecho de que, en general, **y** viene marcado por un alargamiento breve (**y:**) o largo (**y::**), lo que refuerza la idea de su valor de pausa y de marca de planificación. Así, en los siguientes ejemplos, vemos como el narrador se vale de este conector como una estrategia para ganar tiempo mientras recuerda el nombre de un lugar (la estación de autobuses) que quiere informar (ejemplo [17]) o mientras recuerda qué pregunta le hizo un chico que se le acercó (ejemplo [18]); o aun funciona como una pausa que le da tiempo a pensar y a esforzarse para pronunciar correctamente algunas palabras en español (ejemplos [19] y [20]) o elegirlas adecuadamente (ejemplo [21]). En varios casos, el esfuerzo del narrador por comunicarse correctamente en español se muestra mediante el uso de reinicios ([19], [20] y [21]) que, en ocasiones, rectifican las formas equivocadas tanto de pronunciación (20) como de elementos léxicos (21) elegidos equivocadamente.

(17) **Narrativa (09)**

¹⁷ “El regulativo es un valor que asume la función conexión en la intervención y en el intercambio y consiste en marcar el inicio, continuación o final de la unidad en que se inserta” (Pons Bordería, 2000: 208).

¹⁸ En nuestra opinión, en las narrativas orales analizadas, la pausa que se marca entre las unidades comunicativas mediante el uso de **y** se caracteriza por ser un matiz discursivo propio de la coordinación cohesiva así como una característica que mejor nos permite diferenciar entre ese tipo de coordinación y la coordinación estructural (cfr. Halliday y Hansan, 1976). Sobre esta diferenciación, Porroche Ballesteros (1993) señala lo siguiente: “los dos tipos de coordinación de que nos ocupamos se diferencian porque la coordinación cohesiva presenta pausa y semicadencia antes del nexos, rasgos entonativos que la diferencian de la coordinación estructural, y que nos llevan a pensar que, mientras que, en la coordinación estructural, en la que, generalmente, existe ausencia de pausa y anticadencia antes de *y*, se produce una única enunciación y la conjunción *y* une elementos del enunciado, en la coordinación cohesiva, existe una enunciación A y otra enunciación *y* B que completa y comenta la anterior” (*Ibid.* 1993).

“y llegué hasta/a Barcelona **y:** a la estación: Nord ... se llama creo ... la estación Nord de autobuses y una amiga me iba a recoger ...”

(18) **Narrativa (09)**

“y entonces se acerca un/un chico ... y me pregunta si yo hablaba francés ... y le contesto que/que un poquito y tal me pidió una información en francés ... **y:** creo si no me equivoco es donde estaba la estación de metro y le contesté que no sabía ...”

(19) **Narrativa (21)**

“tuve que hablar con un director aquí en Salamanca ...(que) buscar a:: a:: (?) todo/todo un pro/un proyecto de/de estudios porque para la tesis todavía no/no la había hecho ... **y:** el úl/el úl/ el últi/el último día de plazo era ayer ...”

(20) **Narrativa (10)**

“las personas miraban por la calle un: una puerca ... una gran cerda/cerda que caminaba **y:** hacia/hacia todas las noches (así) caminaba/caminaba ...”

(21) **Narrativa (03)**

“y entonces pensé que: ... que en esta noche ... sería: muy peligrosa principalmente por causa de los asaltos que: acostumbran ... suelen ser frecuentes aquí en la universidad ... **y:** entonces me vi ... eh nervioso **y:** avisé: a mis amigos que sería muy peligroso ... porque no había la iluminaCIÓN ... **y cuando/y cuanto:/y:** en cuan/en cuanto llegamos ah: en el terminal ... estaba todo oscuro había pocos autobuses ...”

En lo que concierne a su papel como marca de *progresión* o *continuación* del discurso narrativo oral, **y** es uno de los conectores más utilizados por los aprendices para dar continuidad a este tipo de discurso, puesto que promueve el desarrollo de la narrativa, conectando las unidades comunicativas que, en el plano monológico, dan forma a una intervención más grande, o lo que es lo mismo, la propia narrativa. En ese sentido, el papel principal de **y** es encadenar una idea con otra, dando cohesión al discurso y, así, contribuyendo a su progresión y coherencia. Asimismo, se podría decir que actúa como demarcativo ya que recorta y parece imprimir cierto realce a dichas unidades. En (22) el conector **y** actúa como un elemento cohesivo que vincula

las unidades comunicativas promoviendo la progresión, la continuación del discurso; una acción que se muestra evidente porque, como se puede apreciar en ese ejemplo, **y** introduce informaciones nuevas sin abandonar el hilo discursivo principal¹⁹; es decir, presenta información nueva respecto del grupo de españoles (“**y**: ellos todos son artistas”), del narrador y de su amiga argentina (“**y** solamente yo y la chica argentina éramos los periodistas”), del tiempo que tenían que estar en el lugar (“**y** allí fuimos para quedarnos por ... dos semanas exactamente quince días”) y de la finalidad de irse para allá (“**y** teníamos ... eh el trabajo la tarea de registrar todo lo que ellos producían ...”).

(22) **Narrativa (18)**

“en el año 2008 mientras hacía un curso de verano en las Is/Islands Canarias ... yo ... era el único extranjero a/aparte de una argentina que estábamos allí ... con un grupo de españoles de toda parte de España ... de A Coruña de Barcelona de Sevilla de Córdoba de Madrid **y**: ellos todos son artistas **y** solamente yo y la chica argentina éramos los periodistas **y** allí fuimos para quedarnos por ... dos semanas exactamente quince días **y** teníamos ... eh el trabajo la tarea de registrar todo lo que ellos producían ...”

En el caso anterior, pensamos que la función del conector **y** seguramente es la de demarcar y resaltar las unidades comunicativas que muestran los constituyentes relacionados con el contexto enunciativo del relato. En otros términos, **y** es el elemento que marca unidades que nos dan informaciones sobre el lugar, el tiempo, los participantes, etc.; en fin, datos del contexto general en el que suceden los hechos relatados. Se trata, pues, de un uso de **y** que se relaciona con la sesión de *orientación* (cfr. Labov, 1972), que, como característica de la mayoría de las narraciones, tiene el cometido de orientar al oyente con respecto a la contextualización de los hechos narrados.

En otras ocasiones, el conector **y**, al introducir repeticiones, adquiere un valor más concreto de un marcador de *reanudación* del mensaje que permite la continuación del relato, interrumpido tras algún tipo de digresión. Sirva como

¹⁹ En este sentido, pensamos que **y**, al introducir la información nueva, demarca y resalta el proceso de *rematización* que se lleva a cabo en el texto narrativo oral.

botón de muestra el ejemplo (23) abajo, donde **y**, mediante el segmento (“**y: y** estu/estuvieron ... con/con la canción eh muy muy alta”), reanuda la información interrumpida anteriormente (“ellos **y** estuvieron ah”) debido a la digresión (“---no sé cómo hablar aparelhagem que es un sonido/un apare[lho] num sé---”).

(23) **Narrativa (19)**

“y primero fue en/en una escuela y: eh pero un día que (estaban) de fiesta ellos **y** estuvieron ah ---no sé cómo hablar aparelhagem²⁰ que es un sonido/un apare[lho]²¹ num²² sé--- **y: y** estu/estuvieron ... con/con la canción eh muy muy alta”

Muy relacionada con la función del conector **y** como marcador de reanudación del hilo comunicativo en las narrativas orales, está la función que Domínguez García (2010: 371) asigna a este conector como reformulador de repeticiones para el mantenimiento de la intervención del narrador. Así, en (24) **y**, en su función de reformulador, introduce los siguientes segmentos “**y yo: no me he dado cuenta**” y “**y cuando se fue el chico**”, que constituyen repeticiones de otros segmentos anteriores, con vistas a mantener el turno y así asegurar el proceso de continuación de la historia contada.

(24) **Narrativa (08)**

“en este medio tiempo que hablábamos ... él/otro chico se acercó por detrás de mí ... y me/me quitó la/la mochila **y no me ha dado cuenta ... y se fueron los dos y yo: no me he dado cuenta ...** estaba/antes estaba escribiendo un mensaje ... **y cuando se fue el chico** después que le contesté seguí escribiendo el mensaje ...”

De otra parte, hemos hallado el conector **y** en combinaciones con algunas partículas temporales (*luego, después, cuando*), que son los elementos responsables de indicar la posteridad temporal entre los hechos narrados. En otros términos, **y** no marca la sucesión temporal de los hechos, sino que actúa como un elemento que demarca e imprime cierto realce a las partículas que

²⁰ Gran aparato de sonido controlado por un DJ.

²¹ Aparato.

²² No.

indican esa sucesión. En (25) y (26), por ejemplo, el conector **y** precede a los conectores *después* y *luego*, respectivamente, en el sentido de vincular las acciones narradas, pero son las partículas *después* y *luego* las que marcan la posteridad temporal de los hechos, y no **y**.

(25) **Narrativa (10)**

“**y** ... *después* que: consiguieron matar la cerda eh ---obtuvie/obtuvieron éxito en su/su cazada por la/por la cerda ... consiguieron--- y por la mañana vuel/volvieron para coger el cuerpo de la cerda para poder asar y comer todos los vecinos ...”

(26) **Narrativa (07)**

“**y**:: estábamos en Marrakech ... y íbamos a volver a España ... pero el vuelo salía de Casablanca ... entonces teníamos que/que coger el/el/metro perdona el tren ... de: Marrakech a Casablanca ... **y luego** ... el avión en Casablanca a Madrid ...”

Por lo que concierne a la combinación de **y** con *cuando*, el conector **y** demarca las acciones narradas y, a la vez, parece realzarlas, pero el valor temporal que encierra la acción que introducen ambos conectores, combinados, corresponde a *cuando*, y no a **y**. Así, en (27), a continuación, **y** y *cuando*, por un lado, introducen como relevante una acción situacional (“**y**: *cuando* *estábamos eh: en plena:/en plena compra de una verdura ...*”) y, por otro, acciones de percepción del personaje (“**y cuando**: *bueno miré para el/para el otro lado y cuando vi ...*”): la primera acción, la situacional, se realiza por ser el contexto en el que ocurre un suceso de carácter puntual repentino y poco esperable²³ (“*[mi madre] estaba con la falda caída (caída) completamente*”); la segunda acción, la de percepción del personaje, se resalta porque es la que marca el momento en que el personaje asiste a dicho suceso.

(27) **Narrativa (09)**

“eh ... salí con mi mamá pa/para hacer compras en el mercado cerca de mi casa ... **y**: *cuando* *estábamos eh: en plena:/en plena compra de una verdura ... eh mi mamá estaba enferma en esta época ... y: estaba muy delgada por la/por la*

²³ Cfr. Santos Río (2003: 298).

enfermedad **y** cuando: bueno miré para el/para el otro lado **y** cuando vi ... estaba con la falda caída (caída) completamente”

Se ha de tener presente que, en nuestro *corpus*, a diferencia de la combinación de **y** con *luego* y *después* que pueden ocurrir en cualquier sesión de la narrativa, la combinación de **y** con *cuando*, como se puede comprobar en el ejemplo arriba, se enmarca predominantemente en la sesión de *complicación de la acción* o *clímax*²⁴ de las narrativas. Es interesante comentar aquí que la puesta de relieve de las acciones enmarcadas dentro de la sesión de *complicación de la acción* o *clímax*, donde se demarcan las acciones mediante, incluso, el uso repetido de **y** cuando, sirve para resaltar la espera, curiosa y tensa del principal conflicto, contribuyendo así a que este momento se entienda de forma más clara como el punto de relevancia extrema, de grande expectación de la narrativa.

Por lo que atañe al valor de **y** como *marca de cierre*, se puede decir que este conector no necesariamente marca el cierre de las narrativas, pues su papel principal parece ser el de demarcar las secuencias que indican este momento en relación con las secuencias anteriores. Esta función demarcativa, a nuestro juicio, va unida a la función de **y** como marca que, aunque de manera somera, resalta las sesiones *evaluación* y *resolución* de la narración, que sí ponen cierre a esta. En la sesión de *evaluación*, por ejemplo, **y** demarca y realza las secuencias de cierre de la narración, las cuales se caracterizan, precisamente, por ser evaluaciones que indican la razón de narrar los hechos, la meta del narrador al relatarlos. Así, en (28) y (29), respectivamente, **y** demarca y resalta, a la vez, las secuencias evaluativas “**y** esto fue ... a mí ... una cosa terrible que: gracias a dios no ha pasado jamás” y “**y** es verdad porque es muy/muy peligroso: pues para una chica sola está caminando por las calles ahí en Marrakech”, las cuales revelan la actitud del narrador respecto de su narración, indicando un juicio del narrador y justificando por qué los hechos relatados son importantes, por qué merece la pena recordarlos y contarlos.

²⁴ Duque Estrada (2001) señala que el *clímax* o *complicación de la acción* constituyen el momento culminante de la historia relatada, es en esta etapa de la narración que el principal conflicto llega a su punto de relevancia máxima, de tensión.

(28) **Narrativa (31)**

“y entonces fue un facto²⁵: muy trágico (a) nosotros porque nosotros salimos ... corriendo del terminal y: entramos de nuevo en la universidad ... **y** esto fue ... a mí ... una cosa terrible que: gracias a dios no ha pasado jamás”

(29) **Narrativa (07)**

“eh:: es solo para/para/para decir que dicen que en/en Marruecos pues las mujeres deben caminar ... no caminar (pero) ir acompañadas siempre con/con hombres y ese tipo de cosa ... **y** es verdad porque es muy/muy peligroso: pues para una chica sola está caminando por las calles ahí en Marrakech”

En otros casos, **y**, al demarcar y realzar la sesión de *evaluación* de las narrativas, pone de relieve algunas secuencias conclusivas que, de una manera general, no indican un juicio de valor respecto de los hechos narrados sino que indican cuál es el fin principal a que se encamina la acción de contar la narrativa. Así, en (30) y (31), por ejemplo, **y** demarca y resalta secuencias de cierre en las que el narrador, mediante una especie de recapitulación de los hechos relatados, resume lo que parece ser la razón de ser de la propia narrativa que acaba de contar.

(30) **Narrativa (10)**

“y cuando fueron ver eh: miraron el cuerpo de la vieja que estaba allá ... **y** la leyenda cuen/cuenta que: la vieja se cambiaba a una cerda o la cerda se cambiaba a una vieja ---es eso---“

(31) **Narrativa (15)**

“pero mismo así (mi pasión) por la lengua española empezó cuando: fue/cuando fui a: a México en dos mil y seis por la primera vez ... bueno eh: es una realidad MUY diferente de España para mí pero me encantó mucho ... la gente el clima (?) la/la propia historia mexicana de los indígenas ... pero **y** fue/**y** fue así que empezó mi pasión”

En cuanto a los usos de **y** para demarcar y, a un tiempo, realzar la sesión de *resolución*²⁶ de las narrativas, comprobamos que este conector

²⁵ Hecho o caso.

(ejemplo [32] abajo) puede funcionar como una marca que, al vincular la secuencia de resolución²⁷ (“**y bueno** me quedé sin mi celular”) a todos los hechos relatados anteriormente, permite que se entienda más claramente el valor que el marcador (*bueno*) indica en esta secuencia: el valor de pre-conclusión de la narración.

(32) **Narrativa (05)**

“y ... bueno que aí después me fui a casa después me dieron un vaso de agua me fui a casa **y bueno** me quedé sin mi celular ---es todo---”

En este otro ejemplo (33), el conector **y**, ahora no acompañado de otro conector²⁸, actúa como marcador que demarca la sesión de *resolución* de la narrativa en relación con los hechos anteriores relatados, vinculando estos a esta sesión, con lo que se permite vislumbrar mejor el valor de cierre conclusivo de la secuencia resolutive (“**y salí** sin descubrir lo que pasaba”).

(33) **Narrativa (29)**

“y: a los otros días que se pasaban todas las personas que dormían allí en mi habitación tenían la misma sensación ... pues meses después yo salí de allí ... **y** salí sin descubrir lo que pasaba ... solo si tenía alguna cosa o no hasta hoy no voy saber”

Cabe comentar aquí, por otro lado, el valor de la combinación de **y** con el operador gradativo *hasta* en algunas narrativas orales, lo que da lugar a la forma “**y hasta**” por la que se obtiene un valor *acumulativo de reapertura* (cfr. Domínguez García, 2007: 39). Esta autora señala que en esta combinación –

²⁶ Algunos autores, como el propio Labov (1972), afirman que la sesión *resolución* puede coincidir con la sesión *coda*, puesto que las dos pueden indicar el cierre de la narrativa. Pero, esta coincidencia, en nuestro *corpus*, no se ha hecho tan frecuente, ya que, en la mayoría de los casos, el conector **y** nos ha hecho distinguir claramente entre lo que es resolución y lo que es coda. Esto es lo que podemos comprobar en el ejemplo (32) arriba, donde **y** sirve para demarcar y realzar la sesión resolución y no la sesión coda (“---es todo---”), que sí señala el fin de la narrativa. La coda es un medio funcional para señalar al oyente que la historia ha terminado (Silva-Corvalán, 2001:199).

²⁷ Las secuencias de resolución dicen lo que ocurrió finalmente (Silva-Corvalán, 2001: 199).

²⁸ Al parecer, la frecuente combinación de **y** con otros conectores indica que hay una inclinación en los hablantes del español “hacia el uso del conector **y** en combinaciones de conectores cuando se quiere expresar un valor de organización metadiscursiva (Domínguez García, 2007: 38).

cuyo valor es argumentativo y metadiscursivo, simultáneamente²⁹– la presencia del operador *hasta* es fundamental para obtener dicho valor, el cual expresaría las intenciones del hablante para reabrir un discurso a través de un argumento de refuerzo al argumento anterior (*Ibíd.* 39). Esto es lo que podemos observar, por ejemplo, en las dos ocasiones en las que aparece “**y hasta**” en la siguiente narrativa (ejemplo 34), donde esta combinación demarca y realza las unidades comunicativas (“**y: hasta hoy estoy intentando trabajar con/con esto ... intentando cambiar de escuela ... y hasta un poco triste ...**”) que sirven como un refuerzo argumentativo al argumento anterior (“*pero cuando iba a la escuela y cuando salía de la escuela sentía el mismo miedo*”).

(34) **Narrativa (13)**

“pero: cuando llegaba a la clase que: v[e]ía a mis alumnos v[e]ía algo fantástico todo se ... perdía todo el miedo se i[b]a y todo más pero cuando iba a la escuela y cuando salía de la escuela sentía el mismo miedo **y: hasta** hoy estoy intentando trabajar con/con esto ... intentando cambiar de escuela ... **y hasta** un poco triste ... porque: ... me gustaría hacer más por mis alumnos mismo (?) mismo siendo ... un lugar algo que peligroso ... muy peligroso ...”

3.2.1.1.3. A modo de conclusión

Tras el análisis de los usos del conector **y** en el *corpus*, hemos observado que este conector, manteniendo su significación propia de *adición*, se inscribe, en las narrativas orales, como una estrategia semántico-pragmática vinculada a la actividad argumentativa (marcador argumentativo) y a la formulativa (marcador metadiscursivo). De modo general, como conector que actúa en el plano argumentativo, **y** introduce argumentos coorientados y antiorientados. Por otro lado, como conector que opera en el plano metadiscursivo, desempeña la función estructuradora de demarcar y realzar las unidades comunicativas, así como de dar continuidad, progresión al discurso narrativo, ordenándolo y facilitando el avance de la interpretación sucesiva de

²⁹ En realidad, **y** es el conector metadiscursivo que funciona con valor de *reapertura*, mientras que *hasta* es el conector argumentativo que aporta, a la combinación, el valor de *acumulación*. Tanto es así que la eliminación de cualquiera de los miembros de la combinación conllevaría la desaparición de uno de los valores acotados (Domínguez García, 2007: 39-40).

los hechos relatados. Pero también puede actuar en ambos planos, es decir, operar en el plano argumentativo y, a la vez, en el metadiscursivo.

A nuestro juicio, en el plano argumentativo, los valores de **y** como introductor de *argumentos de consecución, finalidad y conclusión* y como introductor de *conclusiones*, no son, por lo común, valores propios de **y**, sino que, por así decir, son valores que se infieren del contexto discursivo en el que se inserta este marcador, por lo que, al igual que Domínguez García (2007: 37-38), que analizó los usos de este conector en textos argumentativos breves, preferimos admitir que, en las narrativas orales, **y** posee, de manera más general, un valor semántico propio de adición.

Cabe destacar, además, que los valores más recurrentes y relevantes de **y**, en las narrativas orales, se dan en el plano metadiscursivo, donde, precisamente, dichos valores convergen en el sentido de llevar a cabo la *progresión textual* de las narrativas. De esa manera, se puede decir que su uso está todavía muy ligado a su actuación convencional como conector copulativo; si bien, en estas narrativas, la función de **y**, por lo común, no es la de unir, en el plano local, la oración que introduce a otra oración inmediatamente anterior, sino la de vincular, en el plano global, las unidades comunicativas, en cuyo contenido quedan plasmados los hechos relatados, a todo el conjunto textual precedente, de manera que la unidad introducida por este conector constituirá una más de las muchas informaciones o de los hechos relatados necesarios para la construcción del sentido textual global de la narrativa. Esa característica del conector **y** nos permite afirmar que su funcionamiento, en las narrativas orales analizadas, se incluye predominantemente en la coordinación cohesiva (cfr. Halliday y Hasan, 1976).

Por otro lado, la aseveración de que **y**, en nuestro *corpus*, es un conector que, predominantemente, sirve para la *progresión textual* puede ser corroborada por dos características muy frecuentes en la mayoría de los casos en que este marcador desempeña dicha función: (i) hay un número significativamente grande de ocurrencias de **y** en las 27 narrativas analizadas, y (ii) casi siempre **y** aparece seguido de alargamiento y/o precedido y/o seguido

de pausas. De hecho, es relativamente grande el número de casos de **y** seguido de alargamiento y precedido de pausa. Esa característica es una marca prosódica propia de las condiciones de producción de la modalidad hablada del lenguaje. No se debe olvidar que, en esa modalidad, la producción y la práctica del discurso son simultáneas (o lo que es lo mismo, se dan sobre la marcha), el habla es constantemente marcada por diversos recursos lingüísticos y prosódicos, tales como reinicios, correcciones, pausas, entonaciones, alargamientos...; estos últimos, en general, sirven para rellenar pausas (el tiempo en que el hablante está pensando o procesando lo que va a decir). En este sentido, el uso de **y** seguido de alargamiento, en las narrativas orales, parece ser estratégico: como ese conector parece conservar en la mayor parte de los contextos en que aparece su valor semántico propio de adición, su uso sirve precisamente para enlazar (para ‘engarzar’, o para proponer como relacionado) lo que el narrador va a decir a lo dicho anteriormente, independientemente de lo pueda ser dicho, pues, a juzgar por lo que indican las apariciones del tipo “...**y**:” (precedido de pausa y alargado), es común que el narrador use este conector y se encuentre aún planificando el discurso subsiguiente.

Cabe añadir que este marcador, en su función metadiscursiva de control del mensaje, precisamente en su papel de demarcador de las unidades comunicativas de la narrativa, pone de relieve algunas sesiones o etapas de este discurso. En otros términos, este marcador demarca y resalta importantes sesiones de las narrativas, tales como las sesiones de *orientación*, *evaluación* y *resolución*. Como demarcador de estas sesiones, la partícula **y** no solo funciona como una señal de ordenación, progresión del discurso narrativo oral, sino que también parece señalar al oyente las fronteras o transiciones de cada sesión que componen su discurso.

En suma, los resultados del análisis referente al empleo del MD **y** por los aprendices brasileños de ELE de nivel B2 nos lleva a concluir que los usos que hace dicho estudiante de este conector, en sus narrativas orales, no distan de los usos que lleva a cabo un hablante nativo de este idioma, puesto que tanto el aprendiz brasileño como el hablante nativo de español se valen comúnmente

del conector **y** bien para, concretamente en las narrativas orales, asegurar la transición de las unidades comunicativas, demarcando y resaltándolas, bien para dar progresión a los hechos relatados y colaborar, consecuentemente, en el mantenimiento del hilo discursivo. Habría que comprobar, por otra parte, si los estudiantes brasileños con un nivel B2 y de niveles superiores utilizan también algunas combinaciones formadas por **y** y otros marcadores que son muy frecuentes en español actual, bien sea en el discurso narrativo oral o en otro género textual oral. Nos referimos, precisamente, a los siguientes casos: **Vale, ¿y?** o **(Vale) ¿y que?** y **¡Y a mí qué!**

3.2.1.2. El marcador discursivo *entonces*

Una de las primeras descripciones para *entonces*, aunque no es la más antigua, es la que nos brinda Gili Gaya (1983 [1943]: 326), donde el autor explica los usos de *entonces* como muletilla. Salvá (1988 [1830]: 503), por su parte, distingue dos funciones para esta partícula, a saber: la temporal que se referiría al pasado (equivalente a un SAdv) y la que, según este autor, equivale a *en este caso*, a través del que “se pueden hacer referencias al futuro”. Actualmente, diversos estudiosos³⁰ coinciden en que a la función adverbial y a los significados temporal y modal, que predominaban en las descripciones de *entonces*, se suman ya otros valores para esta partícula (procedentes sobre todo de su uso en el español hablado). Así, considerando los estudios de *entonces* desarrollados en el ámbito del español hablado, podemos citar importantes trabajos llevados a cabo, como, por ejemplo, el de Cortés Rodríguez (1991: 87-98)³¹, quien resume la evolución de *entonces* de la siguiente manera: “deixis temporal (adverbio) > deixis nocional: adverbio de consecuencia > nexo consecutivo > nexo continuativo > expletivo”. Asimismo, cabe recordar la importancia de las conclusiones de Moya Corral (1981, 85-86) para la descripción de los usos de *entonces* en el español hablado: el autor señala el

³⁰ Briz e Hidalgo (1998: 132); Briz (1998: 204-205); Cortés Rodríguez (1991: 90-96); Domínguez García (2007: 186-187); Pons Bordería (1998b: 148-166), por citar algunos.

³¹ Cortés Rodríguez (1991: 87-98) analiza los valores de *entonces* en un *corpus* de lenguaje hablado, en el que se detectan 605 ocurrencias de *entonces*, que se distribuyeron en los siguientes porcentajes: valor continuativo (26.5%); temporal (25.1%); conclusivo (23.4%); expletivo (21.8%) y usos sin clasificar (3.2%).

valor consecutivo de la partícula *entonces* a través de un procedimiento semejante por el que pasó la partícula *luego*: expresión temporal > introducción de la conclusión en un razonamiento³².

Por añadidura, se han de tener presentes los estudios llevados a cabo por Narbona Jiménez (1986 y 1988) en los que este autor incluye *entonces* entre las partículas cuyos usos van más allá de la “organización sintáctica basada en la mera yuxtaposición” (*Id.* 1986: 253), y que, por eso, se constituyen en “expresiones de encadenamiento ilativo y ordenadoras del discurso” (*Id.* 1988: 103). Además, podemos destacar los estudios bastante completos de Fuentes Rodríguez (1985: 94; 1987: 141-144), en los que se puede notar el carácter funcionalmente complejo de *entonces* a partir de su evolución categorial (de la adverbialidad a la conjuntividad) y funcional³³ (ha derivado un valor causativo o consecutivo, a partir del inicial, de carácter temporal) (*Id.* 1987: 141). Otro importante estudio que contribuyó significativamente para la descripción de los usos y valores de *entonces* es Pons Bordería (1998b), quien, al realizar una caracterización más amplia de esta partícula, sostiene que el punto crucial en su descripción consiste en su doble categorización, adverbial y conjuntiva, así como en su carácter anafórico y deíctico (*Ibid.* 142). El mismo autor, basándose en datos sincrónicos disponibles en el DCR³⁴, propone el siguiente esquema para explicar la evolución de un ***entonces***, en tanto en cuanto resulta un adverbio temporal, a un ***entonces***, en tanto en cuanto resulta una conjunción consecutiva: adv. temporal > adv. modal > desarrollo de valores anafóricos > conjunción consecutiva (Pons Bordería, 1998b: 154-155). Actualmente, la mayoría de los usos de ***entonces*** indica que su funcionamiento puede ser explicado en función de sus características conectivas; es decir, su valor conjuntivo, y “(...) si entonces incorporará nuevos valores subjetivos a su

³² Para Moya Corral (1981: 85-86), es importante tener en cuenta la coexistencia de este valor con el más primitivo de *entonces*, esto es, el de tipo temporal, de tal suerte que algunas veces no se puede distinguir entre uno u otro valor, puesto que ambos pueden ser perfectamente concebibles.

³³ En su *Diccionario de conectores y operadores del español*, Fuentes Rodríguez (2009) presenta cuatro entradas que resumen de manera contundente los valores de *entonces* en el español actual: entrada 1: conector temporal; 2: conector consecutivo; 3: conector ordenador discursivo continuativo; y 4: conector conclusivo (*Ibid.* 152-153).

³⁴ Diccionario de Construcción y Régimen (DCR) (Cuervo, 1893 [1954]).

significado queda, como tantas otras cosas, al arbitrio del tiempo y los hablantes” (*Ibíd.* 157).

Domínguez García (2010: 372), basándose en la terminología que propone Greenbaum (1969) para la clasificación de los tipos adverbiales, explica que **entonces**, en tanto en cuanto resulta ser un organizador temporal, se acerca a la categoría de los adverbios *adjuntos*; y, en tanto en cuanto es considerado como un conector consecutivo, comparte rasgos con los *conjuntos*. En otros términos, cuando este marcador –ya sin anclaje temporal y en su función argumentativa– introduce segmentos consecutivos, funciona, pues, como conector, y en este caso se inscribe en el grupo de los adverbios conjuntos; en cambio, cuando **entonces** funciona como un ordenador, organizador de las secuencias narrativas, marcando así el tiempo cronológico y el discursivo, se inscribe en el grupo de los adverbios adjuntos (Domínguez García, 2010: 373-374).

El conector **entonces** es un MD muy frecuente en el *corpus* analizado, donde, por un lado, se muestra como conector argumentativo y, por otro, como conector metadiscursivo. Veamos, a continuación, sus funciones.

3.2.1.2.1. Funciones argumentativas de **entonces**

En las narrativas orales, **entonces** se presenta como *introducción de conclusión*³⁵ *argumentativa* dentro de un movimiento de consecución (cfr. Briz, 1998: 204), solo o combinado con el conector **y** (**y entonces**). He aquí, primeramente, algunos ejemplos del primer caso:

³⁵ Para el análisis del **entonces** como *introducción de conclusión*, en su función argumentativa, en este estudio, hemos tenido en cuenta la descripción que plantea Briz (1998: 204) para este conector; es decir, la de que **entonces** puede ser un *conector introducción de conclusión dentro de un movimiento consecutivo* con frecuencia en estructuras del tipo causa/efecto, en las que puede entrever la conjunción causal *como* en las unidades previas a la conclusión (*Como... [y] entonces...*). Santos Río (2003: 364) describe esta función de **entonces** como un *Adv. deíctico-anafórico de carácter causal-explicativo* “capaz de presentar como efecto o consecuencia un hecho constatado no presupuesto, sea o no de ámbito volitivo”.

(35) **Narrativa (10)**

“las personas miraban por la calle un: una puerca ... una gran cerda/cerda que caminaba y: hacia/hacía todas las noches (así) caminaba/caminaba ... muy grande y: las personas se quedaban muy aburridas³⁶ con es/con eso porque: no podrían acostarse/acortarse y escuchaban ... la cerda ... haciendo ... todo (caso) con e/con ellos ... **entonces** decidieron que iban ... a matar ... el cerdo ...”

(36) **Narrativa (17)**

“y ella dijo “no interesa saber por qué ... interesa que te/tienes que salir inmediatamente de la ciudad ... porque las perso/las personas que te van a pegar ... lo harán inmediatamente ... **entonces** tienes que salir HOY de preferencia”

(37) **Narrativa (19)**

“y: y estu/estuvieron ... con/con la canción eh muy alta y íbamos empezar con la pieza³⁷ ... pero no/no era podido porque tenía eh ... mucho barullo la/la canción estaba mucha/muy alta ... **entonces** come/empezamos a/a gritar empezamos la pieza a (todo el volumen de/de) toda voz”

Donde, como puede apreciarse, en los tres ejemplos **entonces** introduce unidades comunicativas que no constituyen paráfrasis³⁸ de las unidades anteriores, aunque sí se muestran relacionadas por un valor semántico-pragmático de causa/efecto. Así, en (35) la unidad comunicativa introducida por *entonces* (“**entonces** decidieron que iban ... a matar ... el cerdo ...”) se interpreta como una conclusión de los hechos expuestos en las unidades precedentes: la cerda caminaba por las calles todas noches, molestando a los habitantes que no podían dormir, etc. En (36), del hecho de que la amenaza era inminente (“*porque las perso/las personas que te van a pegar ... lo harán inmediatamente ...*”) se extrae la conclusión “**entonces** tienes que salir HOY de preferencia”. Del mismo modo, en (37) la unidad comunicativa introducida por **entonces** muestra una conclusión (“**entonces** come/empezamos a/a gritar empezamos la pieza a (todo el volumen de/de) toda voz”) que se obtiene de los hechos demostrados en las unidades comunicativas anteriores: *la canción*

³⁶ El informante ha usado “aburridos” en lugar de “molestados”.

³⁷ Obra o función.

³⁸ Cfr. Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4107).

estaba muy alta, había mucho barullo. En realidad, el valor de la partícula **entonces**, en los referidos ejemplos, consiste, más concretamente, en lo que Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4107) consideran como un sentido consecutivo débil, el cual nace de una derivación del originario valor temporal de **entonces** que, en tanto que es un adverbio, puede indicar un acontecimiento contemporáneo con otro. Esa derivación de **entonces** del valor primitivo de adverbio temporal es lo que no nos permite afianzar si, en determinados contextos de usos de esta partícula, estamos ante un conector consecutivo o ante un organizador temporal (Moya Corral, 1981: 83).

Por otro lado, como hemos dicho, se observan en las narrativas analizadas un significativo número de casos de **entonces** combinado con el conector **y (y entonces)** introduciendo conclusiones argumentativas³⁹. Sirvan de ejemplos los casos abajo:

(38) **Narrativa (03)**

“una noche cuando nosotros ... yo y mis amigos estábamos saliendo: de aquí (de la universidad) eh: estaba todo oscuro ... había faltado la iluminación.. **y entonces** pensé que: ... que en esta noche ... sería: muy peligrosa principalmente por causa de los asaltos que: acostumbran ... suelen ser frecuentes aquí en la universidad ...”

(39) **Narrativa (08)**

“entonces como iba yo en/en fechas cerca de navidad ... eh no logré comprar un billete de tren y tampoco ... los billetes de avión de Salamanca a: Barcelona estaban demasiados caros **y entonces** decidí irme ... en autobús de Salamanca a Barcelona nueve horas en autobús ...”

En estos dos ejemplos, nos encontramos con la combinación de **y** con **entonces** que, juntos, y de modo redundante, marcan la relación interenunciativa de los hechos anteriores con los argumentos conclusivos que introducen. En esta combinación, el conector **y** se destaca porque no solo enlaza

³⁹ Para Pons Bordería (1998b: 147), la frecuencia de la combinación **y entonces**, que suele aparecer en los discursos orales, se explica por la indeterminación categorial de esta última unidad y por la compatibilidad de valores entre ambos conectores.

las unidades comunicativas donde se presentan los hechos que muestran las conclusiones sino que también refuerza el valor de introductor conclusivo de **entonces**, que es el que, de hecho, encierra dicho valor⁴⁰. Así, en (38), las circunstancias mostradas (el hecho de que, durante la noche, se hubiera ido la electricidad en la universidad, dejando todo a oscuras) en las unidades comunicativas que preceden a la unidad introducida por la combinación **y entonces**, permiten que el narrador concluya “**y entonces** pensé que: ... que en esta noche ... sería: muy peligrosa principalmente por causa de los asaltos que: acostumbran ... suelen ser frecuentes aquí en la universidad”. En (39) la combinación **y entonces** introduce la unidad comunicativa en la que se evidencia una clara conclusión (el haber decidido irse en autobús de Salamanca a Barcelona, aunque el viaje durase nueve horas) que es nada menos que el resultado consecuente que se sigue necesariamente de un estado de cosas mostrado previamente (no haber conseguido comprar los billetes de tren y los billetes de avión estaban demasiados caros, de Salamanca a Barcelona).

De otra parte, cabe comentar que en los casos en que **entonces** aparece solo o en combinación con **y**, con la función de introducir conclusiones argumentativas dentro de un movimiento consecutivo, es posible sustituir dichas formas por un conector consecutivo del tipo *así que*, hecho que refuerza el valor de matiz conclusivo que encierran las unidades comunicativas encabezadas por **entonces** o **y entonces** (cfr. Cortés Rodríguez, 1991: 90-91). Ahora bien, en particular, se ha de poner de relieve que la sustitución de la combinación **y entonces** por **así que** solo sería posible si tal conmutación fuese total; es decir, no sería posible la sustitución de solamente **entonces** por **así que** (por la que se obtendría la forma *y así que*), dado que **así que**, con matiz conclusivo, no admite la anteposición de **y** (*Ibíd.* 91). De ahí, pensamos que el carácter conclusivo de **y entonces**, que aparece en determinados contextos de las narrativas orales, sería innegable.

⁴⁰ Esta función de **y** ya ha sido objeto de nuestra atención aquí, cuando hemos hecho el análisis de este conector en combinación con **entonces**. Véase comentario del ejemplo (11).

3.2.1.2.2. Funciones metadiscursivas de *entonces*

En nuestro *corpus*, el conector **entonces**, en el plano metadiscursivo, se presenta como un demarcativo, al ordenar los hechos narrados, marcar la progresión del discurso narrativo, dándole continuación y coherencia. Además, es un indicador de la recuperación del hilo comunicativo que ha sido, por lo común, abandonado o interrumpido, a veces, por alguna digresión de carácter explicativo o parentético⁴¹.

En su función de *demarcador*, al ordenar los hechos narrados y concatenarlos, y de *continuator* que da progresión al discurso narrativo, **entonces** aparece solo o en combinación⁴² con **y**. Cabe comentar que el **entonces** continuador que se observa en nuestro *corpus* equivale al **entonces** que Domínguez García y Dorta Luis (2004) identifican como el tipo *continuativo de progresión narrativa*. Se trata, según estos autores, de una función marcada por el comportamiento tonal de esta partícula: ausencia de pausa posterior y presencia de pausa precedente. Este mismo comportamiento tonal también ha sido observado en los casos en que este conector funciona, en las narrativas que analizamos, como continuador del discurso narrativo, tal como se puede apreciar en los ejemplos (40) y (41).

(40) Narrativa (24)

“... éramos como quince... unos cinco chicos y unas diez/diez chicas ... y::
estábamos en Marrakech ... y íbamos a volver a España ... pero el vuelo salía de

⁴¹ Se distinguen tres importantes tipos de digresión: (i) *digresiones basadas en el enunciado*, caracterizadas por el hecho de existir algún tipo de relación entre el contenido del enunciado principal en curso y el contenido del enunciado digresivo; (ii) *digresiones basadas en la interacción*, en la que tal relación no ocurre, pues ese tipo de digresión se produce a partir de factores extrínsecos al texto; y (iii) *secuencias insertadas*, que constituyen una gran variedad de actos de habla parentéticos o explicativos, correctores y clasificadores (Dascal y Katriel, 1982). Para nuestro análisis, nos interesa particularmente las *digresiones del tipo secuencias insertadas*, puesto que, por lo común, tras esas digresiones, aparecen unidades comunicativas en las que el conector **entonces** actúa como un recuperador del hilo comunicativo interrumpido anteriormente.

⁴² En las narrativas orales, es frecuente la combinación de ambos conectores para marcar el tiempo discursivo. Para Domínguez García (2010: 375), tanto **y** como **entonces**, cuando se combinan en las narrativas orales, desempeñan la misma función organizadora de la progresión narrativa, sin primacía de uno sobre otro; hecho que se prueba cuando, al eliminarse uno de ellos, dejando solo uno, dicha función permanece.

Casablanca ... **entonces** teníamos que/que coger el/el/metro perdona el tren ... de: Marrakech a Casablanca ... y luego ... el avión en Casablanca a Madrid ...”

(41) **Narrativa (11)**

“y entonces tuve que irme al aeropuerto donde me quedé allí: durmiendo durante: tres o cuatro días (no me recuerdo bien) para que pudiera conseguir un pasaje de regreso a Brasil ... y lamentablemente no lo conseguí tuve que irme otra vez a la ciudad ... **y entonces** me fui a la agencia de viajes ... y: conseguí el pasaje solo que tuve que irme a: Alemania ...”

En estos ejemplos, el conector (**y**) **entonces** no es solo un simple demarcador de unidades comunicativas sino que también opera como un ordenador y continuador⁴³ de los hechos narrados con vistas a la progresión al discurso narrativo, manteniendo, así, el hilo comunicativo que nos permite ver la coherencia de los hechos relatados. Se trata, pues, de un **entonces** continuador que Cortés Rodríguez (1991: 92) denomina *continuativo* y que se incluye, según este autor, en el grupo de los “animadores-narrativos”; es decir, formas con las que el hablante intenta “asegurar la cohesión sin apenas añadir contenido, y con la pretensión, en ocasiones, de hacer una llamada al tema o subtema anterior, para no perder la línea discursiva” Cortés Rodríguez y Camacho, 2005: 210).

En algunas ocasiones, en las narrativas analizadas, se puede percibir un cierto matiz temporal en el valor de continuador de **entonces**. No obstante, a nuestro entender, este matiz no constituye precisamente parte de su valor continuativo, sino que se debe a su significado déictico⁴⁴ que se aprecia en la función de este marcador como engarce de la secuencialidad de las acciones relatadas. Así, en (42), tal y como vemos a continuación, **entonces**, al promover la secuenciación de las acciones narradas, expresa un cierto matiz temporal cuyas indicaciones, sin embargo, no son las mismas que encierra el valor temporal prototípico de un adverbio de esta categoría, ya que, en tanto que secuenciador de hechos, marca un tiempo interno, es decir, el tiempo del relato.

⁴³ Santos Río (2003: 365) describe la partícula **entonces**, en la función de continuador, concatenador de los hechos, como un *enlace discursivo vago*, que el hablante emplea, muchas veces, como nexo vagamente ilativo y próximo al de la mera función fática, principalmente en las transiciones.

⁴⁴ Cfr. Pons Bordería (1998b: 152).

(42) **Narrativa (16)**

“... y: las niñas estaban todas vestidas como se fueran estas chicas que trabajan por la calle ... y ((risas)) estaban muy graciosos incluso pidieron que: a un señor que trabajaba en una tienda que si podían ¿no? cambiar los trajes porque estaban todos con uniformes ¿no? de la escuela y después ... que estaban travestidas y de ahí se marcharon hasta el aeropuerto ... y: bueno todos estaban mirando y no sabían que se pasaba ... **entonces** un tío les preguntó “ mira y: ¿pa dónde va esto? ¿se pasará en la tele?”

Aparte del **entonces** continuativo, hay también otro **entonces** que Cortés Rodríguez (1991: 93-96) inscribe en el grupo de los “pseudonarrativos”, es decir, marcadores que, conforme a este autor, funcionan como una especie de ‘muletilla’ reiterativa de la que se valen algunos hablantes a la hora de relatar un suceso para rellenar las lagunas que amenazan la fluidez de la enunciación; por lo que es un conector que proporciona al hablante el tiempo necesario para que vaya organizando, planificando mentalmente su discurso. Para este autor, lo que diferencia el **entonces** “animador-narrativo” del **entonces** “pseudonarrativo” es el hecho de que el primer tipo de marcador permite la coherencia de las secuencias previa y posterior, lo que, a la vez, justifica que los enunciados encadenados por este conector posean un carácter paragrafíco o supraoracional y no oracional (*Ibíd.* 93).

En las narrativas analizadas, también nos hemos encontrado con algunos **entonces** cuya función parece adecuarse a lo que Cortés Rodríguez considera marcadores “pseudonarrativos”. Ahora bien, se ha de tener presente que, en nuestro *corpus*, los casos de **entonces** identificados no se adecuan al significado que algunos autores y diccionarios otorgan al término muletillas⁴⁵: palabras expletivas que poseen el carácter retardatario o denotan torpeza, vacilación y desorden mental y que, por eso, se repiten innecesariamente en el discurso. A nuestro juicio, son casos cuyo cometido consiste en sobrepajar el exceso de vacilaciones expresivas que amenazan con obstaculizar la fluidez de la

⁴⁵ Por ejemplo, Gómez Torrego (1985: 170), el Diccionario Planeta (1982: 853) y el Gran Diccionario (1985: 1339), por citar algunos.

enunciación espontánea del discurso⁴⁶. El narrador, como veremos en los dos siguientes ejemplos (43) y (44), al formular su discurso narrativo, carece de una suficiente elaboración mental previa que, aliada con la falta de fluidez en español, propicia un estado de inseguridad expresiva, conllevando así el uso reiterado de un **entonces** que parece obedecer a la necesidad de llenar espacios vacíos y ganar más tiempo para la organización de su relato. Sirva como botón de muestra los siguientes casos:

(43) **Narrativa (22)**

“Nadie en/en la clase es/estaba ... consiguiendo hallar el/el resultado ... entonce[s]: yo (buscando un medio de me) concentrar coloqué el casco ... y me quedé escuchando la música escuchando pero ... en un volumen muy alto ... **entonces** estaba escuchando y haciendo ... cuando conseguí hallar la/la respuesta ... **entonces** ... como estaba muy alto no/no/no tuve noción de mi voz y “HALLÉ” grité ... todos quedaron me mirando así ...”

(44) **Narrativa (16)**

“hablan todos ... como: ... estos señores que trabajan con las mujeres traficando las mujeres ¿no? como las ponen para trabajar como prostitutas y llamaron para (?) ... **entonces** (el) anuncio eh eh tipología era el anuncio y pero todo eso en español ... entonces ---había cosa como que portuñol (¿tá?) no era todo en/en español--- ... **entonces** era el anuncio/el anuncio de (?) pero en verdad es/era la: prostitución ...”

En ambos ejemplos es cierto que los casos repetidos de **entonces** apenas aportan sentido al contexto, pero también es cierto que posibilitan al narrador el tiempo que necesita para organizar, planificar mentalmente su discurso, actuando como rellenos del espacio que amenaza la continuación, la fluidez del discurso narrativo, en el sentido de que funcionan como encadenadores⁴⁷ (aunque de forma débil) de unidades comunicativas previas a unidades

⁴⁶ Narbona Jiménez (1989: 166) señala que algunas muletillas pueden constituir auténticos asideros como engarces textuales y que, por ello, no es cierto calificarlas de simples rellenos o elementos superfluos e innecesarios para la articulación del discurso.

⁴⁷ Cortés Rodríguez y Camacho (2005: 213-214) señalan que los marcadores a los se les otorgan la función de “rellenos verbales” son también unidades conectivas ya que, “al intentar proveer fluidez y “tapar” los vacíos de palabras, simultáneamente, consiguen conectar unos trozos de discurso con otros”, una forma de conectividad distinta de la de otros marcadores propiamente conectores.

posteriores, que son las que, muchas veces, al constituirse en contenidos parafraseados, parecen rescatar informaciones, estados de cosas anteriormente dichos con vistas a retenerlos en la memoria del oyente para que este pueda comprender de forma más clara el suceso o acción que se va decir⁴⁸.

Por lo que se refiere a su función de *recuperador del hilo comunicativo*, **entonces** aparece solo o combinado con **y**, y se distingue del **entonces** continuador porque no solo da progresión al discurso narrativo sino porque también recupera el hilo discursivo previamente abordado que ha sido abandonado o interrumpido, normalmente, por alguna digresión del tipo *secuencia insertada*, de carácter explicativo o parentético. He aquí algunos ejemplos de estos casos:

(45) **Narrativa (o8)**

“pues: yo voy contar una/la historia de cuando ... cuando estuve en Barcelona ... que me/me fui hacer una estancia de investigación en Barcelona tres meses ... --y: y bueno ... diciembre enero y febrero de: diciembre de 2008 enero y febrero de 2009--- ... **entonces** como iba yo en/en fechas cerca de navidad ... eh no logré comprar un billete de tren”

(46) **Narrativa (o8)**

“entonces me puse: justo delante de la estación ... con la maleta ... ---la male/una maleta grande porque iba por tres meses y una mochila donde llevaba mi ordenador ... los documentos la cartera con tarjeta con dinero y: unos libros--- ... **y entonces** se acerca un/un chico ... y me pregunta si yo hablaba francés ... y le contesto que/que un poquito y tal me pidió una información en francés ...”

Tal y como observarse en los dos ejemplos arriba, (**y entonces**) actúa como un recuperador del hilo comunicativo tras las digresiones del tipo secuencias insertadas; un tipo de digresión que, según se puede apreciar en dichos ejemplos, se caracteriza por una especie de pausa en el curso narrativo, ocasionada por la

⁴⁸ En este sentido, el **entonces** que describimos aquí tiene algo que ver con el tipo de **entonces** que el sociólogo Amando Miguel denominaba “simples exclamaciones de complacencia”, expresiones con las que el hablante aun sin saber el resto del enunciado ya ha emitido lo que para él es una palabra “puente” (cfr. Cortés Rodríguez, 1991: 95).

necesidad del oyente de obtener, en este momento, una explicación o una información respecto de algún dato relevante para la contextualización de los hechos narrados. Así, en (45) y (46), las secuencias insertadas⁴⁹ (respectivamente, “---y: y bueno... diciembre enero y febrero de: diciembre de 2008 enero y febrero de 2009--- ...” y “---la male/una maleta grande porque iba por tres meses y una mochila donde llevaba mi ordenador ... los documentos la cartera con tarjeta con dinero y: unos libros--- ...”), a pesar de suspender de manera momentánea el hilo temático, siguen relacionándose con los hechos o acciones abandonados, a saber: en [45] “cuando estuve en Barcelona ... que me/me fui hacer una estancia de investigación en Barcelona tres meses ...” (de ahí la necesidad de insertar la información parentética respecto de la fecha exacta de su estancia en Barcelona, es decir, los meses de diciembre de 2008 y enero y febrero de 2009); y en [46] “entonces me puse: justo delante de la estación ... con la maleta” (de ahí que sea imprescindible introducir explicaciones sobre el equipaje que llevaba – una maleta grande y una mochila– y, sobre todo, lo que contenía en la mochila: documentos, tarjetas, dinero y unos libros), pues, como se puede comprobar en la narrativa [08]⁵⁰, ejemplo (46), será esta el objeto que el chico le roba a la narradora al acercarse a ella con el pretexto de hacerle una pregunta). Tras la inserción de dichas secuencias parentéticas que contextualizan algunos datos relevantes de la historia, se presentan las unidades comunicativas introducidas por el conector (**y**) **entonces** con la función de recuperador del hilo comunicativo. Así, en (45) “**entonces** como iba yo en/en fechas cerca de navidad ... eh no logré comprar un billete de tren”, y en (46) “**y entonces** se acerca un/un chico ... y me pregunta si yo hablaba francés ...” el conector (**y**) **entonces** asegura la progresión del hilo discursivo en el sentido de promover la continuidad de los hechos, acciones anteriormente interrumpidos; permitiendo, por lo tanto, la vuelta de la sucesión linear de tales hechos o acciones en el tiempo de la narración.

⁴⁹ Se hace necesario destacar que, al contrario de lo que se piensa, la contextualización de los datos mediante el uso de las secuencias insertadas en las narrativas orales, al propiciar explicaciones relevantes respecto de algo que ha sido previamente dicho, promueve la progresión del hilo comunicativo en este género oral. En este sentido, no hay discontinuidad del curso narrativo, ya que esa modalidad de digresión es importante, desde el punto de vista interaccional.

⁵⁰ Véase la narrativa oral (08), en el Anexo I.

Otro aspecto interesante relacionado con **y entonces** en las narrativas analizadas se refiere a que, tanto en el plano argumentativo como en el metadiscursivo, dicha combinación puede ser interpretada como una fórmula que parece adquirir un valor conjunto⁵¹, ya sea como conector introductor de conclusión o consecución ya como conector demarcador, continuador y recuperador del hilo discursivo. Así, en los ejemplos siguientes (47) y (48), como puede apreciarse, la combinación **y entonces** parece constituir una especie de semilexicalización conversacional (cfr. Pons Bordería, 1998b: 148), en la que los valores del conector **y** y los de **entonces** se interpretan como un todo; hecho que se puede confirmar cuando, de manera frustrada, se intenta conmutar el **entonces** de esos ejemplos por un SAdv. de valor temporal (“en ese momento”) o modal (“en ese caso”).

(47) **Narrativa (08)**

“tuve que denun/ir a la policía para denunciar sacar otro pasaporte cancelar las tarjetas de créditos ... me (?) por suerte tenía mi teléfono móvil en el bolsi/bolsillo de/del abrigo... **y entonces** pude llamar a:: a:: a la gente ... pedir datos a mi familia ... pedir a amigos que me mandaran documentos para/para/para que yo pudiera sacar otro/otro pasaporte o sea ... una tragedia ((risas))”

(48) **Narrativa (14)**

“entonces no sabía qué hacer empecé a buscar trabajo en Salamanca ... y nada porque: en Salamanca no hay mucho trabajo la verdad que: la cosa muy mal por lo de la crisis y tal ... **y entonces** yo tengo: una: pareja de amigos ... una brasileña ... que es casada con un argentino y: lleva mucho pues ya en Lanzarote una de las Islas Canarias ...”

3.2.1.2.3. A modo de conclusión

Tal y como hemos visto, en las narrativas orales de aprendices brasileños de ELE, el conector **entonces**, con función argumentativa, puede

⁵¹ Algunos autores ya han señalado un valor conjunto a la combinación “**y entonces**”, tales como: Moya Corral (1981: 87); Cortés Rodríguez (1991: 91-92); Fernández Bernárdez y Vázquez Veiga (1995); Pons Bordería (1998b: 148).

funcionar, por un lado, como un *introducción de conclusión* dentro de un movimiento consecutivo y, por otro, en su función metadiscursiva, como un demarcador que ordena y concatena los hechos narrados, así como como un continuador que marca la progresión del discurso narrativo y como un indicador de la recuperación del hilo comunicativo abandonado o interrumpido por alguna secuencia digresiva de carácter explicativo o parentético.

Asimismo, en el plano metadiscursivo, el **entonces**, observado en las narrativas, puede actuar bien como un marcador del tipo “animador-narrativo” bien como un “pseudonarrativo”. Como “animador-narrativo”, es un continuador cuya función es asegurar la cohesión del texto narrativo en el sentido de mantener la línea discursiva que viene siendo desarrollada; mientras que, como marcador “pseudonarrativo” funciona como un marcador del que se vale el narrador para rellenar el espacio que amenaza la continuación, la fluidez del discurso narrativo; en ese caso, no solo sirve para ganar más tiempo para organizar su relato sino que también funciona como una especie de engarce débil entre las unidades comunicativas.

Por otro lado, en las narrativas orales, tanto en su función argumentativa como metadiscursiva, **entonces** puede, a menudo, aparecer en combinación con **y**, de tal modo que, en algunas ocasiones, esta combinación parece adquirir valor de una única fórmula, ya que los valores de **y** y **entonces** pueden interpretarse como un todo. Es decir, un valor conjunto que supone un proceso de semilexicalización conversacional por lo que, en esta modalidad textual, pasa tanto el conector **entonces** como **y**.

En definitiva, en las narrativas analizadas de aprendices brasileños de ELE, el análisis de **entonces** nos ha revelado que su función metadiscursiva (demarcador, recuperador del hilo comunicativo y, máxime, como continuador) domina sobre su función argumentativa (introducción de conclusión dentro de un movimiento de consecución). No obstante, es su valor como continuador de los hechos relatados el que, en realidad, predomina en estas narrativas; lo que se puede comprobar por la propia necesidad del narrador de, al relatar los hechos, disponer de un mecanismo con el que pueda expresar valores textuales

de sucesión, y así asegurar la secuencialidad de los hechos o acciones. Tal preponderancia del valor de **entonces** como *continuador* en las narrativas orales puede constituir un rasgo propio en este género textual; característica que corroboraría la afirmación de algunos estudiosos que coinciden en que esta partícula funciona, en efecto, como un continuador peculiar de los hechos o acciones del discurso narrativo oral. Briz (1998: 205), por ejemplo, señala que **(y) entonces**, como ordenador y encadenador de los hechos y acciones, es muy frecuente en los relatos o narraciones de sucesos dentro de la conversación; asimismo, Hernández Sacristán y Fernández Peña (1992) afirman que es muy común, en el discurso narrativo infantil, la recurrencia a dicha fórmula; igualmente, opina Fuentes Rodríguez (2009: 153), quien también reconoce que en la narración oral hay un empleo coloquial y frecuente de esta partícula para marcar la sucesión de la temporalidad enunciativa.

En fin, pensamos que, de manera general, el empleo de **entonces** por los brasileños aprendices de ELE de nivel B2, en sus narrativas orales, se adecua a los valores que se suele otorgar a esta partícula en español, puesto que, en el portugués brasileño, al igual que el **entonces** de la lengua española, también se utiliza el MD “*então*”, en su función argumentativa, como un introductor de conclusión dentro de un movimiento consecutivo y, en su papel metadiscursivo, como continuador, secuenciador temático que da progresión al discurso, en el nivel de las relaciones textuales, lugar donde adquiere nuevos valores semánticos-pragmáticos (Risso, 2006: 449-450). Habría que verificar, sin embargo, si en las narrativas orales o en otros discursos orales que producen estos aprendices –y también los aprendices de los niveles superiores– aparecen otros casos de combinaciones frecuentes de **entonces**, con vistas a que se pudiera realizar un estudio más completo de los usos de este marcador por parte de los estudiantes brasileños de ELE. Dichas combinaciones son: **pero entonces**: con un claro valor de incompreensión o desacuerdo o bien a través de una pregunta *¿pero y entonces?/¿pero entonces que ocurrió?* Pregunta que tiene como función mantener el hilo conductor del tema e incluso el turno de palabra; **o entonces**: con un valor claramente disyuntivo del tipo *o bien o bien*; **por entonces**: sin un valor de conector discursivo y que se puede confundir

como tal es su claro valor temporal de locución adverbial temporal: *por aquella época*.

3.2.1.3. El marcador discursivo *bueno*

Beinhauer (1978) fue uno de los primeros estudiosos en describir, de manera detallada, los diferentes valores del MD *bueno* en español coloquial: iniciar el diálogo, rematar o concluir la enunciación, expresar conformidad, enunciar un cambio de tema y rectificar o autocorregirse. Martín Zorraquino (1994), por su vez, al analizar dos obras de teatro de Mihura, constata que la partícula *bueno*, en el contexto de estas obras, carece de características morfológicas, distribución sintáctica y de contenido léxico propios de su clase como adjetivo. En otras palabras, dicha partícula sufre un proceso de recategorización de *adjetivo* a *partícula ilocutiva* más próxima a una interjección. Asimismo, según esta autora, *bueno* se mostraba, precisamente, como un elemento que sirve para relacionar secuencias de constituyentes en la dimensión extraoracional; pudiendo, además, expresar sentidos próximos a algunas conjunciones así como significar estados de ánimo por parte del interlocutor en relación con lo dicho, o con lo que está por decirse (*Ibíd.* 407).

Llorente Arcocha (1996: 135) señala la posibilidad de *bueno*, en su comportamiento discursivo, de ser particularmente útil en los casos en que el acceso directo a la orientación es más difícil por parte del interlocutor, puesto que, por ejemplo, el hablante que lo profiere vacile en la forma de presentación del macroacto, del tópico global del discurso, o de algún elemento contextualmente pertinente. De ahí que, por lo general, en los discursos espontáneos, las intervenciones que introduce *bueno* suelen estar colmadas de vacilaciones del tipo *eh, mhm, vamos, a ver*, pausas, alargamientos fónicos, etc. De otra parte, Fuentes Rodríguez (1996: 59-61) sitúa a *bueno*, juntamente con *o sea, es decir, vamos, en fin, al fin y al cabo, mejor dicho, por ejemplo*, etc., como relacionantes reformulativos, entendiendo que la reformulación es una operación enunciativa que muestra el control de la comunicación por parte del hablante, pudiendo ser parafrástica y no parafrástica (por condensación y por extensión). Así, conforme a esta autora, *bueno* opera como un MD de

reformulación parafrástica, con valor explicativo y correctivo, pero también puede actuar en la reformulación no parafrástica como un elemento que expresa conclusión argumentativa y recapitulación; es, además, un reformulador continuativo con valor más cercano a un conector (*Ibíd.* 64-65). La misma autora señala también que este conector puede funcionar como un ordenador discursivo interactivo (inicio de intervención, que puede ser una reacción o cambio de turno o tema); como un ordenador discursivo de cierre (indica cierre de lo anteriormente dicho, y en ocasiones conclusión, en ese caso, actúa en el plano argumentativo); como ordenador discursivo continuativo (mantiene el turno o retoma el hilo discursivo); y como operador modal (marca acuerdo o aceptación) (*Id.* 2009: 61-63).

Conforme a Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4193-4194), el MD conversacional **bueno** puede operar como marcador de *modalidad deóntica*, como *enfocador de alteridad* y como *metadiscursivo conversacional*. De manera general, como marcador de *modalidad deóntica*, **bueno** conserva un mayor grado de su significado conceptual original y se considera como un “asertivo”⁵²; y mediante su uso se establecen estrategias de cooperación con el interlocutor. Como *enfocador de la alteridad*, **bueno** refuerza la posición del hablante con respecto del oyente, refuerza la imagen positiva del que habla y protege la imagen negativa del mismo en caso de que no haya acuerdo con el oyente. Por último, como *metadiscursivo conversacional*, tiene la labor de indicar variadas operaciones constructivas en el discurso conversacional (cfr. Bauhr, 1994; Martín Zorraquino, 1994), tales como: la recepción del mensaje, el cambio de turno: la ruptura secuencial (la apertura o la pre-conclusión de la conversación; el cambio de tema –y, a veces, de turno–) y la acumulación o procesamiento de la información (la continuidad temática).

Briz (1998: 211) destaca que **bueno**, en su papel metadiscursivo, puede ser una *marca reguladora de inicio*, apareciendo tanto en posición inicial de una intervención como en el interior de la misma para indicar que el hablante no encuentra la manera de dar continuación, expresa duda o no sabe cómo

⁵² Marcador de aceptación: - *¿Te vienes al cine?* - **Bueno**.

contestar adecuadamente algo que le ha sido preguntado; es decir, parece funcionar como un elemento retardatario o una pausa que permite que el hablante gane tiempo para planificar su discurso. Además, según este autor, **bueno** puede ser una *marca de progresión del discurso*, funcionando así como un típico reformulador que origina distintos valores: (i) explica, matiza, corrige lo dicho anteriormente (en este caso, guarda paralelismos con *o sea*); (ii) marca el cambio temático, secuencial, o la recuperación de la secuencia anterior tras una especie de precisión; (iii) reformulador argumentativo dentro de un movimiento concesivo en combinación con *pero*; en este caso, **bueno** opera tanto en el nivel argumentativo como en el metadiscursivo, puesto que funciona como un reformulador que, con valor *concesivo-opositivo o restrictivo*, sirve para anunciar la argumentación antiorientada posteriormente por *pero* (“**Bueno** me parece fácil/*pero*...”); y (iv) como un reformulador y refuerzo ponderativo de una conclusión argumentativa, papel que algunas veces se acerca al de una exclamación (*Ibíd.* 211-215).

Por otro lado, se ha de destacar que **bueno** es uno de los marcadores más *polifuncionales* de la lengua oral (cfr. Fuentes Rodríguez [1993a], Martín Zorraquino [1994], Briz [1998], Briz e Hidalgo [1998], Bauhr [1994] y Martín Zorraquino y Portolés [1999]). De ahí, tal y como hemos visto anteriormente, la diversidad de valores con que este conector se presenta en su función metadiscursiva de reformulador, es decir, un marcador reformulador que se emplea en una intervención para explicar, rectificar, matizar o aclarar una información ya dicha, etc. Cabe comentar, por otro lado, que el aspecto polifuncional de **bueno** se debe, considerablemente, a la especificidad de ciertos rasgos suprasegmentales (como la entonación, la delimitación por pausas, el alargamiento, etc.) en determinar sus distintos valores dentro de la conversación. En este sentido, Martín Zorraquino (2004) afirma que algunos rasgos suprasegmentales, tales como la entonación, el alargamiento, etc., pueden a menudo matizar el contenido instruccional de marcadores como **bueno**. Así, este conector, matizado por la entonación, puede indicar una simple y clara aceptación, o una aceptación neta y entusiasmada, o aun un consentimiento resignado (en este caso, *bueno* puede aparecer con un

alargamiento de las vocales); o, por el contrario, puede expresar desacuerdo del interlocutor (también en este caso, puede aparecer con un alargamiento de las vocales y acompañado de un reinicio, cuyo propósito es reforzar la réplica, intensificándola o atenuándola).

Cabe destacar, por añadidura, la explicación que nos brinda Hidalgo (2010) respecto de esta característica de **bueno**. Así, según este autor, el análisis preciso del *entorno prosódico* de **bueno** permite que entendamos más claramente su diversidad funcional (*Ibíd.* 71-73). En otras palabras, su diferente realización prosódica específica, en definitiva, su interpretación semántica o pragmática. Así, en el español peninsular, por ejemplo, este conector es capaz de expresar múltiples matices, especialmente, cuando su realización prosódica se refuerza mediante la presencia de una entonación (**BUENO**). De igual manera, cuando **bueno** se usa con valor de cierre y, concretamente, de una conclusión conversacional, se pronuncia con una entonación fuertemente descendente (**bueno**↓). Por otro lado, al ocupar una unidad entonativa completa, este conector actúa como una pausa enunciativa, como marca de frontera entre unidades de habla –enunciados, o unidades discursivas superiores– (/ **bueno** ↓ claro). Asimismo, de acuerdo con Briz e Hidalgo (1998: 130), teniendo en cuenta su entorno prosódico y, especialmente, los rasgos entonativos previos, el MD **bueno**, generalmente antecedido de un tonema descendente y seguido de pausa, suele introducir unidades informativas en parte novedosas y en parte continuadoras de la secuencia precedente (↓ **bueno** ↓/).

Briz y Pons Bordería (2010: 342) explican las funciones de **bueno** en relación con su *posición discursiva* en unidades monológicas y dialógicas. Así, en cuanto a su posición discursiva, **bueno** puede aparecer en *actos*⁵³, *subactos*⁵⁴, *intervenciones* y *diálogos*. En las unidades monológicas, este

⁵³ Término que los autores toman de la Escuela de Ginebra.

⁵⁴ Una intervención puede formarse por un acto o por varios; el *acto*, por su vez, representa por sí mismo una acción comunicativa aislable, y está formado por una unidad informativa mínima que se denomina *subacto*. Briz y Pons Bordería (2010: 332) utilizan el siguiente ejemplo para explicar estos conceptos:

“P1: #{a ese paso no adelgazarás} {¿eh?}#

C1: #sí↓ # # he perdido un poquito↑#”

conector puede constituir acto por sí mismo; o puede encontrarse formando parte de un acto, sin constituir un subacto; o puede formar un subacto por sí mismo. De otra parte, en el ámbito del diálogo, **bueno** puede aparecer en intervenciones reactivo-iniciativas, situándose en la parte reactiva de la intervención (en posición inicial), o en intervenciones iniciativas simples o compuestas. En resumidas cuentas, las posiciones pertinentes de **bueno** en el discurso son tres: en *posición inicial*, este conector se relaciona con la expresión del acuerdo, al aparecer al inicio de acto y de intervención de reacción; en *posición inicial de diálogo*, se vincula al cambio de tópico; en *posición inicial de acto*, expresa valor modal de atenuación (intenta evitar responsabilidades sobre lo dicho); en *posición inicial de subacto en el interior del acto*, **bueno** se asocia con valores reformulativos; además, dicho conector puede aparecer en *posición intermedia*, donde adquiere valores formulativos (en ese caso, constituye un subacto adyacente); y en *posición final*, caso en que **bueno** se vincula a valores modales de atenuación/intensificación (Briz y Pons Bordería, 2010: 344-345).

Bueno es un marcador muy frecuente en el *corpus* analizado, y su función argumentativa va unida a la metadiscursiva, aunque bien es cierto que en la mayor parte de los casos predomina su valor como marcador metadiscursivo. De manera que la función argumentativa de **bueno** no aparece, en estas narrativas, desvinculada de la función metadiscursiva de este conector, y considerando que esta domina sobre la otra, hemos decidido tratar los aspectos referentes al papel argumentativo de esta partícula dentro del apartado en el que se describirá su función metadiscursiva.

3.2.1.3.1. Funciones metadiscursivas (y argumentativas) de **bueno**

En las narrativas orales, el conector **bueno** funciona predominantemente como *marca reguladora de inicio (ordenador discursivo)*

donde P1 es una intervención iniciativa y C1 una intervención reactiva; P1 y C1 constituyen un intercambio; los actos son las unidades que están entre signos sostenidos (#) y los subactos entre claves.

*interactivo*⁵⁵), demarcando el inicio de la secuencia de apertura de las narrativas. Se trata de la función predominante de este conector en el *corpus*, puesto que, de un total de veintisiete narrativas, dicha función aparece en once de estos textos. Sirvan como botón de muestra los siguientes ejemplos:

(49) **Narrativa (05)**

“**bueno** yo había salido a la universidad a las diez y media ... yo estaba muy contenta porque mi profesor me había ah: dicho que me fuera quince minutos antes [en]ton[ces] ... [en]tonces [es]taba recontenta ...”

(50) **Narrativa (06)**

“<cuando quieras> ---¿ya?--- **bueno** yo tuve suerte yo eh/estábamos en la parada/en la parada de autobús ... (conversando con mis) colegas y ... y: venía mi/mi autobús y: mis amigos “no no no no vas no vas no vas” “no no yo necesito ya/ya está tarde yo/ yo tengo que llegar en casa” y no fui ... acabé cediendo y no fui ...”

(51) **Narrativa (18)**

“**bueno** me ha tocado una situación muy cómica en España ... en el año 2008 mientras hacía un curso de verano en las Is/Islas Canarias ... yo ... era el único extranjero a/aparte de una argentina que estábamos allí ...”

Tal y como podemos apreciar, en estos ejemplos (49), (50) y (51), la función de **bueno** coincide en parte con el marcador *bien* que, tanto en portugués como en español, pueden marcar el inicio de relatos un poco más largos, aunque este último marcador, por lo que respecta a la actitud que el informante adopta en el discurso, expresa un mayor distanciamiento o frialdad que **bueno** en las interacciones⁵⁶. Así pues, pensamos que la preferencia por el uso de **bueno** para iniciar la narrativa, por parte de los aprendices, aparte de indicar su preocupación por (de)marcar la apertura de la narrativa, se ajusta adecuadamente al carácter coloquial y familiar que denota este tipo de interacción.

⁵⁵ Cfr. Fuentes Rodríguez (2009: 61).

⁵⁶ Cfr. Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4197).

Cabe destacar que, por otro lado, en algunas narrativas, **bueno**, en su papel de *marca reguladora de inicio*, indica una especie de pausa⁵⁷ inicial de la que se vale el informante para pensar en lo que va a relatar, una especie de relleno que indica que el narrador está buscando una manera de empezar la narración, planificando su discurso. En especial, esta función de **bueno** se distingue de la que hemos mostrado en los ejemplos (49), (50) y (51) porque, como apreciaremos en los siguientes ejemplos, esta partícula discursiva suele preceder la vacilación *eh* y/o aparecer marcada por pausa (ejemplo [52]) y/o por un alargamiento vocálico (ejemplo [53]).

(52) **Narrativa (24)**

“posso?⁵⁸ **bueno**... *eh*:: me fui a Marruecos pues hace unos ... tres años ... un poco más ... tres años y medio ... con un grupos de:/de muchos amigos ... éramos como quince ... unos cinco chicos y unas diez/diez chicas ... y:: estábamos en Marrakech ...”

(53) **Narrativa (13)**

“**bueno**:: ... te voy hablar un poquito de mi escuela de mi/mi trabajo ... *eh* cuando se lla/llamó a todas las personas que han ---no sé cómo se dice--- que han: sido seleccionadas ... me fui a: elegir una escuela donde ... podría irme ... cerca de mi casa ...”

Un aspecto importante relacionado con el uso de **bueno** como *marca reguladora de inicio* en las narrativas orales, tiene que ver con su papel en las sesiones *resumen*⁵⁹ y *orientación* de la narrativa. Así, dado que es, en estas sesiones, donde el informante orienta el oyente con respecto al tema que se va a

⁵⁷ Pensamos que, en este caso, **bueno** funciona como un marcador retardatorio o anticipador, pues, según la explicación que nos ofrece Cortés Rodríguez y Camacho (2005), los marcadores que poseen este valor “suelen ser aparentemente expletivos cuya función es de soporte mientras se encuentra la expresión adecuada, ya se deba, interactivamente, a un intento de superar la timidez, a nerviosismo o a inseguridad; son muy frecuentes al inicio de una intervención, especialmente en los casos en que el hablante se encuentra ante situaciones, entrevistas, más no menos formales” (*Ibíd.* 214).

⁵⁸ ¿Puedo?

⁵⁹ Por lo que respecta a esta sesión, el propio Labov (1972) afirma que en algunas narrativas de experiencia puede aparecer también, aparte de la sesión *orientación*, una fase previa, a la que este autor denomina *Abstract*, que consiste en un resumen inicial del tema del relato y que, de esa manera, encapsula el foco central de la historia. Se trata, pues, de una sesión considerada como la fase 0 de la narrativa. Una sesión que, en la forma de resumen inicial, responde a la pregunta “¿De qué va la cosa?”.

relatar (*resumen*) y a los elementos contextuales en los que se anclan los hechos o acciones que van a ser narrados (*orientación*), el marcador **bueno**, al demarcar el inicio de la narrativa, encierra en sí una especie de acto preparatorio de una enunciación subsecuente (cfr. Risso, 1999: 260), que es la emisión del resumen y/o la orientación. De esa manera, **bueno**, por un lado, actúa como una marca que focaliza el espacio inicial de la narrativa en el que se presenta una síntesis del tema del relato, esto es, la sesión de *resumen* (“**bueno**”: ... *te voy hablar un poquito de mi escuela de mi/mi trabajo*” [ejemplo: 53]); por otro lado, actuando ya en la sesión de *orientación*, **bueno** también demarca y focaliza importantes elementos de la historia, tales como: el *tiempo* (“*a las diez y media*” [49]; “*en el año 2008*” [51]; “*tres años ... un poco más ... tres años y medio ...*” [52]); el *lugar* (“*había salido a la universidad*” [49]; “*en la parada de autobús ...*” [50]; “*en las Is/Islas Canarias*” [51]); los *personajes* (“*yo*” y “*mis colegas*” [50]; “*yo*” y “*una argentina*” [51]; “*un grupo de muchos amigos*” [52]). Así, **bueno**, al focalizar y demarcar la sesión de *orientación*, pone de relieve estos elementos de contextualización que configuran el escenario central de los hechos que se van a relatar; orientación que muestra, inicialmente, una situación de equilibrio, pero que va a alterarse como producto de un suceso inesperado que llega con el *climax* o sesión de *complicación* de la narrativa.

Aparte de demarcar y focalizar las sesiones *resumen* y *orientación* de las narrativas, **bueno** también puede demarcar y focalizar la sesión de *evaluación* de este tipo de discurso. La *evaluación* es un juicio valorativo respecto de los hechos relatados que el informante generalmente introduce después de la complicación y antes de la resolución⁶⁰. En nuestro *corpus*, por lo general, **bueno** es el marcador que, al demarcar dicha sesión, focaliza la reflexión, el juicio valorativo del narrador sobre el acontecimiento relatado, tal como podemos comprobar en los ejemplos (54) y (55), donde este conector funciona como la marca que regula el inicio de la fase en la que el informante explicita una apreciación global del episodio.

⁶⁰ En realidad, la *evaluación*, de hecho, no tiene por qué aparecer solo de manera lineal entre la complicación y la resolución, sino que puede introducirse en diferentes fases de la historia. En efecto, la evaluación no se presenta necesariamente solo en un momento puntual de la narrativa. Al contrario, los mecanismos de evaluación pueden estar distribuidos a lo largo de toda la narrativa (Labov, 1972).

(54) **Narrativa (09)**

“**bueno** eso fue muy engraçado⁶¹ también porque ... es una cosa muy (rara) de/ de acontecer y: bueno fue eso ... creo que se pasó: hace uns: uns seis años atrás ...”

(55) **Narrativa (15)**

“**bueno** eh: es una realidad MUY diferente de España para mí pero me encantó mucho ... la gente el clima (?) la/la propia historia mexicana de los indígenas ...”

Hay que añadir que, en el *corpus* investigado, aún en su papel de *marca reguladora de inicio*, **bueno** se usa en la introducción de citas del discurso directo para crear efectos de espontaneidad en el habla de los personajes, evocando así un rasgo común de la oralidad (Risso, 1999: 280). Son casos en los que **bueno** sigue siendo un marcador de apertura, pero no de la narrativa sino de las conversaciones que, en forma de discurso directo, mantienen los personajes que participan de la historia. Así, en (56) y (57), como puede apreciarse, **bueno** marca la apertura del estilo directo incorporado en la narración, a la par que funciona como un recurso imitativo de una fórmula inherente al habla mediante el cual el informante busca una forma de representación del carácter espontáneo de lo oral.

(56) **Narrativa (02)**

“y el mesero dijo “**bueno** si vais a tardar un poco más me: me cojo una/una silla y me siento ... y espero” ((risas))”

(57) **Narrativa (16)**

“la propuesta era ... grabar un video ... y: tendrían que escribir la historia ... hacer el rol ... de los actores todos y: mientras se estaban (despidiendo) un/uno muy pronto “mira profesora ... y:: y ¿dónde vamos hacer la/las escenas?” ... “**bueno** donde quieras tú”...”

Por lo que se refiere a su función metadiscursiva como *marca de progresión del discurso narrativo*, en el *corpus* analizado, **bueno** puede servir como un simple continuador de los hechos narrados (cfr. Briz, 1998: 222) o para

⁶¹ Gracioso.

acumular la información y hacer progresar la narrativa (cfr. Martín Zorraquino y Portolés, 1999: 4197). Así, en (58) este conector establece la continuidad temática de la narración, introduciendo un nuevo hecho que, al suceder al hecho anterior, promueve la progresión de la narrativa, por lo cual actúa en el mantenimiento de la cohesión y coherencia de este tipo de discurso:

(58) **Narrativa (11)**

“bueno cuando fui a España en: el año: dos mil y seis **bueno** estábamos ahí: yo creo que a la primera semana del curso y tuve mi pasaporte robado ... y luego cuando se acabó el curso me fui a la capital ...”

Asimismo, el conector **bueno**, como *indicador de progresión del discurso narrativo*, puede funcionar como un reformulador que marca la recuperación de la secuencia anterior tras algún segmento discursivo ligeramente digresivo o parentético. En otros términos, este conector actúa como un ordenador discursivo continuativo que retoma el hilo discursivo tras una matización o explicación; en este caso, **bueno** puede aparecer frecuentemente precedido del marcador **y**, elemento que refuerza la reanudación del hilo temático (cfr. Fuentes Rodríguez, 2009: 62). Así, en (59) y (60) **bueno** recupera el hilo discursivo al introducir hechos que dan continuidad a la narrativa tras segmentos que muestran ligeras digresiones para explicar, matizar o precisar determinados elementos del discurso: en (59), “*no me acuerdo*”; y en (60), “*eh me pareció todo mu:y seco y: yo esperaba una isla llena de/de verde de bosques lo que realmente me gusta y nada ...*”:

(59) **Narrativa (05)**

“yo me quedé muy nerviosa así ... temblaba mucho y: mi lengua estaba no sé ... mi corazón parecía que iba tener un ataque y no sé subí ... y fui a:/subí la: el puente no me acuerdo y: **bueno** cuando llegué en/en el subter viene ... el: policía me dice “no ¿qué pasó?” ...”

(60) **Narrativa (14)**

“llegué ahí hacía mucho calor pero aparte de calor hacía MUcho viento es que había mucho viento no sé por qué ... y: me acuerdo que la primera impresión que tuve pues de verdad que fue/no no fue muy buena ... eh me pareció todo

mu:y seco y: yo esperaba una isla llena de/de verde de bosques lo que realmente me gusta y nada ... **y bueno** llegamos al pueblo ... el pueblo sí de hecho era muy bonito ...”

Por otra parte, nos hemos encontrado con algunos empleos de **bueno** que, aún en su papel de *marca de progresión*, a diferencia de los ejemplos anteriores (59) y (60), este marcador no funciona como un reformulador que recupera el hilo discursivo tras ligeras digresiones que explican o matizan lo dicho anteriormente, sino que actúa (con la ayuda de *y*, en ocasiones) como un reformulador que demarca y refuerza las propias digresiones. Así, en (61), por ejemplo, la combinación “**y bueno**” es, a la vez, un demarcador y reforzador del segmento digresivo (“**y bueno** ... *diciembre enero y febrero de: diciembre de 2008 enero y febrero de 2009*”) cuyo cometido es explicar, matizar o precisar lo dicho anteriormente (“*que me/me fui hacer una estancia de investigación en Barcelona tres meses ...*”).

(61) **Narrativa (08)**

“pues: yo voy contar una/la historia de cuando ... cuando estuve en Barcelona ... que me/me fui hacer una estancia de investigación en Barcelona tres meses ... y: **y bueno** ... *diciembre enero y febrero de: diciembre de 2008 enero y febrero de 2009 ... entonces como iba yo en/en fechas cerca de navidad ...*”

Cabe añadir que, en las narrativas investigadas, hemos observado algunas apariciones en que el valor de **bueno**, como marca de progresión, permite que situemos, claramente, dicho marcador tanto en el plano metadiscursivo como en el argumentativo, ya que funciona como una especie de reformulador argumentativo dentro de un movimiento concesivo en combinación con *pero* (cfr. Briz, 1998: 182/214). Es decir, **bueno** funciona como el preludeo concesivo que anuncia la argumentación antiorientada posterior que introduce *pero*. Así, como podemos apreciar, en el ejemplo (62) abajo, **bueno** recoge la información anterior (“*voy a contar eh mi historia po/por la pasión por la lengua española*” / “*en dos mil y: cinco ... eh fui a España ... para bailar ... con un grupo*”) a la vez que anuncia la contraargumentación introducida por *pero* (“*España no me encantó mucho*”).

(62) **Narrativa (15)**

“bueno eh voy a contar eh mi historia po/por la pasión por la lengua española ... eh: en dos mil y siete NO miento eh en dos mil y: cinco ... eh fui a España ... para bailar ... con un grupo ... **bueno pero** España no me encantó mucho porque: no tenía mucho tiempo para conocer eh apenas baila/bailamos y: eh regresábamos a:/el hotel para ... acostarnos porque ... nos quedamos muy cansados ...”

En lo tocante a su papel como *marca de cierre*, **bueno** aparece en el *corpus* como una especie de fórmula que indica, en una secuencia (pre)final, el cierre conclusivo de un conjunto de hechos y acciones anteriormente relatados, ejerciendo, de esa manera, un control sobre lo anterior al intentar reformular, resumir, recapitular o concluir lo narrado. En este sentido, este conector coincide con el marcador *bien* ya que ambos pueden funcionar como una marca (conectores *ordenadores discursivos de cierre*⁶²) para cerrar toda una exposición o narración anterior. Se ha de tener presente, asimismo, que **bueno**, como marca de cierre en las narrativas que hemos analizado, demarca y realza la sesión de *resolución* de la narrativa. Así, en los siguientes ejemplos (63) y (64), el marcador **bueno**, combinado o no con **y**, es un indicador de conclusión cuando el segmento que introduce se sitúa en la secuencia de pre-cierre o cierre (diferente de la sesión *coda*) de la narrativa, ya sea en secuencias de *resolución* que presentan más claramente el desenlace de la historia, esto es, que dicen lo que finalmente ocurrió tras el relato de los hechos, como en (63), o en secuencias de cierre que reformulan o resumen los hechos narrados a través de fórmulas en las que hay un pronombre demostrativo que se refiere a todo el conjunto de los hechos relatados y no a un enunciado en concreto, tal es el caso del ejemplo (64) (“**y: bueno fue eso ...**”).

(63) **Narrativa (05)**

“el: policía me dice “no ¿qué pasó?” “me robaron me llevaron mi celular” y llegó una chica y me dijo “ah ¿qué pasó? yo también me pasó lo mismo a mí también me pasó lo mismo” y ... **bueno** que aí después me fui a casa después me dieron un vaso de agua me fui a casa **y bueno** me quedé sin mi celular ---es todo---“

⁶² Cfr. Fuentes Rodríguez (2009: 59).

(64) **Narrativa (09)**

“bueno eso fue muy engraçado también porque ... es una cosa muy (rara) de/ de acontecer *y*: **bueno** fue eso ... creo que se pasó: hace uns: uns seis años atrás ... pero/pero nunca pensé que eso fuese pasar conmigo (y con mi mamá)”

3.2.1.3.2. A modo de conclusión

Tal y como hemos podido comprobar, en las narrativas analizadas, **bueno** puede aparecer ejerciendo funciones argumentativas (someramente) y/o funciones metadiscursivas, predominantemente. En este último plano, el metadiscursivo (o *metacomunicativo* [cfr. Briz, 1998: 206]), las funciones que el marcador **bueno** recubre se dirigen al control y organización del discurso narrativo: *marca reguladora de inicio*, *marca de progresión* y *marca de cierre*.

Como *marca reguladora de inicio*, **bueno** puede introducir la propia actividad narrativa, función que domina sobre las otras metadiscursivas, y mediante la cual **bueno**, en lo referente a la actitud que el informante adopta en el discurso, expresa un mayor acercamiento al oyente o a la audiencia, caracterizando así un tipo de interacción más familiar. Con esta función, este marcador demarca y focaliza las sesiones *resumen* y/o *orientación*, y, en algunos casos, puede indicar una especie de pausa inicial que el informante utiliza para pensar, planificar su discurso, una especie de relleno que indica que este informante está procesando su discurso, buscando una manera de empezarlo. Por otra parte, en su función de *marca reguladora de inicio*, **bueno** demarca y focaliza las secuencias que representan la fase de *evaluación* de las narrativas orales, en la que el informante emite un juicio valorativo sobre los hechos relatados. Por último, aún como *marca reguladora de inicio*, **bueno** demarca y focaliza las citas del discurso directo incorporadas en la narrativa y, en este caso, este marcador sirve a la labor de crear efectos de espontaneidad en el habla de los personajes.

Por lo que respecta a su papel como *marca de progresión del discurso*, **bueno** puede servir bien como un mero continuador de los hechos narrados, acumulando la información y promoviendo la progresión de la narrativa, y

actuando, así, en el mantenimiento de la cohesión y coherencia de este tipo de discurso, bien como un reformulador que marca la recuperación de la secuencia anterior tras segmentos discursivos ligeramente digresivos o laterales que matizan o explican, bien como un reformulador que demarca y refuerza las propias digresiones (en este caso, a veces, con la ayuda del conector *y*). Por otro lado, también en su papel de marca de progresión, este marcador, actuando tanto con función metadiscursiva como argumentativa, funciona como un reformulador argumentativo dentro de un movimiento concesivo en combinación con *pero*; esto es, funciona como el preludio concesivo que anuncia la argumentación antiorientada posteriormente por este conector contraargumentativo.

Por fin, en su papel como *marca de cierre*, **bueno** aparece en las narrativas orales como una especie de fórmula que indica, en una secuencia prefinal o final, el cierre conclusivo de un conjunto de hechos y acciones narrados anteriormente con el fin reformular, resumir, recapitular o concluir lo relatado. En esta función, **bueno** coincide con el marcador *bien* puesto que ambos pueden funcionar como marcas (o *ordenadores discursivos de cierre*) para poner cierre a toda una narración anterior. Hay que añadir, por lo demás, que **bueno**, al actuar como marca de cierre, aparece siempre, en las narrativas, demarcando y realzando la sesión de *resolución*, es decir, la fase en que se presenta el desenlace de la historia. En definitiva, estamos ante uno de los MD más polifuncionales del español, marcador muy frecuente no solo en las narrativas orales de los aprendices brasileños de ELE sino también en otros géneros textuales que producen dichos estudiantes, aunque no atiendan a todos los usos polifuncionales de este conector.

3.2.1.4. El marcador discursivo **ah**

Conforme a Edeso Natalías (2007: 502-503), en su función como marcador del discurso, la partícula **ah** puede ayudarnos a organizar el texto y a mantener la linealidad o continuidad entre sus diferentes partes⁶³, actuando,

⁶³ En este caso, **ah** desempeña una función textual que se encuentra en relación con el significado textual diferenciado por Halliday (1985).

así, en el discurso, con una función textual-organizativa o con una función textual-cohesiva (*Ibíd.*, 2007: 502-505). En su función textual-organizativa, ayuda a que el interlocutor comprenda adecuadamente el texto a la par que puede introducir diferentes valores en el discurso, tales como: énfasis, llamada de atención, etc. En relación con esa función, la autora (*Ibíd.* 503) señala que existen diversos usos para **ah**; si bien para el estudiante de ELE, el más interesante es su empleo como introductor de ocurrencias repentinas (*Cómprame huevos que ya me quedan pocos, ¿vale? Ah, tráeme también harina para freír el pescado*). En su función textual-cohesiva, **ah** puede utilizarse para mantener la linealidad entre los turnos de habla, haciendo menos brusca la transición entre estos. En este caso, este marcador funciona como conector continuativo y su empleo manifiesta que se ha recibido el turno de habla previo y que el hablante lo relaciona con su nueva intervención (*-Tu padre te va a recoger hoy. -Ah, vale*)⁶⁴.

En ocasiones, en el discurso hispánico, el marcador **ah** puede intentar implicar al oyente en la gravedad o seriedad de una situación de la que este aún no es muy consciente o, por lo menos, no tan consciente como el hablante (*¿Y qué debo hacer?, ¿ah?*). A través del uso de **ah**, el hablante también puede intentar implicar al oyente en su punto de vista en una discusión entre ellos, por ejemplo. Es decir, el hablante intenta introducir al oyente, de alguna manera, en sus argumentos y, de este modo, hacerse comprender mejor. En este caso, **ah** constituye una pregunta retórica, por cuanto al emitirla el hablante no espera una respuesta por parte del oyente sino que este comparta su opinión (*Crees que, de hecho, estoy todo el día tocándote los cojones, ¿ah?, que te estoy molestando sin más...*). En concreto, con este uso, la función de esta partícula es interaccional y equivale a la del marcador *¿eh?*; es más, en ocasiones, en el discurso, pueden sustituirse una por otra sin que se altere el sentido de las intervenciones (Edeseo Natalías, 2009: 153).

De otra parte, cabe tener presente, en la descripción que llevamos a cabo aquí para los usos de **ah**, las opiniones de otros autores respecto del uso de

⁶⁴ Vázquez Veiga (2000: 481) señala que, en este caso, el empleo de *ah* indica el acuse de recibo, es decir, se utiliza únicamente para indicar que se ha recibido el fragmento de habla previo.

esta partícula discursiva. Santos Ríos (2003), por ejemplo, considera **ah** como una partícula discursiva reactiva con la que el hablante hace saber al interlocutor que comprende o se entera de un detalle, explicativo, justificativo etc., oportuno para entender lo que se está diciendo (*-Es que me he liado con el tráfico. -Ah*⁶⁵). Para este autor, esta partícula puede aparecer en el discurso combinada con *bueno (Ah, bueno)*, *claro (Ah, claro)*, *no (Ah, no)* y *sí (Ah, sí)* (*Ibíd.* 179).

Vázquez Veiga (2003) incluye **ah** en el grupo de los marcadores de recepción con capacidad para cumplir distintas funciones en el lenguaje; además, señala que dicho marcador constituye uno de los recursos más económicos e inmediatos de que dispone el hablante para conferir a su enunciado múltiples funciones, tales como: indicar la concatenación con segmentos anteriores y posteriores, comunicar su actitud y controlar el canal. Para esta autora, **ah** es una expresión que posee una función reguladora, debido a que remite a la actividad del oyente o a la actividad como oyente. Asimismo, señala que, en algunos casos, la aparición de **ah**, en intervenciones que inician respuestas o turnos del hablante, es tan fundamental que el silencio que se puede producir en su ausencia podría ser interpretado como una señal de que el hablante no tiene intención de contestar o de iniciar su turno; su presencia, por el contrario, asegura al oyente una respuesta o una actitud, aunque retrasada. Su empleo constituye, pues, lo que se puede considerar como un “espacio de tránsito” (*Ibíd.* 134). Además, la misma autora destaca que, si se considera la pertinencia de los segmentos de habla que, en general, le siguen a este marcador (alargamientos, repeticiones, marcadores, etc.), se podría afirmar que su uso constituye una estrategia para ganar tiempo para pensar lo que se va a decir a continuación. Se trata, pues, de *formas retardatorias* ya que el resultado final es el mismo, esto es, la aparición de un movimiento más o menos retrasado.

Vigara Tauste (1992) incluye **ah** en el grupo de marcadores a los que denomina “soporte conversacional”; es decir, partículas discursivas en las que el hablante apoya la continuidad de su discurso. En otras palabras, son elementos

⁶⁵ Adaptación del ejemplo que nos ofrece el autor.

que la autora define como partículas y expresiones que el hablante utiliza a modo de “umbral”, que dan paso a su comunicación o permiten la continuidad de esta y que no presentan, aparentemente, voluntad “retardataria”. Funcionan, más bien, como soportes sobre los que los interlocutores pueden “apoyar” la progresión del discurso (*Ibíd.* 248).

Cabe destacar aquí, por fin, que algunos autores, gramáticas, diccionarios, etc. suelen considerar la partícula **ah** como un recurso expletivo, o más propiamente, con usos o funciones puramente expletivos en el discurso oral. No obstante, como veremos en el análisis del *corpus* de que nos ocupamos aquí, tal consideración, en la mayoría de las veces, no se adecua a su verdadero papel en las narrativas orales, pues, en estas, el narrador utiliza **ah** como un apoyo de su elocución; por lo cual preferimos evitar esta denominación porque normalmente por ella se entiende que son términos “vacíos de significado” (cfr. Cortés Rodríguez, 1991: 29).

El marcador **ah** ha sido bastante recurrente en las narrativas investigadas, donde se inscribe predominantemente en el grupo de los marcadores *metadiscursivos de control del mensaje*, como *marca de regulación*⁶⁶ de la que el informante se vale ora como marca para apoyar la continuidad de su discurso y ganar tiempo mientras lo planifica, en posición inicial o interior de secuencia, ora como demarcador de segmentos sutilmente digresivos, ora como marcador que introduce citas del estilo directo con vistas a evocar un rasgo común de la oralidad: la espontaneidad.

3.2.1.4.1. Ah como marca de regulación

La mayor parte de los usos de **ah** en nuestro *corpus* corresponden a la función que Vázquez Veiga (2003) y Vígara Tauste (1992), respectivamente, denominan *formas retardatarias* o *soporte conversacional*. Así, en (65) y (66) **ah**, como puede apreciarse a continuación, aparece en el inicio (66) y en

⁶⁶ Dado que los MD, aparte de aparecer en el inicio de las intervenciones o unidades comunicativas, también pueden aparecer en posición interior de estas, prescindiremos del término *marcas reguladoras de inicio* (cfr. Briz, 1998: 211) y utilizaremos el término *marcas de regulación* (cfr. Pons Bordería, 1998b: 201).

posición interior de una unidad comunicativa (66), marcado, respectivamente, por un reinicio y por un alargamiento, recursos de habla pertinentes que corroboran el papel formulativo de este marcador. Se trata de una estrategia de la que se vale el informante para ganar tiempo (relleno de pausa), pensar lo que va a decir a continuación, manteniendo así el canal de interlocución en abierto y apoyando la continuidad de su discurso narrativo.

(65) **Narrativa (01)**

“el hombre se ha quedado muy: nervioso ... él se levantó rápidamente ha dicho “estás mintiendo estás mintiendo porque si:: él sube el balón se pasaría por bajo de él” eh: yo ... pensé **ah**/yo **ah** pensé eso muy: extraño muy: ah: muy ---como se dice también--- ...”

(66) **Narrativa (03)**

“... y cuando/y cuanto:/y: en cuan/en cuanto llegamos **ah**: en el terminal ... estaba todo oscuro había pocos autobuses ... entonces me quedé ... un poquito lejos de los otros ... pensando que: sería peligroso ...”

Otras veces **ah**, aún como marca de regulación, constituye un apoyo, un relleno de una pausa que antecede a un segmento ligeramente digresivo. Así, tanto en (67) como en (68) abajo, esta partícula marca la vacilación del informante ante un segmento digresivo que indica que dicho informante o bien está buscando la expresión o construcción adecuada en español para comunicar algo (67) o bien no sabe cómo hablar, traducir alguna palabra (68). Este sentido, **ah** no solo es una marca de la vacilación, del relleno verbal que utiliza el narrador para apoyar su discurso, planificarlo, sino que también es un demarcador de los segmentos digresivos que antecede, y señala el inicio de este proceso.

(67) **Narrativa (01)**

“entonces la idea del narrador de: lo que el narrador hace eh un narrador del fútbol ... por ejemplo él nos cuenta otro partido muy diferente a veces el partido no está muy bueno pero él se va poner algo: muy: **ah** ---como se decir--- ... algo diferente más animado ...”

(68) **Narrativa (19)**

“me pasó una cosa graciosa el año pasado ... que me fui con:/con el grupo de teatro de (?) y primero fue en/en una escuela y: eh pero un día que (estaban) de fiesta ellos y estuvieron **ah** ---no sé cómo hablar aparelhagem⁶⁷ que es un sonido/un apare[lho]⁶⁸ num⁶⁹ sé--- y: y estu/estuvieron ... con/con la canción eh muy muy alta”

De otra parte, en el *corpus* analizado, **ah** se presenta como un marcador bastante común con el que el narrador introduce las citas textuales del discurso de los personajes; funciona, de esta manera, como una marca conversacional que aporta cierta espontaneidad al habla de tales personajes y como un demarcador que focaliza el estilo directo que el narrador incluye en su discurso. En realidad, esta función es muy semejante a la función que también describimos para el MD **bueno** en el apartado anterior. Eso sí, en el caso de **ah**, como puede apreciarse en los ejemplos siguientes (69) y (70), el narrador, al valerse de esta partícula, no solo crea un efecto de espontaneidad en el habla de los personajes sino que también imprime a esta un cierto matiz exclamativo revelador de la actitud del que habla (carácter más evidente en el ejemplo [70]).

(69) **Narrativa (02)**

“el mesero llegó y:: y preguntó que quería/que/que nosotros queríamos y nosotros quedamos así en silencio como quien eligiendo: todavía: y no sabiendo qué pedi:r y no sé qué pensa:ndo mucho ... y conversando entre nosotros ‘**ah** tú pides eso tú pides aquello y: y yo/yo pruebo de lo de lo tuyo’ ...”

(70) **Narrativa (05)**

“y fui a:/subí la: el puente no me acuerdo y: bueno cuando llegué en/en el subter viene ... el: policía me dice “no ¿qué pasó?” “me robaron me llevaron mi celular” y llegó una chica y me dijo ‘**ah** ¿qué pasó? yo también me pasó lo mismo a mí también me pasó lo mismo’...”

⁶⁷ Gran aparato de sonido controlado por un DJ.

⁶⁸ Aparato.

⁶⁹ No.

3.2.1.4.2. A modo de conclusión

Como se ha podido ver, en las narrativas orales de los aprendices brasileños, el marcador **ah** se inscribe predominantemente en el grupo de los marcadores *metadiscursivos de control del mensaje*, precisamente como *marca de regulación*, en posición inicial o interior de secuencia, donde precisamente actúa en el plano formulativo. Resumimos las funciones de **ah** en el *corpus* de la siguiente manera:

- a) *marcador retardatario* o *soporte conversacional* con el que el informante rellena las pausas indicadoras de su vacilación ante segmentos que ora muestran la continuidad de los hechos o acciones narrados (en este caso, suele aparecer marcador por reinicios y alargamientos), ora se caracterizan por ser ligeras digresiones (caso en que este marcador funciona, además, como un demarcador de este tipo de secuencia). Lo cierto es que en ambos casos, **ah** apoya la continuidad de la narración del informante a la par que le proporciona una ganancia de tiempo para planificar su texto, así como mantiene el canal de interlocución en abierto, mientras se busca el rumbo de la formulación a ser dado;
- b) *demarcador de citas del estilo directo*: función de la que se vale el informante con vistas a crear un efecto de espontaneidad en el habla de los personajes y aportar cierto matiz exclamativo que se entiende como una actitud del que habla. Son, por lo tanto, valores con los que el narrador consigue reforzar la dramatización de la historia que cuenta, y con los que crea una especie de atmosfera que suscita, en el oyente o audiencia, determinadas reacciones.

Hay que añadir que este último papel de **ah** –*marcador de citas del estilo directo* que los informantes incorporan en sus narrativas– constituye un fenómeno de significativa frecuencia en las narrativas orales del portugués brasileño (Urbano, 1999: 199; Risso, 1999: 280). Se trata de un recurso que aporta naturalidad y dramatización a sus narrativas: (-*Eu não vejo muito jornal,*

*áí minha mãe diz “**ah**, onde é que se viu, vai ser um desinformado”*); nótese que, en este caso, **ah** ha sido emitido por el hablante con el objetivo de introducir el habla de un tercero interlocutor fuera del evento conversacional, la madre. El valor que aporta **ah** al habla del personaje (la madre) es igual al valor que hemos observado y comentado en las narrativas orales en español de los aprendices.

En definitiva, los usos de **ah** observados en el corpus de narrativas orales que producen los aprendices brasileños no parecen distanciarse de los usos que llevan a cabo los nativos hablantes de español. Habría que investigar, sin embargo, en otras narrativas orales o en otro corpus oral que producen estos estudiantes, si estos consiguen, al igual que un hablante nativo, utilizar la partícula **ah** con otros valores. Es decir, **ah** también posee un rasgo o uso conversacional que no sirve únicamente para rellenar pausas o como demarcador o retardatario sino que posee valores únicos acompañados de otros marcadores. Tales valores y usos son los siguientes: **-Ah**, **ah/Ah**, **vale/Ah**, **vale**, **vale**: valor de acuerdo o de comprensión, con una entonación larga sin pausas.

3.2.1.5. El marcador discursivo **eh**

Santos Río (2003: 354) señala que **eh** desempeña funciones discursivas y pragmáticas en el discurso: en su función propiamente discursiva, es una partícula fática pura de mantenimiento del contacto con el interlocutor cuando este demuestra cierta vacilación al responder a alguna pregunta (*-¿Tiene usted valor de decirle a su mujer la verdad? -Eh... sí, tengo*). En este caso, el autor, señala que **eh** presenta, en ocasiones, grafía arbitraria, pudiendo ser, por ejemplo, representada, en algunas transcripciones, con un alargamiento (*eee*). En cuanto a su función pragmática, **eh** se emplea para: llamar a alguien (**Eh**, *niño, ven aquí*); para reforzar advertencias (*Nunca vuelvas a hacerlo, eh*); para intentar reprender o disuadir (**Eh**, *deja ya de repetirlo, mujer*); para manifestar desprecio o desinterés (**Eh**, *pero este es un simplón*); y para preguntar, principalmente en situaciones de petición de conformación o de reproche, en

ese caso con entonación ascendente (-¿Así que te vienes conmigo, ¿**eh**? –Bueno, sí, como quieras).

Cabe poner de relieve la exhaustiva descripción de **eh**, en tanto que MD, que llevó a cabo Blas Arroyo (1995). Este autor propone una clasificación del valor de **eh** organizado sobre las tres dimensiones: la *dimensión ideal o informativa*, la *dimensión inter-enunciativa* y la *dimensión discursiva*. La dimensión informativa corresponde a los casos en que esta partícula solicita la intervención del interlocutor y presenta una entonación interrogativa. La inter-enunciativa, por su vez, implica “todos los fenómenos discursivos que tienen una relación prioritaria con la construcción de la relación entre los interlocutores y entre estos y lo expresado por sus enunciados” (*Ibíd.* 95). La tercera dimensión, la discursiva, tiene que ver con las estrategias dirigidas a orientar el discurso en la configuración de distintos tipos de texto, es decir, en la formulación de repeticiones, interpelaciones, modulaciones, etc.

De otra parte, Edeso Natalías (2009) afirma que **eh**, en su función interaccional, puede desempeñar tres valores: como *elemento apelativo*, como *elemento de cortesía* y como *elemento interrogativo*. Al funcionar como elemento apelativo (**iEh!**) y, en algunos casos, como elemento interrogativo con valor inquisitivo, puede constituir un enunciado, ya que en estos casos se presenta con cierta autosuficiencia comunicativa (es el **¿eh?** que el interlocutor emite cuando realmente no ha entendido una elocución). Por otro lado, la autora afirma que cuando **eh** funciona como elemento de cortesía y cuando, en algunos usos, como elemento interrogativo, se trata de un constituyente extra-clausal, puesto que se refiere a un enunciado previo sin el cual no se entendería ese valor de cortesía o de pregunta que se manifiesta a través de este marcador: *¿qué tal vamos?*, **¿eh?** (**eh** indica cortesía hacia el interlocutor) (*Ibíd.* 397).

Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4188/4199), en su estudio de conjunto sobre MD, incluyen **eh** en el grupo de los *enfocadores de la alteridad* (“apéndices comprobativos”⁷⁰) y de los *metadiscursivos conversacionales*. En el

⁷⁰ Cfr. Ortega Olivares (1985).

primer caso –partícula enfocadora de la alteridad–, **eh** se introduce entre las “unidades que le sirven al hablante para conseguir del oyente cierta corroboración (que no excluye su rechazo) respecto del segmento del discurso al que remiten” (*Ibíd.* 4188). En el segundo –metadiscursivo conversacional–, esta partícula actúa como un procedimiento de que se vale el interlocutor para construir su discurso, es decir, funciona como un estructurador de la conversación que el hablante utiliza para mantener su turno (es decir, el hablante trata de ir ajustando esta partícula a lo que quiere decir, a la par que concede la palabra al oyente, apuntando a este como el destinatario del mensaje) (*Ibíd.* 4199).

Briz (1998) también incluye la partícula *¿eh?* (forma con la que sustituye **eh**) entre los “marcadores metadiscursivos”, pero, a diferencia de Martín Zorraquino y Portolés, lo sitúa, precisamente, entre los marcadores “*metadiscursivos de control del contacto*”. Se trata de un marcador discursivo⁷¹ propio del discurso oral, especialmente de la conversación, donde se presenta como una marca que manifiesta la relación entre los interlocutores de la conversación, sujeto y objeto de la enunciación, y de estos con sus enunciados; en este caso, tiene función interpersonal, socializadora y se presenta junto con marcadores como *¿no?*, *¿ves?*, *¿verdad?*, *oye*, *fíjate*, *hombre*, etc. (*Ibíd.* 224). Además, para este autor, *¿eh?*, al igual que los marcadores de su grupo, “cumple función predominantemente expresivo-apelativa y también fática, que se concentra el discurso bien como reafirmación o justificación del yo, de su actuación o de lo dicho” (*Ibíd.* 225).

Montañes Mesas (2009) utiliza también la forma *¿eh?* en lugar de **eh** para describir este marcador según la unidad discursiva y la posición que ocupa dentro de esta. En su estudio, la autora, mediante la aplicación de una propuesta de segmentación del discurso conversacional capaz de identificar unidades inferiores al acto (los subactos), demuestra cómo la posición discursiva en la que aparece este marcador determina o condiciona su valor

⁷¹ En el DPDE (Briz, Pons Bordería y Portolés [eds.], 2008), Antonio Briz y Marta P. Montañes Mesas dedican tres entradas al MD **eh**, en las que se resumen sus principales funciones en el discurso conversacional.

pragmático-discursivo en la conversación. Se trata de una teoría que permite no solo reconocer usos estructuralmente distintos de *¿eh?* en tanto en cuanto se entienda como marcador discursivo (*¿eh?* como acto y *eh?* como subacto) sino también describir las funciones que desempeñan en dichas posiciones. En otros términos, esta teoría consigue dar cuenta de los valores de *¿eh?* a partir de su asociación y posición en dos unidades discursivas: *¿eh?* como acto que constituye una intervención y como subacto adyacente interpersonal (Briz y Pons Bordería, 2010: 338). Así, en posición final de acto o intervención o final solo de acto, *¿eh?* delimita los valores apelativo y fático; cuando funciona como un acto constituye un refuerzo ilocutivo, y si es una intervención, funciona como una partícula de control de contacto; por otra parte, en posición interior de acto, este marcador adquiere funciones ya no tanto asociadas con el control de contacto como la regulación del flujo de habla, esto es, con valores de carácter formulativo (*Ibíd.* 342).

En el *corpus* que analizamos, *eh* es el segundo marcador más frecuente y actúa, predominantemente, en el plano metadiscursivo como una *marca regulación* de control del mensaje, de la que se vale el informante para construir o estructurar su discurso narrativo, para planificarlo. A continuación, ejemplificamos y comentamos esta función de *eh* según sus ocurrencias en las narrativas de los aprendices.

Eh como *marca reguladora de inicio que el informante utiliza para empezar el proceso narrativo*. Con esta función, *eh* puede demarcar el inicio del relato, es decir, funciona como un introductor de la sesión de *orientación* (ejemplo [71]) en narrativas que no presentan la sesión de *resumen* o que presentan dicha sesión (ejemplo [72]). En este caso, el informante primero informa al oyente respecto del tema que va a relatar (sesión de *resumen*), para luego empezar la narración de los hechos (sesión de *orientación*). Nótese que, en esta situación, en general, el narrador utiliza el marcador *bueno* para introducir la sesión de *resumen* (“*bueno*: ... te voy hablar un poquito de mi escuela de mi/mi trabajo ...”), asignando así al marcador *eh* la función de demarcar, de hecho, el inicio de la sesión de *orientación* de la narrativa.

(71) **Narrativa (09)**

“**eh** ... salí con mi mamá pa/para hacer compras en el mercado cerca de mi casa ... y: cuando estábamos eh: en plena:/en plena compra de una verdura ... eh mi mamá estaba enferma en esta época ... y: estaba muy delgada por la/por la enfermedad...”

(72) **Narrativa (13)**

“*bueno*:: ... te voy hablar un poquito de mi escuela de mi/mi trabajo ... **eh** cuando se lla/llamó a todas las personas que han ---no sé cómo se dice--- que han: sido seleccionadas ... me fui a: elegir una escuela donde ... podría irme ... cerca de mi casa ...”

Tal como puede notarse, tanto en (71) como en (72) **eh** es un demarcador, una marca reguladora que señala el inicio del proceso del relato a la par que indica que el informante está procesando su discurso. Así, en (71) esta partícula demarca la frontera entre dos encuadres interactivos⁷², es decir, funciona como una especie de “puntero” entre una interacción más externa (lo antes), en la que participan entrevistador e informante, y otra más interna (lo después), donde participan narrador y oyente (audiencia). En (72), por el contrario, **eh** no demarca dos interacciones sino dos sesiones de la narrativa, dos etapas que la estructuran; dicho de otro modo, demarca la frontera entre el *resumen* y la *orientación*.

Otras veces –ahora señalando ambas sesiones– **eh** se presenta como un elemento de significativa frecuencia, apareciendo, en ocasiones, marcado por constantes alargamientos y pausas (ejemplos [73] y [74]) que, juntamente con este marcador, indican que el informante trata de ir ajustando la expresión a lo que quiere decir, a la vez que mantiene el turno y apunta⁷³ al oyente, en cierto

⁷² Nogueira da Silva (2005: 142-143), en su investigación respecto de los marcadores discursivos verbales y no verbales de las narrativas orales de informantes de la Amazonia brasileña, explica que los marcadores discursivos, en el género narrativa oral, pueden aparecer en tres niveles de interacciones encajadas: en el nivel más externo, es decir, el de la interacción más externa (la que se da entre *entrevistador* y *entrevistado*), en el nivel de una interacción encajada en la más externa (la interacción entre *narrador* y *oyente/audiencia*) y en el nivel más interno de interacción (la que se da entre los *personajes* y que se representa mediante el estilo directo, situaciones dramatizadas).

⁷³ Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4199) señalan que la partícula discursiva **eh**, al cumplir el papel de acumular la información y estructurar el texto, también funciona como un elemento

modo, como destinatario del mensaje (cfr. Martín Zorraquino y Portolés, 1999: 4199). Se trata, pues, de una marca que estructura la narrativa, que sirve para acumular la información emitida por el informante, para ir procesándola⁷⁴.

(73) **Narrativa (23)**

“en una clase **eh**: que trabajamos con cultura **eh** la profesora pidió que: habláramos de leyendas mitos ... y: al (empezar) cada uno de los alumnos al hablar **eh** su leyenda o su cuento o su mito hemos detectado hemos visto que **eh** varios países habían una relación ... **eh** como la chica que tomó un taxi ...”

(74) **Narrativa (15)**

“bueno **eh** voy a contar **eh** mi historia po/por la pasión por la lengua española ... **eh**: en dos mil y siete NO miento **eh** en dos mil y: cinco ... **eh** fui a España ... para bailar ... con un grupo ... bueno pero España no me encantó mucho porque: no tenía mucho tiempo para conocer **eh** apenas baila/bailamos y: **eh** regresábamos a:/el hotel ...”

En combinación con otros marcadores, como, *pero* y *pues*, generalmente antecediendo a estos y tras una pausa, **eh** parece funcionar como una especie de relleno que apoya el movimiento que se da en la secuencia que le sucede, movimiento que señalan los marcadores *pero* (ejemplo [75]) y *pues* (ejemplo [76]). De esa manera, el uso de la particular **eh** indica que el informante no desea ceder el turno de palabra sino ganar tiempo para pensar y así poder dar continuidad a su relato; intención que se concreta a través del uso de los marcadores *pero* y *pues* que introducen las secuencias de prosecución.

(75) **Narrativa (10)**

“en/entonces ... unieron muchas piedras y palos en: el camino de la de la cerda ... y una/una noche ... obtuvieron éxito ... consiguieron matar la:/la cerda ... **eh** *pero* lo que tenemos que volver es que por todas mañanas por todas las noches la cerda caminaba ...”

que introduce una cierta instrucción hacia el oyente, orienta a que sea este quien procese la información.

⁷⁴ Cabe añadir que en ambos ejemplos acotados el uso excesivo de la partícula discursiva **eh** para señalar las sesiones o etapas de las narrativas (en [73], este marcador señala la sesión *orientación* y, en [74], la sesiones *resumen* y *orientación*) constituye, a nuestro modo de ver, una sobreutilización de esta partícula, tema que será explicado más adelante en un apartado específico.

(76) **Narrativa (14)**

“y llegué con el currículo... se lo di a una chica... que estaba en la barra muy muy simpática la chica... me dijo “mira si si nos hace falta te llamamos tal”... y en el día siguiente me llamaron de otro bar... **eh** pues para que yo repartiera una: publicidad en la calle...”

Por otro lado, a menudo, en las narrativas orales, hemos encontrado apariciones de **eh** cuya función es regular y demarcar las secuencias que introducen la sesión de *evaluación* de esas narrativas. Se trata de un marcador que señala el inicio de un segmento en el que el informante expresa una valoración, una opinión acerca de algún aspecto de la narración. Así, en (77) el narrador se vale de **eh** para demarcar e introducir una evaluación, una especie de apreciación suya con respecto a lo que, a primera vista, le parecieron las Islas Canarias; y en (78), **eh**, ahora combinado con *bueno*, demarca e introduce una reflexión o un juicio valorativo del informante respecto de la impresión que tuvo de México.

(77) **Narrativa (14)**

“me cogí un vuelo y me fui a las Canarias ... no conocía a nada conocía a los dos por supuesto ... llegué ahí hacía mucho calor pero aparte de calor hacía MUcho viento es que había mucho viento no sé por qué ... y: me acuerdo que la primera impresión que tuve pues de verdad que fue/no no fue muy buena ... **eh** me pareció todo mu:y seco y: yo esperaba una isla llena de/de verde de bosques lo que realmente me gusta y nada ...”

(78) **Narrativa (15)**

“pero mismo así (mi pasión) por la lengua española empezó cuando: fue/cuando fui a: a México en dos mil y seis por la primera vez ... bueno **eh**: es una realidad MUY diferente de España para mí pero me encantó mucho ...”

3.2.1.5.1. A modo de conclusión

Como hemos visto, en las narrativas orales de estudiantes brasileños de ELE, la partícula **eh** actúa predominantemente como marca de regulación, o lo que es lo mismo, como marcador metadiscursivo de control del mensaje. Es,

asimismo, una partícula cuya aparición es muy frecuente en las narrativas orales de estos aprendices, y suele, además, aparecer marcada por constantes alargamientos y pausas. Así, juntos (marcador, alargamientos y pausas), constituyen importantes procedimientos de construcción del discurso narrativo, mecanismos de los que vale el informante para estructurar su texto, acumular la información enunciada e ir procesándola y manteniendo su turno.

Eh es una marca de la que se vale el informante para iniciar el proceso narrativo, para demarcar e introducir directamente los hechos y acciones que se van a relatar en las narrativas, es decir, señala la sesión de *orientación* en narrativas que no presentan la sesión de *resumen*; marca, en este caso, la frontera entre una interacción más externa (entrevistador y entrevistado) y una más interna (narrador y oyente). También es un demarcador e introductor de hechos y acciones en narrativas que presentan la referida sesión, situándose entre esta sesión y la sesión de *orientación* (en este caso, no solo puede regular ambas sesiones sino que también señalar la frontera entre una y otra: *resumen/orientación*). Esta partícula, asimismo, regula y demarca el inicio de la sesión de *evaluación* de las narrativas: secuencias en las que el informante expresa una valoración, una opinión acerca de algún aspecto de la narración. Por último, suele aparecer en combinación con los marcadores *pero* y *pues*, antepuesto a estos y tras una pausa. Su función, en este caso, parece ser la de rellenar una pausa y, a la vez, apoyar el movimiento siguiente, introducido por *pero* y *pues*. Se trata, también, de un metadiscursivo porque su utilización responde a la necesidad que tiene el hablante de no perder el turno de palabra.

En resumidas cuentas, creemos que los usos de **eh** observados en las narrativas orales de los aprendientes brasileños no distan de los usos que hacen los hablantes nativos de este marcador. Cabe añadir, no obstante, que, en las narrativas orales del español actual que producen los hablantes nativos, los valores de **eh** son mucho más amplios que los usos que muestran los relatos de los estudiantes brasileños en el uso del español. Uno de esos casos trata de la combinación tan frecuente como *¿Eh?*, *vale/eh*, *eh por favor/eh*, *hombre*, etc. Dichos casos, a nuestro juicio, deberían también ser investigados, teniendo

en cuenta las producciones orales de aprendices brasileños no solo del nivel B2 sino también de los niveles superiores a este. Solo así poderíamos tener un estudio más completo respecto de los usos de **eh** por parte de estos estudiantes.

Finalmente, cabe comentar que la alta frecuencia de **eh** en las narrativas orales de los estudiantes (es el segundo MD con mayor número de casos) puede indicar un rasgo de interferencia por frecuencia del **eh** que se usa en las narrativas del portugués de Brasil, pues, dicho marcador, en esa lengua, es muy usual en este tipo de discurso; siendo, en consecuencia, la materia prima de los rellenos de pausas (Mascuschi, 1999: 166). Habrá de tener en cuenta, además, el estado de ánimo de los aprendices a la hora de relatar el hecho (nerviosismo, timidez, inseguridad); aspecto que, quizás, haya sido un factor determinante para influir en la aparición de dicha interferencia. De ahí, la alta frecuencia de **eh** principalmente en la sesión de *orientación* de las narrativas, etapa donde, en general, el informante demuestra mayor inseguridad, vacilación al contar el hecho. Sin embargo, este es un aspecto del que vamos a tratar con mayor precisión en el apartado ‘Interferencias de los MD en las narrativas orales de aprendices brasileños con un nivel B2’ (§ 3.3.).

3.2.1.6. El marcador discursivo *pero*

Una de las cuestiones que suscitan cierta polémica en lo referente a la conjunción *pero* es si pertenece o no a la categoría de los marcadores discursivos. Actualmente, su inclusión dentro de una categoría con funciones semántico-pragmáticas se sostiene en la hipótesis de que dicha forma disponga de dos variantes: por un lado, es una conjunción coordinante adversativa (ejemplo 1); por otro, conector discursivo extraoracional (ejemplos 2 y 3).

- 1) *Es lista **pero** muy despistada.*
- 2) *Me gusta esquiar **pero** siempre acompañada de alguien.*
- 3) *A: -En serio, su padre es un plasta. B: -¿**Pero** qué dices?*

Con todo, según Gaudino-Fallegger (2002), esta división, al centrarse completamente en la manera de funcionar de la forma, no presta atención al

hecho de que lo que cambia, en el caso de los supuestos *pero* conjunción y ***pero*** conector, no es, en definitiva, la forma en sí misma sino concretamente la estructura sintáctica en que se enmarca, lo que, naturalmente, se refleja en la interpretación semántica. Es decir, en realidad, solo hay un ***pero*** que, bajo unas condiciones sintácticas específicas, tiene la facultad de encajar en tipos de estructuras lingüísticas diferentes, por lo que, según este autor, el término con el que se etiqueta esta forma es indiferente, y tanto conector como conjunción parece adecuado⁷⁵.

Pons Bordería (1998b: 15) señala, sin embargo, que la diversidad terminológica que se usa para ***pero*** así como para otras diversas partículas no es en modo alguno impropio ya que cada concepto que se emplee a un conector remite a distintos aspectos de su significado que, por su parte, se relacionan tanto con la conexión como con otro tipo de categorías pragmáticas. Así, al respecto señala el autor:

De acuerdo con sus propiedades gramaticales, unidades como la conjunción inglesa *but*, la española *pero* o la francesa *mais* pueden ser clasificadas como conjunciones (RAE, 1973: 511; Quirk *et al.*, 1984: 920 o cualquier gramática descriptiva). Considerando sus capacidades textuales, pueden ser clasificadas como enlaces extraoracionales (RAE, 1973: 511) o *connettivi interfrasali* (Stati, 1986: 157). En función de sus instrucciones argumentativas también son denominadas conectores argumentativos (Ducrot, 1983: 9) o conectores interactivos (Roulet *et al.*, 1985: 133-144). Sus propiedades pragmáticas llevan a clasificarlos como marcadores discursivos (Schiffrin, 1987b). Por último, los factores emotivos o las actitudes que expresan pueden incluirse en el concepto de partícula modal o modalizador (cfr. Modalpartikel; Helbig y Buscha, 1972: 487) (Pons Bordería, 1998b: 15).

Acín (1993-94) destaca que el estudio de las funciones de ***pero*** se debe basar en una descripción sincrónica de sus múltiples funciones. Es decir, aparte

⁷⁵ Véase la opinión de Bosque (1991: 194).

de considerar sus usos oracionales, se debe tener cuenta que, en algunas ocasiones, dicha partícula se utiliza para señalar cambios de tópico; para indicar, a menudo, intercambios polémicos; en conversaciones, co-ocurre con *sí* y con *no* (*sí pero, no pero...*); para permitir expresar valores como sorpresa o enfado; y, por fin, para enfatizar un miembro al que se antepone. A respecto de lo que afirma esta autora, Pons Bordería (1998b) añade que una descripción que considere tal “tipo de factores tendría que indicar, además, la relación existente entre estas funciones y las funciones gramaticales” (*Ibíd.* 18).

Garrido Rodríguez (2004: 161), tras revisar trabajos que tratan del problema de **pero** como conjunción y conector, concluyó que los estudiosos que no incluyen **pero** en el grupo de los conectores son los que plantean una diferenciación bastante rígida entre conjunciones, por un lado, y conectores pragmáticos, por otro; y que consideran que estos últimos provienen casi siempre de la categoría adverbio; entre tales autores, figuran Martínez (1997) y Fuentes Rodríguez (1987), por citar algunos. De otra parte, autores como Mederos (1988), Casado Velarde (1993) y Portolés (1998a) sí que incluyen **pero** entre los conectores, pues consideran que las partículas que conforman esta clase de elementos pueden proceder tanto de la categoría adverbial como de la conjuntiva, por lo cual proponen diferencias entre adverbios marcadores y conjunciones marcadores (Garrido Rodríguez, 2004: 162).

En lo referente a sus funciones, **pero**, como conector discursivo, actúa predominantemente en el plano *argumentativo*, aunque eso no excluye su capacidad de también desempeñar funciones de un conector metadiscursivo, según veremos más adelante. Como conector de instrucción argumentativa, **pero** introduce argumentos antiorientados, relacionándolos en un movimiento concesivo-opositivo y, a diferencia de *sin embargo* o *no obstante*, puede darse tanto en una *argumentación directa* (se presenta directamente la conclusión contraria: *Silvia es católica pero no va la misa*) como en una *contraargumentación indirecta* (se introduce el argumento que orienta hacia a la conclusión contraria: *Silvia es católica pero no le gustan los curas* [de lo que se concluye que no va a misa]). En este sentido, **pero** no solo señala el

argumento antiorientado sino que también indica la mayor fuerza argumentativa del segmento que introduce (Portolés, 1999: 98).

Por otro lado, Briz (1998: 179/182-183) señala que el conector **pero**, en su función argumentativa de conector reforzador de un acto ilocutorio, empleado en el intercambio y al inicio de una intervención reactiva, puede marcar el desacuerdo del interlocutor con lo dicho (A: *-Los gallegos apenas hablan en español entre ellos. B: **Pero** si he vivido un año en Galicia y he aprendido y hablado mucho el español*). El autor acotado explica, asimismo, que la función argumentativa de **pero** como marca de oposición-restricción de la unidad monológica o como marca de desacuerdo, contraste de duda de un acto reactivo en la unidad dialógica, puede convertirse en una simple marca de expansión o transición mediante la cual el interlocutor pasa de una situación de habla a otra⁷⁶ (*Ibíd.* 184).

Hay que añadir que **pero**, como conector argumentativo de unidades monológicas y dialógicas, puede desempeñar, además, un valor *intensificativo* (Alcina y Blecua, 1975) o *enfático* (Acín, 1993-94)⁷⁷. Así, en estas intervenciones, este conector puede enfatizar segmentos mínimos⁷⁸ bien presentándose a través de una reduplicación⁷⁹ (A: *¡Qué hortera es la Belén! ¡Dios mío! **ipero** qué hortera la tía!* B: *¿La de la tele?* A: *Sí, está, **ipero** qué hortera es!...*), o no (*Está **pero** que muy guapa*). Cabe destacar, asimismo, que aunque el valor intensificativo de **pero** se muestre bastante evidente en el habla española, su valor contrapositivo o concesivo-opositivo no se pierde, puesto que el hablante “(...) al emplear **pero**, establece una contraposición implícita entre el elemento realzado y otro que no parece en el enunciado” (Acín, 1993-94: 231).

⁷⁶ El autor utiliza el siguiente ejemplo para ilustra dicha función: “*Pero* es que la cosa fue de la siguiente manera/compraron el viernes los números los tiraron a la mesa del despacho y el lunes cuando fueron se encontraron con que les había salido el gordo y el cuponazo” [H.25.B-1:35-36 y 38-39] (Briz, 1998: 184).

⁷⁷ Esta autora realiza las siguientes consideraciones acerca de **pero** con este valor: -no existe coordinación adversativa, **-pero** se antepone a un miembro para realzarlo, -puede eliminarse de la construcción y lo único que se altera es el énfasis (Acín, 1993-94: 224).

⁷⁸ Es lo que se puede llamar intensificación por modificación externa (cfr. Briz, 1998: 117).

⁷⁹ Según Acín (1993-94: 229), la intensificación que se da mediante el uso de la reduplicación de segmentos mínimos donde actúa **pero**, constituye uno de los procedimientos de intensificación más utilizados en español hablado coloquial.

Domínguez García (2007) señala que **pero** es el conector prototípico de la conexión argumentativa de oposición, adolece de movilidad y solo puede poner en relación dos enunciados (complejos o no), siendo, así pues, un tipo de conector binario que carece de simetría. Además, la autora afirma que **pero**, frente a los demás conectores argumentativos de oposición, tiene la distinta capacidad de incluir en su significado diversos valores y matices contextuales que lo convierten en un conector de significativa polivalencia en el discurso (*Ibíd.* 98-99). Dicha diversidad de valores y matices, según la autora, pueden ser así descritos: (i) *contraargumentativo restrictivo* (corresponde al valor más genérico de este conector, que es el de cancelar las conclusiones que se pueden inferir de otro enunciado); (ii) *refutativo* (en el plano dialógico, el interlocutor expresa mediante el segmento que introduce **pero** una oposición a lo dicho por otro enunciador); (iii) *rectificativo* (permite mostrar una rectificación del primer miembro de la relación); *valores de oposición débil* (casos en que el conector disipa su valor contraargumentativo de oposición para teñirse de valores justificativos o explicativos) (*Ibíd.* 98-103).

La misma autora también habla de valores *metadiscursivos* para el conector **pero**, que se añaden a su valor contraargumentativo restrictivo genérico. Se trata de algunos valores que indican que este conector actúa en la *organización y control del discurso* (expresión de la actitud del hablante ante lo que enuncia) (Domínguez García, 2007: 106). A nuestro juicio, ello, sin embargo, no lo convierte en un marcador puramente metadiscursivo, sino que precisamente indica su polivalencia o su capacidad de ejercer funciones tanto metadiscursivas como argumentativas. Pons Bordería (1998), de igual manera, habla de un **pero** cuyas funciones argumentativas y metadiscursivas se dan simultáneamente. El autor explica que este conector, en ocasiones, puede indicar el carácter antiorientado de los actos que vincula y, a la par, funcionar como una marca reguladora de progresión en el interior de la intervención para indicar una relación de acto subordinado a acto director⁸⁰ (*Ibíd.* 208-209).

⁸⁰ Para ilustrar su explicación, Pons Bordería (1998b: 208), utiliza el siguiente ejemplo:

“A: °(claro)°/ pa eso estamos pa [servirles]

M: [yaa/ oye] no/ **pero** no somos criadas/ojo/

En el *corpus*, el marcador **pero** es uno de los más utilizados por los estudiantes brasileños, y su función se inscribe tanto en la actividad argumentativa como en la metadiscursiva del texto narrativo, aunque bien es cierto que hay un predominio de la primera actividad sobre la segunda. En su función argumentativa, esta partícula funciona como un conector de la instrucción argumentativa, indicando la mayor fuerza de los argumentos que introduce. También puede actuar en el ámbito de las dos funciones, es decir, indicar el carácter antiorientado de los actos que vincula y, a la vez, funcionar como una marca reguladora del discurso. En su función metadiscursiva, **pero** sirve bien como una marca reguladora que proporciona al narrador el tiempo necesario para que vaya organizando, planificando mentalmente su discurso, bien como un marcador de reanudación del mensaje, permitiendo así el mantenimiento del hilo comunicativo.

3.2.1.6.1. Función argumentativa (y metadiscursiva) de **pero**

En las narrativas orales analizadas, nos hemos encontrado con numerosos casos en que **pero** funciona como un *conector de la instrucción argumentativa*, puesto que introduce argumentos antiorientados a la par que indica que el segundo argumento es más fuerte que el primero. Así, en los ejemplos (79) y (80) a continuación, observamos algunas ocurrencias de **pero** donde este conector señala que los argumentos que introduce poseen mayor fuerza argumentativa que el/los argumento(s) que sucede. Nótese que tanto los argumentos que introduce **pero** en el ejemplo (79) (“**pero** él se va poner algo: muy: ah ---como se decir--- ... algo diferente más animado ... ” / “**pero** muy bueno”) como en el (80) (“**pero**: cuando llegaba a la clase que: v[e]ía a mis alumnos v[e]ía algo fantástico todo se ... perdía todo el miedo se i[b]a y todo más”), cancelan las conclusiones que pudieran obtenerse de los argumentos que les preceden.

(79) Narrativa (01)

“entonces la idea del narrador de: lo que el narrador hace eh un narrador del fútbol ... por ejemplo él nos cuenta otro partido muy diferente a veces el partido no está muy bueno **pero** él se va poner algo: muy: ah ---como se decir--- ... algo

no somos criadas tampoco/ [hay que ponerse en su sitio]” [S.65.A1,415-417].

diferente más animado ... sí ... es como se hace ALgo diferente ... yo pienso/pienso que fue algo: extraño **pero** muy bueno”

(80) **Narrativa (13)**

“un año después que empecé a trabajar ... ocurrió que: en la es/en la manzana de la escuela bien cerquita del portón principal ... me tomaron de asalto y para mí ... todo se quedó muy muy peor ... me quedé con muy miedo de ir a la escuela ... **pero**: cuando llegaba a la clase que: v[e]ía a mis alumnos v[e]ía algo fantástico todo se ... perdía todo el miedo se i[b]a y todo más”

Otras veces, en estas narrativas, **pero** puede desempeñar un valor *intensificativo* o *enfático*. Sirva de botón de muestra el ejemplo (81) abajo, donde **pero** realza, intensifica el segmento que introduce (“**pero** mu/**pero** muy gracioso”), sin perder, no obstante, su valor contrapositivo puesto que, tal como se puede apreciar en el ejemplo acotado, este conector establece una especie de antiorientación o contraposición implícita entre el segmento enfatizado (“*muy gracioso*”) y otro concepto o idea que no está directamente manifestado en el enunciado. Es decir, en nada se opone que un piso sea pequeño a que, además, sea gracioso. Parece ser, más bien, que el hecho de ser gracioso, en este contexto, se opone a la comodidad que un piso grande pudiera ofrecerle al narrador, por así decirlo.

(81) **Narrativa (20)**

“pues fui invitado a ir a trabajar en la ciudad de Brasilia ... en Brasil ... y: allí tenía que salir a buscar pisos ... y entre muchos que: a/estaba a buscar ... encontré uno que me ha encantado de pronto ... y me fui a vivir allí ... y era muy pequeñito ... **pero** mu/**pero** muy gracioso ... era solamente cuarto ... una cocina y un baño ...”

Por otro lado, hemos observado casos en que **pero** actúa como un marcador o refuerzo de un acto ilocutivo que manifiesta el desacuerdo, el asombro o incredulidad del hablante ante un acto emitido por su interlocutor. En este caso, hay que añadir que **pero** actúa en el nivel de la interacción más interna, es decir, en el nivel de la interacción en la que participan los personajes de la narración, cuyas voces se representan mediante el estilo directo de que se

vale el narrador para dar mayor espontaneidad y dramatizar el hecho que relata. Esta consideración nos permite hablar de un **pero** cuyo valor, a diferencia de los casos anteriores, se da en el intercambio, es decir, en una unidad dialogal o conversacional reportada. Sirvan de ejemplos las siguientes muestras:

(82) **Narrativa (05)**

“y: me iba a: tomar el: subter⁸¹ ... y en eso que voy caminando por la vereda de la universidad ... me pasó un chico y me dice ... “DAME DAME dame el celular⁸²” y le digo “**pero** ... ¿qué celular?” “ese que tiene en el bolsillo ese que tiene en el bolsillo” y le digo “¿por qué quiere mi celular?” y me dice ‘no porque si no me lo das te voy a matar te voy a matar’...”

(83) **Narrativa (17)**

“y ella dijo así “yo e/es contigo mismo que yo quiero hablar ... es que tú estás amenazada de muerte ... y tienes que salir ... tempranito inmediatamente de la ciudad” y yo le contesté “¿**pero** por qué? si yo no conozco a nadie no tengo problemas con nadie ¿que/por qué eso? “e/exactamente porque no/tú no conoces a nadie ... pero tú sabes en que ciudad estás ... y aquí/y aquí las cosas no son como tú piensas ... te has metido con gente de la pesada⁸³” (ella usaba) esa expresión ¿no? y yo le contesté “**pero** yo no soy usuario de drogas ... no/no tengo pelea con nadie ... ¿entonces por qué YO?”

Como puede apreciarse, en (82) y (83), **pero**, en su empleo dialógico al inicio de intervenciones reactivas del narrador (en su papel de personaje) que participa de los hechos, es una marca de la oposición de actos enunciativos (cfr. Briz, 1998:184) que manifiesta el desacuerdo, el asombro o incredulidad del personaje con lo expresado por otros personajes (en [82] el acto ilocutorio iniciativo de orden emitido por el atracador que le roba al narrador su móvil; en [83] el acto ilocutorio iniciativo de amenaza proferido por una desconocida que llama al narrador por teléfono). Es importante observar que, en estos casos, **pero**, al igual que otros marcadores que ya hemos comentado aquí (**bueno** y **ah**), también introduce citas del estilo directo con vistas a crear un cierto efecto

⁸¹ Metro.

⁸² Móvil.

⁸³ Grupo de personas delincuentes.

de espontaneidad en el habla de los personajes, aportando así una mayor dramatización a los hechos.

En combinación con otros marcadores, **pero** es un conector que introduce argumentos antiorientados de, por así decir, diferente grado o fuerza argumentativa. Es un elemento que, en general, puede ser suprimido sin perjudicar el sentido del marcador que lo acompaña. Nótese como en (84), (85) y (86) a continuación, los marcadores *bueno*, *claro* y *aparte*, respectivamente, pueden prescindir de **pero** y seguir con sus funciones en los segmentos que introducen. Eso sí, en ausencia de este conector, dichos marcadores necesitarían la marcación de una pausa (posterior, en el caso de **bueno** y **claro**, y anterior, en el caso de **aparte**) para que dicho sentido perseverase.

(84) **Narrativa (15)**

“bueno eh voy a contar eh mi historia po/por la pasión por la lengua española ... eh: en dos mil y siete NO miento eh en dos mil y: cinco ... eh fui a España ... para bailar ... con un grupo ... *bueno pero* España no me encantó mucho porque: no tenía mucho tiempo para conocer eh apenas baila/bailamos y: eh regresábamos a:/el hotel para ... acostarnos porque ... nos quedamos muy cansados ...”

(85) **Narrativa (20)**

“yo salí de copas ... y cuando volví por la madrugada la tía estaba allí despierta y decía para mí que todavía no conseguía dormir ... yo pregunté por qué y me dijo/y me dice/me dice la misma co/la misma sensación describió la misma sensación que yo tenía todas las noches ... que había alguien allí ... y que sentía una sensación muy rara ... *claro pero* yo no tenía dicho nada a ella ... y ella ha tenido la misma sensación que yo ... seguí sin decir nada para no ponerla con más miedo ...”

(86) **Narrativas (14)**

“y entonces pue:s le dije a Marta y a Herman ... su marido pues que aceptaba el/la invitación y: de repente/de repente me marché de: de Salamanca ... me cogí un vuelo y me fui a las Canarias ... no conocía a nada conocía a los dos por supuesto ... llegué ahí hacía mucho calor **pero aparte** de calor hacía MUcho viento es que había mucho viento no sé por qué ...”

Ahora bien, habrá de destacar que, en los dos primeros ejemplos (84) y (85), **pero** parece señalar con mayor fuerza la antiorientación de los argumentos que introduce, puesto que su posición posterior en relación a *bueno* y *claro* permite que él introduzca directamente el argumento antiorientado y, por consiguiente, establezca con mayor claridad su valor contraargumentativo. Esta mayor fuerza que confiere **pero** a los argumentos que introduce es corroborada, además, por el valor de los marcadores que con él se combinan; es decir, tanto **bueno** como **claro**, al preceder a **pero**, funcionan como una especie de preludio concesivo que anuncia el carácter antiorientado de los argumentos que este conector introduce⁸⁴. Lo mismo parece no ocurrir con la combinación “**pero aparte**” del ejemplo (86), pues, en este caso, **pero** no introduce directamente el argumento antiorientado sino que lo hace el conector discursivo **aparte**, por lo que la fuerza argumentativa antiorientada de aquel se difumina a favor de la fuerza argumentativa coorientada que introduce este último.

Por otra parte, en el *corpus* analizado, nos hemos encontrado con casos de **pero** cuyo valor es argumentativo y metadiscursivo a la vez. Es decir, este conector del discurso puede indicar el carácter antiorientado de los actos que vincula y, a la par, funcionar como una marca reguladora del discurso, ya que, en ocasiones, sirve para demarcar secuencias someramente digresivas de la narrativa. Nótese que, en el ejemplo siguiente (87), **pero** introduce un argumento de carácter antiorientado al segmento anterior y al mismo tiempo demarca el segmento digresivo que introduce. Es un conector argumentativo antiorientado porque introduce un segundo argumento ‘*ver todas las telenovelas en portugués*’ que se contrapone a un primero ‘*siempre veía las telenovelas mexicanas*’; y es un conector que demarca una secuencia digresiva por el carácter lateral de la información que se enuncia en dicha secuencia. Obsérvese, además, que el carácter digresivo del segmento que demarca el conector **pero** queda fuera de duda por el uso de dos ocurrencias del marcador **entonces**: una primera, anterior al segmento digresivo y una segunda,

⁸⁴ Sobre la combinación de **pero** con **bueno** (**bueno pero**), véase el análisis del marcador **bueno** que ya hemos realizado aquí en el apartado (§ 3.2.1.3.).

posterior, que es la que sirve para reanudar el hilo discursivo interrumpido por la digresión.

(87) **Narrativa (04)**

“desde niña yo: siempre v[e]ía [l]as telenovelas mexicanas ... [en]tonces fueran mu:chas La Usurpado:ra El Privilegio de Amar: ... entonces ... ---eh **pero** todas las/las de portugués que ... pasaba en el SBT⁸⁵--- ... entonces en dos mil y seis cuando pasó la novela/la telenovela de (?) fue cuando yo empecé a estudiar español ...”

Otras veces, la función argumentativa de **pero** se difumina completamente a favor de su función metadiscursiva como marca de regulación que, en general, sirve para proporcionar al informante el tiempo necesario para que vaya organizando, planificando mentalmente su elocución. El ejemplo siguiente (88) ilustra lo que hemos venido explicando, pues en él el conector **pero**, marcado por un alargamiento y pausas, constituye una especie de fórmula dubitativa que ampara las vacilaciones expresivas peculiares de la improvisación y que, además, caracteriza las narrativas orales; sirve, asimismo, con un apoyo de que se vale el narrador para ganar tiempo, pensar en lo que va a decir y así mantener el hilo discursivo.

(88) **Narrativa (08)**

“él/otro chico se acercó por detrás de mí ... y me/me quitó la/la mochila y no me ha dado cuenta ... y se fueron los dos y yo: no me he dado cuenta ... estaba/antes estaba escribiendo un mensaje ... y cuando se fue el chico después que le contesté seguí escribiendo el mensaje ... **pero**: no sé ... tardó como diez minutos cuando die/diez minutos que se fue el/el chaval hasta que yo ... tuve que buscar la mochila para/para irme ... y bueno y me di cuenta que/que no estaba la mochila ... ((risas))”

Aún en su función metadiscursiva de marca de regulación, **pero**, en ocasiones, adquiere un valor más preciso de un marcador de reanudación del mensaje, que permite dar continuación a los hechos relatados que han sido interrumpidos tras algún tipo de digresión. Sirva como botón de muestra el

⁸⁵ Sigla de “Sistema Brasileiro de Televisão”, cadena de televisión brasileña.

ejemplo (89) abajo, donde este conector, mediante el segmento (“**pero** a la hora de volver ... se dio cuenta de que habían dos tipos un poco raros ... eh:: siguiéndola ...”), reanuda la información interrumpida anteriormente debido a la digresión (“---bueno se fue al hotel reco/recogió la bolsa---”).

(89) **Narrativa (07)**

“y ella fue corriendo para/para recoger la/la bolsa que había dejado allí y: volver corriendo para alcanzarnos ¿no? ... **pero**... ---bueno se fue al hotel reco/recogió la bolsa--- **pero** a la hora de volver ... se dio cuenta de que habían dos tipos un poco raros ... eh:: siguiéndola ... entonces intentó::/intentó caminar más deprisa y los chicos caminaban más deprisa detrás de ella”

3.2.1.6.2. A modo de conclusión

Tal y como hemos podido comprobar, en las narrativas orales de aprendices brasileños de ELE, la función argumentativa de **pero** se concreta a través de su empleo como un conector de la instrucción argumentativa cuyo cometido es: a) indicar el carácter antiorientado de los miembros del discurso que enlaza; b) intensificar o enfatizar el segmento discursivo que introduce; c) actuar como un refuerzo de un acto ilocutivo que manifiesta, concretamente, el desacuerdo, el asombro o incredulidad del narrador ante un acto emitido por su interlocutor (función que se da en el nivel de la interacción que se representa por el uso de citas en estilo directo).

Además, dicho conector tiene la particularidad de actuar en el ámbito de las dos actividades, esto es, puede indicar el carácter antiorientado de los actos que vincula (función argumentativa) y a la par funcionar como una marca de regulación del discurso (función metadiscursiva). En su función puramente metadiscursiva, **pero** es una marca de regulación que permite al narrador ganar tiempo para que vaya planificando su discurso. Puede, asimismo, funcionar como un marcador de reanudación del mensaje, permitiendo así al narrador asegurar la prosecución del discurso y mantener el hilo comunicativo.

3.2.1.7. El marcador discursivo *pues*

Muchos estudios e, incluso, algunas gramáticas del español suelen asignar a la partícula **pues**, aparte de los valores *causal* y *consecutivo*, otros usos como el *enfático* y el *continuativo*. Sin embargo, la polivalencia funcional de esta partícula y la pluralidad de empleos que se le otorgan indican que sus valores pueden ir más allá de los cuatro mencionados. De hecho, si se tiene en consideración su capacidad para actuar como conector, organizador, reformulador y como marcador conversacional, **pues** es uno de los MD más polivalentes del español del mismo modo que lo es, a nuestro modo de ver, la polifuncionalidad del marcador **bueno** (Domínguez García y Dorta Luis, 2004: 45-46; Domínguez García, 2002: 810/2007: 147/2010: 399).

Porroche Ballesteros (1996: 71-94) señala que se pueden diferenciar en español al menos tres clases de **pues**, a saber: (i) *causal “explicativo-continuativo”*: es una conjunción, un signo dependiente de la oración que introduce; (ii) *incidental*: como su valor indica consecuencia o deducción, algunos autores lo consideran adverbio y otros conjunción consecutiva; (iii) *continuativo o enlace extraoracional*: “sirve como unidad ‘fática’, es decir, como elemento de continuidad o de enlace con lo dicho anteriormente, pero solo como mero recurso fónico destinado a mantener el ‘hilo’ de la conversación o a dotar de una mayor expresividad el discurso” (Martínez 1990: 600).

En otros contextos de uso, **pues** puede adquirir valores que lo aproximan al valor de un conector contraargumentativo, ya descrito en otros estudios como *adversativo* (Portolés, 1989: 131) y *contrastivo* (Santos Ríos, 1994: 712-713). El primero de estos autores explica esa función de la siguiente manera: “si un hablante dice *p* y su interlocutor responde ‘*pues q*’, debemos pensar que contradice alguna conclusión que pudiera inferirse de algún modo sobre *p*, orientando el diálogo hacia otra distinta” (Portolés, 1989: 131). En otras ocasiones, el valor contraargumentativo de **pues** se combina con un valor consecutivo débil del argumento que introduce, en el sentido de que cancela la conclusión que se pudiera esperar del argumento anterior y a la vez funciona

como una conclusión; es lo que Santos Río (1994: 712) denomina valor *pseudoconsecutivo*.

Frente a los demás valores presentados, parece ser que el valor continuativo de **pues** es el más consensuado por los autores para atribuir a esta partícula el carácter de marcador del discurso⁸⁶. Con respecto a este valor, Martín Zorraquino (1991: 273) explica que proviene del significado que **pues** poseía en latín (*post* > ‘después’), y que se usa para marcar la presencia del interlocutor como sujeto de la enunciación que prosigue en su papel de ‘enunciador’. Eso sí, el hablante no solo se sirve de esta partícula para indicar que el acto de habla prosigue sino que también la usa para reforzar los elementos ‘remáticos’ de su discurso o, lo que es lo mismo, enfatizar la información nueva. Por otro lado, la misma autora señala que, en su función de marcador continuativo, **pues** puede aparecer en el interior de segmentos denominados ‘narrativos’ (*Ibíd.* 276), de manera sucesiva y precedido de pausa. En este sentido, **pues** indica, por un lado, una especie de vacilación en el hablante, lo que se entiende como una planificación de su discurso, y por otro, destaca como ‘remático’ cada uno de los segmentos que introduce; segmentos que, conforme a Porroche Ballesteros (1996: 78), “aportan, cada uno de ellos, información nueva sobre el elemento anterior, también precedido de **pues**, pero convertido ya, por la fuerza del dinamismo comunicativo, en el tema de la enunciación”⁸⁷.

Fuentes Rodríguez (2009: 291-294), por su parte, incluye **pues** en dos categorías de los MD: *conector* y *operador*; pero, a diferencia de los autores anteriormente mencionados, describe seis funciones para esta partícula, a saber: (i) *conector consecutivo*: introduce un miembro discursivo que es una consecuencia o conclusión del un miembro anterior (clasificación que

⁸⁶ En este sentido, **pues** se caracteriza por ser átono y por adquirir valores de un marcador metadiscursivo, es decir, un marcador *continuativo* o *ilativo* cuya función, en el discurso, puede ser la de marca textual de ‘respuesta’ o ‘réplica’, o de marca fática de ‘continuación discursiva’ (Domínguez García, 2007: 181).

⁸⁷ Esta autora utiliza el siguiente ejemplo para ilustrar la referida función de **pues**: “Pues Zaragoza es una ciudad que... que, *pues* hace quinientos o mil años debía ser una ciudad muy bonita, pero que, en la actualidad, *pues* está bastante destrozada y se continúa destrozando porque hay mucha gente, *pues* que se dedica, *pues* a especular con, *pues* eso, con con la ciudad” (Porroche Ballesteros: 1996: 78).

comparten también Martín Zorraquino y Portolés, [1999: 4099]); (ii) *conector ordenador discursivo continuativo*: es un marcador del que se vale el hablante para mantener el hilo comunicativo; (iii) *conector ordenador discursivo interactivo*: se utiliza en el inicio de un acto reactivo, con el fin de mantenerlo relacionado con el acto previo y señalar la cohesión en el intercambio; (iv) *conector oposición*: se usa al inicio de una reacción a lo dicho por otro interlocutor; (v) *operador informativo*⁸⁸: ejerce las funciones de conector continuativo y operador informativo al mismo tiempo e introduce el rema, la información nueva en el discurso; y (iv) *conector ordenador discursivo de cierre*: sirve para indicar el cierre de una intervención o narración. Puede, en este caso, ir acompañado de *eso, nada*: ***pues eso, pues nada***.

Briz (1998: 187) clasifica ***pues*** como un conector pragmático que puede actuar tanto en la actividad *argumentativa* como en la *metadiscursiva* del discurso. En la primera actividad, esta partícula funciona como un introductor de argumentos de conclusión en un movimiento consecutivo o como un marcador o refuerzo de un acto ilocutorio de desacuerdo. En su papel metadiscursivo, ***pues*** es un marcador de control del mensaje, por cuanto desempeña un papel demarcativo, estableciendo y realzando las partes del discurso. Así pues, esta función demarcativa le proporciona la capacidad de actuar con otros valores más específicos, tales como: marcador del paso del estilo indirecto al directo, señalando las citas que representan las voces de los personajes de un relato con vistas a ordenar las partes del discurso y mantener el hilo del mismo; marcador de reanudación (y de reformulación) del discurso (en la unidad dialogal puede marcar la reanudación de un turno o intervención interrumpidos).

Hay que añadir, no obstante, que ***pues*** puede actuar como marcador argumentativo y metadiscursivo al mismo tiempo, es decir, puede aunar a su

⁸⁸ Probablemente el ***pues*** *operador informativo*, que clasifica Fuentes Rodríguez, se acerque al valor del ***pues*** que Martín Zorraquino y Portolés (1999) consideran *estructurador de la información* de tipo *comentador*. Es decir, un marcador que se sitúa al inicio del miembro discursivo en el que se encuentra, presentándole como una información nueva, un comentario nuevo que, desde el punto de vista informativo, parece ser valioso con respecto al miembro o discurso que lo antecede (*Ibíd.* 4083).

función demarcativa su valor de conector introductor de argumentos justificativos o bien como introductor o refuerzo de conclusión en un movimiento consecutivo (Briz, 1998: 209).

En las narrativas orales, solo hemos encontrado usos de **pues** como marcador metadiscursivo, que funciona como marca de regulación con vistas a, por un lado, demarcar, señalar el inicio de la narrativa y, por otro, a mantener el hilo comunicativo (en este caso, se sitúa en el interior de la secuencias de la narrativa y funciona como marcador continuativo o ilativo). Además, hemos observado diversos casos de **pues** entendidos como una especie de muletilla o tic lingüístico cuyo uso se vuelve, a veces, muy pesado para el oyente (cfr. Santos Río, 2003: 538).

En su función demarcativa, este conector discursivo sirve a la labor de señalar el inicio de la narrativa, introduciendo la sesión de *resumen* , como en el ejemplo (90), o la sesión de *orientación* , ejemplo (91):

(90) **Narrativa (08)**

“ **pues** : yo voy contar una/la historia de cuando ... cuando estuve en Barcelona ... que me/me fui hacer una estancia de investigación en Barcelona tres meses ... y: y bueno ... diciembre enero y febrero de: diciembre de 2008 enero y febrero de 2009 ...”

(91) **Narrativa (20)**

“ **pues** fui invitado a ir a trabajar en la ciudad de Brasilia ... en Brasil ... y: allí tenía que salir a buscar pisos ... y entre muchos que: a/estaba a buscar ... encontré uno que me ha encantado de pronto ... y me fui a vivir allí ... y era muy pequeñito ... pero mu/pero muy gracioso ... era solamente cuarto ... una”

Como puede apreciarse, en esos ejemplos, aunque **pues** sirva para señalar el inicio de la narrativa, creemos que no deja de ser un marcador de continuidad del discurso, ya que, en realidad, sirve de enlace con lo dicho anteriormente, es decir, con la intervención del entrevistador que le pide al informante que le relate un hecho. Es, por lo tanto, un marcador continuativo destinado a mantener el hilo de la conversación, de la interacción entre entrevistador y

entrevistado y, al mismo tiempo, actúa como un demarcativo fático que señala el inicio del relato, dotándolo de una mayor expresividad: “forma parte de los recursos discursivos del hablante de cara a mantener viva la atención de quien está escuchándolo como interlocutor” (Santos Río, 2003: 538).

Por otra parte, **pues**, aún como una marca de regulación, puede situarse en el interior de la secuencia narrativa, funcionando, de esa manera, como un marcador continuativo de carácter fático. Así, como se puede observar en los ejemplos (92) y (93) siguientes, **pues** funciona como una especie de relleno del espacio vacío que indica la vacilación en el narrador y que le sirve para ganar tiempo, pensar y planificar su discurso, a un tiempo que señala su deseo de continuar y mantener el hilo discursivo.

(92) Narrativa (21)

“---¿ya?--- bueno ayer ... pedí una beca de estudios ... a una fundación brasileña ... la CAPES⁸⁹ ... y: estuvo ... súper que:/estaban ofreciendo esta beca hace como un mes ... pero: no me había animado a pedirla porque creía que ... que no:/no te/no: no sé no sería capaz de lograrla ... pero a una semana atrás ... me dijo una amiga que estaban buscando... estudiante:s con/con futuro académico y no con/un **pues** un:/un camino ya consolidado de enseñanza ... así que me animé en pedirla y estuve TOda la semana con eso ...”

(93) Narrativa (14)

“y llegué con el currículo ... se lo di a una chica ... que estaba en la barra muy muy simpática la chica ... me dijo “mira si si nos hace falta te llamamos tal”... y en el día siguiente me llamaron de otro bar ... eh **pues** para que yo repartiera una: publicidad en la calle ... para/para otro bar ¿no?”

Diversas veces, el conector **pues** aparece, en las narrativas analizadas, como un elemento que no necesariamente cumple con funciones de carácter argumentativo o metadiscursivo, sino que su uso constituye un abuso por parte

⁸⁹ Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES), institución ligada al Ministerio de Educación de Brasil y que tiene un papel fundamental en la extensión y consolidación del postgrado *stricto sensu* (Maestría y Doctorado) en todos los estados de Brasil. Además, la CAPES concede becas de estudios en Brasil y en el exterior con vistas a estimular la formación de recursos humanos de alto nivel y consolidando, así, los patrones de excelencia imprescindibles para el desarrollo del país.

del narrador, una sobreutilización que, en ocasiones, llega a ser muy pesada para el oyente. En el ejemplo abajo (94), como podemos observar, algunas ocurrencias de **pues** aparecen de forma excesiva para destacar la sesión de *compliación* de la narrativa, lo que la convierte en un discurso difícil de ser oído y acompañado por el oyente. Este caso parece tratarse de una especie de tic lingüístico que los aprendientes brasileños incorporan a su habla durante algún período de estancia en España⁹⁰.

(94) **Narrativa (20)**

“lo que pasa es que después de algún tiempo ... los meses que se han pasado ... **pues** empecé a tener unas sensaciones muy raras ... **pues** por la noche algunas veces tenía la impresión que siempre había alguien allí ... y me despertaba por lo medio de la noche ... **pues** a entender que sensación rara era esta que estaba pasando conmigo ... **pues** siempre miraba todos los sitios de esta habitación: todavía no había nadie ... **pues** a ver ... se seguía/seguía a dormir ... y despertaba y: **pues** pasaba ...”

3.2.1.7.1. A modo de conclusión

Tal y como hemos podido comprobar, en el *corpus* de que nos ocupamos, el conector discursivo **pues** actúa predominantemente en la actividad metadiscursiva o metacomunicativa, funcionando como una marca de regulación que sirve, por un lado, como un *marcador demarcativo* que señala el inicio de la narrativa y, por otro, como un *marcador continuativo* o *ilativo* que mantiene el hilo discursivo. En su papel demarcativo, señala precisamente el inicio de las sesiones de *resumen* y *orientación* en algunas narrativas y, en otras, destacar la sesión de *complicación*, en este caso su aparición constituye una sobreutilización. Sin embargo, dicho papel, a nuestro juicio, va ligado a su función de marcador continuativo, puesto que, aunque el narrador se valga de **pues** para señalar el inicio del hecho que relata o bien para introducir un tema o comentario nuevo, dicho conector no deja de ser una marca de continuidad del discurso, ya que, en realidad, sirve de enlace con lo que ha sido dicho

⁹⁰ En el apartado destinado al análisis de las interferencias relacionadas con el uso de los MD en las narrativas orales de los estudiantes brasileños (más adelante), nos ocuparemos de manera más detallada de este tipo de ocurrencia del MD **pues**.

anteriormente, es decir, con la intervención del entrevistador que le pide al narrador que le cuente la historia.

En su papel continuativo o ilativo, el marcador discursivo **pues** es una marca de regulación que se instala en el interior de las secuencias narrativas, donde funciona como una especie de relleno del espacio vacío que indica la vacilación del narrador durante el acto de relatar la historia. En este sentido, le sirve al narrador como un elemento de que se vale para ganar tiempo, pensar y así poder planificar su discurso, al mismo tiempo que funciona como un marcador continuativo mediante el cual este informante manifiesta su deseo de mantener el hilo comunicativo. Así pues, esta partícula discursiva desempeña la función de conector interno y externo a la vez; es decir, mira hacia dentro (enunciado), en la organización de la actividad formulativa, y hacia fuera (enunciación) con el objetivo de instaurar y favorecer el contacto con el interlocutor (Halliday y Hasan, 1976: 241; Briz, 1998: 180).

En definitiva, los valores metadiscursivos del marcador **pues** que hemos encontrado en el corpus no distan de los usos que, en el español actual, los hablantes nativos hacen de esta partícula en su discurso oral. Cabe comprobar, no obstante, si los aprendices brasileños de ELE con un nivel B2 y de los niveles superiores a este se valen también de otro importante valor de **pues** en sus narrativas. Nos referimos al valor de *conector ordenador discursivo de cierre* (cfr. Fuentes Rodríguez, 2009: 293-294) que hemos comentado anteriormente. A nuestro juicio, el uso de **pues** con este valor es relevante para que el aprendiz, al igual que un nativo, pueda organizar los hechos que relata, ya que, al valerse de **pues** como ordenador de cierre, puede indicar el cierre de su relato⁹¹. Se trata de un uso que aportaría mayor espontaneidad a la narrativa oral del aprendiz, puesto que su aparición es más bien frecuente en textos orales coloquiales.

⁹¹ Ponemos aquí un ejemplo de este uso: *Las mujeres de pueblo vienen a la iglesia a menudo, pero no rezan sino contillean, y lo hacen delante del cura y de la Virgen. Pues nada. Eso es un pequeño resumen de las muchas cosas que pasan en este pueblo.*

3.2.1.8. El marcador discursivo *porque*

Briz (1998: 170) considera que el conector sintáctico-proposicional *porque*, con valor de causa, puede funcionar, en algunas ocasiones, como conector pragmático cuando introduce un argumento de justificación de una afirmación precedente. Así, en “*Ha vendido la casa porque necesita dinero*” el conector *porque* afecta solo al nivel del enunciado y establece una relación de efecto/causa, es, por lo tanto, un conector sintáctico-proposicional; pero en un caso concreto como en el siguiente enunciado: “*Necesita dinero, porque ha vendido la casa*”, *porque* es un conector pragmático, pues funciona como un elemento de “engarce” que afecta el plano de la enunciación, estableciendo una relación de afirmación/justificación. Además, según este autor, cuando el conector *porque* funciona como un conector sintáctico-proposicional, se puede alterar el orden de la secuencia en la que se encuentra sin alterar su sentido; en cambio, eso no puede ser llevado a cabo en el segundo caso, esto es, cuando funciona como un marcador discursivo (*Porque necesita dinero, ha vendido la casa* /**Porque ha vendido la casa, necesita dinero*).

Cabe añadir la función que Santos Río (2003) describe para el conector *porque*, y es que esta partícula puede introducir un comentario explicativo metalingüístico parentético (*Siempre que veía que en el bar ponían caipiriña – porque en Brasil se llama así, ¿verdad?– ella recordaba su país*). En otras ocasiones, este comentario, según este autor, puede no ser completamente parentético o, igualmente, no presentarse como un enunciado metalingüístico y referirse más bien a la justificación de un punto que surge en la narración, “normalmente por haberlo dado por consabido sin el debido fundamento o con meras finalidades estratégicas” (*Ibíd.* 519) (*Yo cogía el metro sobre las cinco de la madrugada –porque aquí se puede coger el metro a esta hora ¿sabes?– y ahorraba el dinero que me gastaría si me fuera a casa en taxi*).

En nuestro *corpus*, hemos encontrado algunas ocurrencias del conector *porque* con valor de marcador del discurso, actuando tanto en el plano argumentativo (introduciendo justificaciones) como en el plano metadiscursivo

(como conector parentético). Veamos primero el uso de **porque** como introductor de justificación:

(95) **Narrativa (07)**

“eh:: es solo para/para/para decir que dicen que en/en Marruecos pues las mujeres deben caminar ... no caminar (pero) ir acompañadas siempre con/con hombres y ese tipo de cosa ... y es verdad **porque** es muy/muy peligroso: pues para una chica sola está caminando por las calles ahí en Marrakech”

(96) **Narrativa (27)**

“esto detectamos en varias historias de países diferentes eh: eso nos lleva a pensar que (con el) mito la leyenda uno: sobrevive y va pasando de generación a generación ¿no? y: esto es bueno **porque** nuestras clases no deben eh en verdad ser solamente de gramática y que el alumno sepa decir ‘buenos días buenas tardes yo me llamo tú te llamas’ sino trabajar la cultura trabajar en verdad eh todo de la lengua ¿no? eh y que tenga la lengua para el uso y no solamente para fingir que aprende español y yo tampoco fingir que enseño”

En estos ejemplos (95) y (96), la partícula **porque** es un marcador del discurso, pues su función en los segmentos de los que hace parte es introducir un argumento de justificación de una afirmación precedente. Así en (95) este marcador introduce la justificación “**porque** es muy/muy peligroso: pues para una chica sola está caminando por las calles ahí en Marrakech” de la siguiente afirmación ‘y es verdad’; y en (96), **porque** presenta el argumento justificativo “**porque** nuestras clases no deben eh en verdad ser solamente de gramática y que el alumno sepa decir ‘buenos días buenas tardes yo me llamo tú te llamas’ sino trabajar la cultura trabajar en verdad eh todo de la lengua ¿no?” que justifica la siguiente aserción “y: esto es bueno”.

En el ejemplo (97) abajo, con función diferente de los ejemplos anteriores, el marcador **porque** introduce un comentario explicativo parentético “**porque** estaban todos así ¿no? muy ... animados” que se refiere a la justificación del siguiente dato surgido en la narración “entonces un tío les preguntó ‘mira y: ¿pa dónde va esto? ¿se pasará en la tele?’ ‘no no es que es un trabajo de la escuela’”:

(97) **Narrativa (16)**

“y: bueno todos estaban mirando y no sabían que se pasaba ... entonces un tío les preguntó “ mira y: ¿pa dónde va esto? ¿se pasará en la tele?” “no no es que es un trabajo de la escuela” ---**porque** estaban todos así ¿no? muy ... animados--- y: después de estas dos escenas que fueron escenas incluso había esto ¿no? las escenas ... se quedaron en la casa de uno de ellos”

3.2.1.8.1. A modo de conclusión

Los estudiantes brasileños de ELE han utilizado, en sus narrativas orales, el marcador **porque** de forma no muy frecuente y con las funciones de conector justificativo de una afirmación precedente y de conector explicativo parentético. En el primer caso, **porque** actúa en el plano argumentativo y, en el segundo, en el plano metadiscursivo. En su función de conector justificativo, este marcador introduce un argumento que funciona como una justificación de un punto de vista evaluativo del propio narrador sobre un determinado hecho o dato de la narración. Nótese que los puntos de vistas “*y es verdad*”, en (95), y “*y: esto es bueno*”, en (96), se refieren, respectivamente, a los siguientes puntos de las narrativas: “*dicen que en/en Marruecos pues las mujeres deben caminar ... no caminar (pero) ir acompañadas siempre con/con hombres y ese tipo de cosa*” y “*eso nos lleva a pensar que (con el) mito la leyenda uno: sobrevive y va pasando de generación a generación*”.

Por otra parte, en su función de conector explicativo parentético, este marcador introduce un segmento digresivo cuya función es aclarar o explicar un dato o punto que se presenta anteriormente en la narración. Dicho uso tiene, además, a nuestro juicio, una finalidad estratégica, ya que, mediante el uso del conector **porque**, el narrador introduce una información que contextualiza mejor los hechos que relata, con el fin de que el oyente los comprenda más perfectamente.

3.2.1.9. El marcador discursivo *es que*

La gramática tradicional considera que el verbo *ser* de la construcción **es que** es un verbo pleno, léxico, que equivale a los verbos “suceder, existir,

ocurrir”. No obstante, esta es una explicación a la que no se muestran favorables algunos autores, como, por ejemplo, Fernández Leborans (1992: 238) que, al estudiar las propiedades sintácticas de dicha construcción en español, concluyó que su significado no es de que ‘algo sucede, existe o ocurre’, sino de que identifica un estado de cosas que ha aparecido en el contexto comunicativo anteriormente establecido. A raíz de esta explicación con respecto al valor de **es que**, quedan fuera de lugar afirmaciones de que esta partícula no funciona como MD. De hecho, Porroche Ballesteros (1998: 237-239) considera que hay razones suficientes para atribuir a la forma **es que** el papel de MD, tales como su valor especialmente pragmático, su capacidad de alternar con otros marcadores, su uso actual que revela una tendencia a no referirse a un sujeto de la construcción en la que se encuentra así como a mantener fija la forma verbal *es* que se combina con *que*. Asimismo, la autora afirma que el valor fundamental de **es que** como MD es el de introducir una ‘explicación-justificación’, valor que ya había quedado de manifiesto en estudios como los de Gili Gaya (1961), Fernández Leborans (1992) y Santos Río (2003: 369), quien, por cierto, considera que esta acepción se desglosa en dos otros importantes valores: *causal explicativo de preguntas y de preguntas-peticiones* y *causal explicativo justificativo-exculpatorio introductor de reacciones*, sean respuestas o réplicas.

Por otro lado, Fuentes Rodríguez (2009: 157) reconoce que al valor causal explicativo-justificativo de **es que** (al que esta autora denomina *conector justificativo* que sirve para introducir un enunciado que actúa como justificación de un acto o una enunciación previa), se suma el valor de *operador informativo*, que aparece tanto en preguntas como en respuestas y que sirve para enfatizar la información del enunciado que el hablante considera relevante.

Domínguez García (2007: 149-150), por su parte, afirma que el conector **es que** solo sirve para introducir relaciones causales explicativas. Puede, según la misma autora, aparecer combinado con el conector aditivo **y**, que en este caso no indica valor de adición sino de recapitulación o de cierre, es decir, un valor metadiscursivo. De otra parte, Beinhauer (1964: 105-106, nota 36) considera que **es que** es una forma diferente de **y es que**, puesto que la primera indica

un valor causal explicativo, en tanto que la segunda funciona como una especie de marcador que dar énfasis a lo que se va decir, al mismo tiempo que llama la atención del interlocutor.

Briz (1998: 172-173) señala que el conector **es que** es de uso frecuente en el español coloquial, donde actúa, en general, con un sentido doble: es decir, funciona como un conector de enunciados y como una señal de la presencia del hablante. En otras palabras, dicha partícula discursiva, aparte de servir de elemento de conexión o frontera entre el tema y el rema de las estructuras en las que se interpone, sirve como un marcador a través del cual el hablante parece justificarse y excusarse de algo, “un valor modalizante que solo un contexto y una entonación muy marcada, con pausa necesaria entre ambas proposiciones, podrían dar a la expresión” (*Ibíd.* 172). Se trata, en definitiva, del mismo valor que Santos Ríos (2003: 369), al cual antes nos referimos, denomina valor *causal explicativo justificativo-exculpatorio introductor de reacciones*, sean respuestas o réplicas.

Por último, cabe comentar la aportación de Pons Bordería (1998b), quien señala que la partícula **es que** constituye una fórmula cuyas características distributivas han sido poco estudiadas y que, desde el punto de vista gramatical, no ha sido adscrita categorialmente a ninguna clase de palabras. Para este autor, la función básica de este marcador no consiste en expresar la conexión, sino la de servir de frontera estructural entre el rema y el tema de las secuencias en las que se coloca. Es decir, es una fórmula cuya función primaria sería la segmentación de unidades en las que se interpone. De ahí que sería posible explicar, por ejemplo, los usos en los que el marcador **es que** aparece intercalado entre una estructura remática y otra temática y aquellos en los que dicho marcador se ubica en posición inicial de la secuencia, funcionando como un marcador enfatizador (*Ibíd.* 61-62).

En el *corpus* que investigamos, el marcador **es que** aparece casi predominantemente como un conector de la actividad argumentativa, introduciendo secuencias que actúan como argumentos de carácter causal-explicativo justificativo (cfr. Santos Ríos, 2003: 369) de un acto previo emitido

por el propio narrador. Esto es lo que se puede observar en el ejemplo (98) abajo, donde este marcador introduce un miembro del discurso causal-explicativo justificativo a partir del que se deriva una consecuencia que se encuentra en un miembro anterior (el hecho de que no había muchos autobuses en la isla, de que no se los veía, es un argumento con el que el narrador parece justificar, explicar su larga caminata y los pies quemados).

(98) **Narrativa (14)**

“y: salí entonces pues a buscarme trabajo ya en el primer día en la isla ... caminé tanto en chanclas que me:/yo me quemaba los pies ... por debajo ... tanto calor hacía ...y: **es que** no hay autobuses hay autobuses pero: no se ve/no se (ve) muchos ... y la bici la tenía Marta este día entonces salí sola ...”

Otras veces, el marcador **es que** aparece junto con una oración de relativo sin antecedente del tipo ‘lo que pasa’, los cuales se utilizan con valor causal-explicativo justificativo y como se fueran una única partícula (*lo que pasa es que*), de la que se vale el narrador para introducir una aserción reactiva propia o autorreacción (cfr. Santos Río, 2003: 433). Véase en los ejemplos (99) y (100) siguientes, como ambas marcas (*lo que pasa + es que*), unidas, introducen y refuerzan aserciones reactivas de carácter explicativo o justificativo del propio narrador.

(99) **Narrativa (08)**

“... y llegué hasta/a Barcelona y:: a la estación: Nord ... se llama creo ... la estación Nord de autobuses y una amiga me iba a recoger en/*lo que pasa es que* el autobús llegó antes y entonces ... la llamé y tuvo/y: tuve que quedarme esperando ... porque ella no estaba todavía en la estación ...”

(100) **Narrativa (20)**

“y: allí tenía que salir a buscar pisos ... y entre muchos que: a/estaba a buscar ... encontré uno que me ha encantado de pronto ... y me fui a vivir allí ... y era muy pequeñito ... pero mu/pero muy gracioso ... era solamente cuarto ... una cocina y un baño ... pero todavía a (seguida) de los meses ... fui me acostumbrando con:/con mi habitación y: luego después ya tenía el pisito como mi propia casa

... *lo que pasa es que* después de algún tiempo ... los meses que se han pasado ... pues empecé a tener unas sensaciones muy raras ...”

Se han observado, además, en las narrativas que analizamos, algunas apariciones de **es que** cuyo propósito parece ser el de enfatizar el contenido de un miembro discursivo, que el narrador considera relevante. En este sentido, tal y como vemos en el siguiente ejemplo (101), el marcador funciona como una especie de operador informativo (cfr. Fuentes Rodríguez, 2009: 157) que resalta el contenido parafraseado (“*había mucho viento no sé por qué*”) de una enunciación previa (“*hacia MUcho viento*”), con vistas a ponerlo de relieve.

(101) **Narrativa (14)**

“me cogí un vuelo y me fui a las Canarias ... no conocía a nada conocía a los dos por supuesto ... llegué ahí hacía mucho calor pero aparte de calor hacía MUcho viento **es que** había mucho viento no sé por qué ...”

En ocasiones, en algunas narrativas, nos hemos encontrado con casos en los que el marcador **es que** aparece con valor puramente explicativo-justificativo, en estructuras de estilo directo donde dicho marcador o bien sirve para introducir respuestas a preguntas (en [102], la respuesta “*no es que eso es temporal y tal*” es una explicación a las preguntas “*mira eh estás ahí ¿haciendo qué? ¿estás trabajando ya?*”; en [103], la respuesta “*no no es que es un trabajo de la escuela*” es una explicación a las preguntas “*mira y: ¿pa dónde va esto? ¿se pasará en la tele?*”), o bien para introducir comentarios con los que un personaje responde a una petición de explicación o justificación expresa por él mismo (en [102], el comentario “**es que** *necesitamos gente aquí*” explica o justifica a las preguntas realizadas por el propio personaje “*mira eh estás ahí ¿haciendo qué? ¿estás trabajando ya?*”).

(102) **Narrativa (14)**

“entonces un día mientras repartía en la calle ... resulta que estaba justo enfrente al bar ... este que busqué trabajo antes ... al/al que era más grande y tal ... pues viene la chica y/y me dice “*mira eh estás ahí ¿haciendo qué? ¿estás trabajando ya?*” “**no es que** *eso es temporal y tal*” y eh y me dice pues “**es que** *necesitamos gente aquí y ¿puedes empezar hoy?*””

(103) **Narrativa (16)**

“y: bueno todos estaban mirando y no sabían que se pasaba ... entonces un tío les preguntó “ mira y: ¿pa dónde va esto? ¿se pasará en la tele?” “no no **es que** es un trabajo de la escuela” ---porque estaban todos así ¿no? muy ... animados--
-”

Cabe añadir que, en esos ejemplos, (102) y (103), los usos del marcador **es que**, que aparecen en las citas del discurso directo, sirven, además, para crear una especie de efecto de espontaneidad en el habla de los personajes, puesto que mediante su uso el narrador evoca un rasgo común de la oralidad (es decir, el uso frecuente de un MD típico del registro coloquial).

Por otro lado, el marcador **es que** se presenta en las narrativas como un elemento de apoyo o relleno del espacio vacío que indica la vacilación del narrador durante el acto de relatar la historia. En este sentido, esta partícula parece actuar, únicamente, como una marca de la organización del discurso narrativo, o mejor dicho, un marcador metadiscursivo del que se vale el narrador para pensar y planificar este tipo de discurso. Sirva de botón de muestra el siguiente ejemplo:

(104) **Narrativa (24)**

“(?) la/la historia que tengo a contarle **es que**: no es trágica ni graciosa pero (es de) mi vida ... mientras yo estoy estudiando acá **es que/es que** ... eh recién/en julio: descubrí que me voy a hacer mamá ... sí estoy embarazada de cuatro meses y: varias cosas han cambiado en mi vida ...”

Nótese que en ese ejemplo, las ocurrencias del marcador **es que** pueden ser fácilmente suprimidas o sustituidas por otra marca de relleno (**eh, pues...**) sin que se altere el sentido de las proposiciones en las que se intercalan; si bien es cierto que, en el ejemplo mencionado, el primer uso de este marcador (“(?) la/la historia que tengo a contarle **es que**: no es trágica ni graciosa pero (es de) mi vida ...”) indica que su función metadiscursiva va unida a su papel argumentativo, puesto que, aparte de organizar el discurso del narrador, también introduce un comentario vagamente justificativo mediante el cual el narrador parece

excusarse por no poder atender a la petición del entrevistador, que solicita al informante que le cuente una historia trágica o graciosa que este ha vivido o que alguien se lo ha relatado⁹². En este sentido, el marcador se presenta en el discurso del narrador con cierto valor modalizante, o lo que es lo mismo, un índice de su presencia en el acto que emite.

3.2.1.9.1. A modo de conclusión

Tras el análisis de los casos del marcador **es que** en las narrativas orales de los aprendientes brasileños de ELE, hemos concluido que el valor argumentativo causal-explicativo justificativo de dicho marcador es el que, en definitiva, predomina en estos textos. Con dicho valor, **es que** puede aparecer solo o en combinación con la oración de relativo “lo que pasa” cuyo uso sirve para reforzar el valor causal-explicativo justificativo de este marcador. También puede aparecer introduciendo algún miembro del discurso en el sentido de enfatizarlo, funcionando así como una especie de operador informativo (cfr. Fuentes Rodríguez, 2009: 157).

Por otro lado, hemos observado que el marcador **es que** puede aparecer en las citas de estilo directo, con valor puramente explicativo-justificativo, sirviendo para introducir actos de respuestas y comentarios que explican o justifican preguntas. En este caso, creemos que el uso de este marcador en las citas del discurso directo constituye –como los otros usos de marcadores que ya hemos analizados aquí (**bueno, pero** y **ah**)– un recurso del que se vale el narrador para atribuir a la voz de los personajes un carácter de habla más natural, espontáneo e informal. Por lo que se refiere a la función metadiscursiva del marcador **es que**, cabe comentar que su uso es muy poco representativo en las narrativas que analizamos (aunque no lo sea en las narrativas que cuentan los hablantes nativos) y su actuación se restringe a la organización de este tipo de discurso, en el sentido de que funciona como un apoyo o relleno con el que el

⁹² Se ha de tener presente que unos de los criterios que explicábamos a los informantes era que la historia que se iba a relatar debería estar basada, preferencialmente, en un hecho real, trágico o gracioso que ellos habían vivido o que alguien se los había contado.

narrador planifica su discurso y demuestra su deseo de proseguir con su relato, mantener el hilo comunicativo.

En fin, cabe comentar que la alta frecuencia del marcador **es que** en los discursos orales coloquiales en español hace que este marcador sea muy relevante desde el punto de vista de la estructuración del texto conversacional. Hay, por ejemplo, muchas más combinaciones frecuentes con respecto a la estructura **es que** en relación con las narrativas orales y con otros géneros discursivos orales en español. Dichas estructuras, sobre las que no hemos comentado aquí porque no han aparecido en las narrativas orales que analizamos, pero que sería interesante que los estudiantes las introdujeran en sus discursos, son las siguientes: **la verdad es que...**, **¿es que acaso...?**, **pero es que...** Se trata de estructuras que, por su frecuencia y coloquialidad, caracterizan el español hablado y que, a nuestro modo de ver, aunque no se hayan detectado en los relatos de los estudiantes brasileños con un nivel B2, deberían aparecer en sus discursos orales, ya que dichas estructuras no solo servirían como importantes herramientas para construir estos discursos sino que también les aportarían un matiz de espontaneidad.

3.2.1.10. El marcador discursivo ¿no?

De los estudios que existen en español sobre el MD **¿no?**, el trabajo de Ortega (1985) es uno de los pioneros por ser el primero en dedicar un tratamiento individualizado para esta partícula y, de hecho, es la base para otros estudios similares, como, por ejemplo, el de Martín Zorraquino y Portolés (1999). Según Ortega, la partícula **¿no?**, al igual que **¿verdad?**, **¿eh?** y **¿de acuerdo?**, es un marcador discursivo del tipo ‘*apéndice modalizador comprobativo*’ porque, en general, el hablante lo utiliza como un apéndice al final de un enunciado-base para conseguir del oyente cierta corroboración. El autor, además, lo denomina ‘modalizador’ porque influye en la modalidad de los enunciados en los que aparece.

Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4188), a su vez, incluyen la partícula **¿no?** entre los marcadores conversacionales ‘enfocadores de la

alteridad', precisamente en la clase de los 'apéndices comprobativos' de la que habla Ortega Olivares (1985). Se trata de un marcador que, conforme a Martín Zorraquino y Portolés, comparte ciertas propiedades con algunas partículas modales deónticas, tales como *vale* y *de acuerdo*; pero a diferencia de estas, por ser un elemento comprobativo, exige en menor medida una respuesta por parte del oyente, ya que, por lo general, suele indicar "el deseo del hablante de contar con el interlocutor, buscando su cooperación, su comprensión, su complicidad, etc." (*Ibíd.* 4188).

Briz (1998: 227), por otro lado, concibe el apéndice *¿no?* como un conector metadiscursivo, concretamente, como un conector de control de contacto, ya que considera que la función principal que cumple está orientada al control de los papeles comunicativos y de contacto entre los interlocutores y de estos con el mensaje. Para este autor, el marcador *¿no?*, al igual que *¿eh?*, puede situarse en dos posiciones del enunciado: en el interior, como fórmula de reafirmación, con tonema no siempre ascendente, y con función expresivo-fática: permite, en este caso, continuar la intervención del hablante; y en posición final, con tonema siempre ascendente, y con función precisamente apelativa: en este caso, implica al oyente, subraya su carácter de pregunta y favorece el cierre de la intervención.

Fuentes Rodríguez (2009: 231-232) considera la partícula *¿no?* un conector ordenador discursivo interactivo, de función apelativa o fática, y de cuyo uso el hablante se vale para, o bien pedir la confirmación o asentimiento a una pregunta o información que emite o bien pedir la colaboración para mantener el canal abierto y así obtener seguridad y continuar su discurso. Dichas funciones, Santos Río (2003: 472) las denomina, respectivamente, *adv. autorreactivo interrogativo de petición de confirmación* y *partícula fática*, ya que sirven, de manera respectiva, como elemento de petición de "confirmación de lo que uno acaba de decir, normalmente sin carácter dogmático o como mero acierto de sonsaque" (*-Aquella es tu hija ¿no? -Sí*) y como simple partícula "de contacto con el interlocutor, tratando de mantener su complicidad y asentimiento respecto de lo que uno va diciendo" (*Pues yo pienso que la cosa en*

Libia también se va a arreglar pronto ¿no?, pero claro con mucho más derrame de sangre que en Egipto y Túnez ¿no?).

En el *corpus* que investigamos, el marcador *¿no?* desarrolla predominantemente la función metadiscursiva de control de contacto. Se trata de una función cuyo cometido es, en el *continuum* de la narración, garantizar que el oyente está siguiendo, acompañando (*¿me sigues?*) o entendiendo el suceso que se relata (*¿entiendes?*, *¿comprendes?*), solicitando por parte de solo un continuador verbal o no verbal que le reanime al hablante a seguir o continuar el proceso narrativo. Los siguientes ejemplos ilustran lo que hemos venido explicando en líneas precedentes:

(105) Narrativa (05)

“y en eso que voy caminando por la vereda de la universidad ... me pasó un chico y me dice ... “DAME DAME dame el celular” y le digo “pero ... ¿qué celular?” “ese que tiene en el bolsillo ese que tiene en el bolsillo” y le digo “¿por qué quiere mi celular?” y me dice “no porque si no me lo das te voy a matar te voy a matar” y no sé qué y ahí me quedé sin saber qué hacer *¿no?* y: metió una mano en mi bolsillo y se fue con mi celular ...”

(106) Narrativa (27)

“esto detectamos en varias historias de países diferentes eh: eso nos lleva a pensar que (con el) mito la leyenda uno: sobrevive y va pasando de generación a generación *¿no?* y: esto es bueno porque nuestras clases no deben eh en verdad ser solamente de gramática y que el alumno sepa decir ‘buenos días buenas tardes yo me llamo tú te llamas’ sino trabajar la cultura trabajar en verdad eh todo de la lengua *¿no?* eh y que tenga la lengua para el uso y no solamente para fingir que aprende español y yo tampoco fingir que enseño”

Como puede comprobarse, en los referidos ejemplos, el marcador *¿no?*, con función expresivo-fática, actúa como una especie de fórmula de reafirmación de lo que dice el propio narrador al mismo tiempo que parece llamar la atención del oyente para que se alíe con él y con lo que ha dicho o afirmado.

3.2.1.10.1. A modo de conclusión

Tal y como puede apreciarse, en las narrativas orales que hemos analizado, el marcador *¿no?* actúa, predominantemente, en la actividad metadiscursiva de estos textos, con función de marcador de control de contacto. Su papel es, así pues, el de un elemento expresivo-fático que refuerza la argumentación o lo dicho por el narrador, lo que demuestra, a la vez, que este pretende mantener o asegurar el contacto con su interlocutor. Se trata, además, de un uso que, generalmente, no exige una respuesta expresa por parte del interlocutor, aunque eso no impida que pueda darse, a veces, algún tipo de confirmación por parte de este, que puede venir expresada por medio de elementos verbales, fáticos o no verbales. En este sentido, creemos que se pueda establecer un paralelismo entre el valor de *¿no?*, en los contextos de los ejemplos mostrados, y el de otros marcadores, tales como *¿me entiendes?*, *¿verdad?*⁹³, *¿me sigues?*...

En definitiva, la función expresivo-fática con la que se presenta el marcador *¿no?* en las narrativas orales investigadas deja evidente su principal papel en el discurso narrativo como una fórmula de recepción y corroboración de la información o de los hechos que va relatando el narrador. Se puede afirmar, por consiguiente, que, en este caso, el marcador discursivo *¿no?* se utiliza como estrategia de la que se vale el narrador para mantener y promover una buena interacción verbal y social con su oyente por medio del consenso, del contacto y del refuerzo expresivo que se desprenden del significado de este marcador. En este sentido, el *¿no?* del español equivaldría al *né?*⁹⁴ del portugués, cuyas funciones en el texto oral se corresponden perfectamente.

⁹³ Más bien, nos referimos al valor con el que el marcador *¿verdad?* suele aparecer en unidades monologales, es decir, un valor continuativo, que se da, en general, en el interior de enunciados, como medio de mantener unido el discurso, asegurarse la recepción del oyente, y también focalizar una información (cfr. Fuentes Rodríguez, 2009: 353).

⁹⁴ La partícula “*né?*” es uno de los marcadores interactivos, de función expresivo-fática, más frecuentes en el habla de los brasileños, especialmente en el género narrativa oral (Duque Estrada, 1991).

3.2.1.11. El marcador discursivo **sí**

En la lengua española, en diversas ocasiones, el valor gramatical del adverbio **sí** se difumina a favor de su valor como marcador del discurso. En efecto, como señala Brucart (1999): “los adverbios de polaridad no funcionan como proformas oracionales en todos sus usos sintácticamente independientes. Con mucha frecuencia aparecen en el diálogo como marcadores que regulan la conversación o sirven para expresar las relaciones anímicas de los interlocutores” (*Ibíd.* 2837).

Entre las funciones reguladoras de la conversación, se pueden citar las de señalar la recepción del mensaje o el cambio de turno conversacional subsidiario, que permite que progrese el discurso (cfr. Martín Zorraquino y Portolés, 1999). Pero la partícula **sí** no solo indica la recepción del mensaje o el cambio de turno, sino que, además, puede sugerir una actitud cooperativa con el interlocutor (valor implícito que se desprende del significado de adverbio afirmativo de esta partícula, pero que, a diferencia de este, no reproduce las palabras del hablante, ni las ratifica; sirve más bien para replicar a una pregunta sin indicar propiamente la respuesta) (*Ibíd.*: 4192-4193).

Fuentes Rodríguez (2009: 315) concibe la partícula **sí** como un operador modal que puede servir, entre otros usos, bien como un marcador de afirmación, en discurso monológico o en intervención, que va en contra de lo anterior; o bien como marcador reafirmativo o intensificador de una unidad informativa, en discurso monológico, en posición anterior o posterior a dicha unidad; o bien como petición de confirmación o acuerdo del interlocutor con lo dicho (valor interrogativo *¿sí?*), en este caso, llega a ser casi continuativo, y puede equivaler a *¿no?*. Este último valor de **sí** es también descrito por Santos Río (2003), quien lo denomina *adv. reactivo prooracional de petición de confirmación*, que se usa “para preguntar, mostrando extrañeza, preocupación o alegría, si realmente es verdad cierto dato que el propio interlocutor acaba de proferir” (*Ibíd.* 588).

En las narrativas que constituyen nuestro *corpus*, el marcador **sí** es poco frecuente pues el número total de sus apariciones va un poco más allá de 10, y sus usos se corresponden con los valores que Fuentes Rodríguez (2009) y Santos Río (2003) describen para esta partícula. Así, en los ejemplos (107), (108) y (109) a continuación, la partícula **sí** es un marcador metadiscursivo de control del contacto cuya función es reafirmar lo dicho por el propio narrador: en (107) reafirma, por dos veces, un hecho que considera relevante, es decir, la actuación del portero (“*ha cogido a la pelota ... sí*” y “*para coger el balón ... sí*”); en (108) reafirma una importante noticia que acaba de informar al oyente (“*sí estoy embarazada de cuatro meses*”); y en (109), el narrador ratifica e intensifica, mediante la repetición de **sí**, una información emitida (“*sí sí estaba viajando*”) para así corregir otra anterior sobre la que parece dudar (“*creo que estaba viajando*”).

(107) Narrativa (01)

“eh yo estaba en un estadio de fútbol ... viendo a un partido entre BotaFOgo ... y: Fluminense ... ah en un dado momento eh: un jugador del fluminense se ha tirado un balón ... una pelota ... para y: ... el guardametas del Botafogo se ha:: pegado/ha cogido a la pelota ... **sí** ... en ese momento no fue un:: chute/un: tiro muy fuerte fue bajo eh:: ese guardametas (?) ese guardametas eh: ha bajado para: coger la/la pelota/el balón/para coger el balón ... **sí** ...”

(108) Narrativa (24)

“(?) la/la historia que tengo a contarle es que: no es trágica ni graciosa pero (es de) mi vida ... mientras yo estoy estudiando acá es que/es que ... eh recién/en julio: descubrí que me voy a hacer mamá ... **sí** estoy embarazada de cuatro meses y: varias cosas han cambiado en mi vida ...”

(109) Narrativa (23)

“creo que estaba viajando **sí sí** estaba viajando ... para (Río) en unas de las/de las carreteras de la vida ... y: cuando me bajé del autobús ... me fui a una hamburguesería comer una hamburguesa porque [es]taba muy hambrienta y: cuando volví ... para coger el autobús ... tomé el otro ...”

Por lo que se refiere a su valor interrogativo, en las narrativas orales, ¿**sí**? aparece como un marcador que utiliza el narrador para pedir la confirmación del oyente respecto de un cierto dato que el propio narrador acaba de emitir. Sirva de muestra el ejemplo (110), donde el narrador a través de ¿**sí**? pide al oyente que le confirme si la palabra que acaba de proferir está correcta en español (“y: y él “fuimos eh ¿roBA dos?” ¿**sí**? “nos quitaron todo”).

(110) **Narrativa (06)**

“y después ... yo veo el mi:smo autobús ... volviendo (lleno) por/porque aquí ya cuando llega el/el autobús ya está vacío ... y cuando pasó: y cuando volvió ... yo entré con (mi amigo) que fue conmigo y: los/los pasajeros todos ... “no no no motorista no pare no pare no pare” ((risas)) “¿qué pasó?” y tenía un/un colega de/de mi clase y yo “¿qué pasó? ¿qué pasó?” ... y: y él “fuimos eh ¿roBA dos?” ¿**sí**? “nos quitaron todo” ((risas))”

3.2.1.11.1. A modo de conclusión

Aunque las ocurrencias del marcador **sí** no hayan sido abundantes en el *corpus* de narrativas que investigamos, nos ha sido posible sacar algunas conclusiones respecto de su empleo por parte de los aprendices brasileños de ELE, a saber: actúa predominantemente en la actividad metadiscursiva de este tipo de texto, precisamente como un marcador metadiscursivo de control del contacto, pero no con la misma función que describen Martín Zorraquino y Portolés (1999) para esta partícula, sino más bien de acuerdo con los valores que Fuentes Rodríguez (2009) y Santos Río (2003) le asignan, es decir, una marca de reafirmación o intensificación de una unidad, en discurso monológico, que el narrador pone de manifiesto para que el oyente la perciba como un dato relevante de su relato (en este caso, la forma usada es **sí**, la cual puede repetirse con vistas a intensificar la unidad sobre la que incide); además, puede funcionar como una marca de petición de confirmación (¿**sí**?) del oyente, acerca de un dato de carácter dudoso que el propio narrador acaba de emitir.

Pasamos a continuación a describir los marcadores del discurso que no han alcanzado el número de 10 ocurrencias, considerando el conjunto total de las 27 narrativas orales que constituyen nuestro *corpus*.

3.2.1.12. El marcador discursivo *y tal*

En primer lugar, cabe mencionar que sobre todo y antes de cualquier otra función, la partícula discursiva ***y tal*** en el discurso oral sirve como una llamada del hablante al oyente para que este complete algo que aquel considera como un conocimiento compartido, por lo que quedan fuera de lugar las afirmaciones de algunos autores de que se está ante un elemento vacío y sin valor conversacional alguno (Cortés Rodríguez, 2006: 83). Así, según este autor, dicha partícula es un importante *marcador de cierre* que finaliza las series enumerativas en el discurso oral español y, al igual que los marcadores *etcétera*, *y demás*, *y eso*, *y como cosas así*, puede cumplir las siguientes funciones: (i) colabora en la condensación de la información; (ii) posibilita la presentación de la información como algo más bien borroso, ilustrativo más que exhaustivo, y no como algo claro o explícito; (iii) establece lo que es conocimiento compartido entre los interactuantes y lo distingue de aquello que no lo es facilitando la organización, la planificación del discurso oral expandiendo el enunciado; y (iv) puede enfatizar algunos segmentos (*Ibíd.* 82/84).

Santos Río (2003: 616), por otro lado, concibe el marcador ***y tal*** como una especie de coletilla aditiva (deíctico-anafórica), de la que se sirve el interlocutor para añadir un término poco preciso pero semejante a lo ya dicho. Fuentes Rodríguez (2009: 358), a su vez, denomina este marcador como un *conector ordenador discursivo de cierre*, que sirve para marcar el fin de una serie enumerativa o de un enunciado cuando el interlocutor ya no cree necesario continuar precisando términos o informaciones.

En el *corpus* analizado, nos hemos encontrado con muy pocos casos del marcador ***y tal*** (solo lo hemos observado en dos narrativas). Además, en estas narrativas, el informante omite, en ocasiones, la conjunción “*y*” y usa solamente la forma “*tal*”. Prevalece, asimismo, su función como *marcador de cierre* que

finaliza una serie enumerativa (o *conector ordenador discursivo de cierre* [cfr. Fuentes Rodríguez, 2009: 358]). Sirva de muestra el ejemplo (111) a continuación, en el que, como puede apreciarse, este marcador ocurre por dos veces:

(111) **Narrativa (14)**

“bueno ... voy a contar el caso de: como fui parar en Canarias en el verano ... del año pasado ... pues tenía una beca de estudios de Santander ... en España en SalamanCA ... y:: la beca pues la tenía por diez meses ... al final de: de/de estos diez meses pues tendría que: buscarme la vida: y de hecho se me acabó la beca en julio ... entonces no sabía qué hacer empecé a buscar trabajo en Salamanca ... y nada porque: en Salamanca no hay mucho trabajo la verdad que: la cosa muy mal por lo de la crisis **y tal** ... y entonces yo tengo: una: pareja de amigos ... una brasileña ... que es casada con un argentino y: lleva mucho pues ya en Lanzarote una de las Islas Canarias ... y: me invitaron me dijeron “mira Bárbara que aquí: la cosa: también va mal pero por/por el verano: suele haber mucha gente: van a venir los turistas **tal** ... seguro que te encuentras algo de camarera”...”

Donde las dos apariciones del marcador **y tal** que observamos en esos ejemplos sirven, por un lado, para indicar la expansión de lo que ya sido previamente dicho y, por otro, para poner cierre a la serie enumerativa que le precede (“*en Salamanca no hay mucho trabajo*” + “*la cosa muy mal por lo de la crisis*” + **y tal**) y (“*por el verano: suele haber mucha gente*” + “*van a venir los turistas*” + **tal**).

Otras veces el marcador **y tal** funciona, en las narrativas, como un *rearticulador de relleno* (cfr. Cortés Rodríguez, 2006: 100); una función que no suele darse al final de las series enumerativas, como las que ejemplificamos anteriormente, sino en aquellas ocasiones en que este marcador vaya precedido por un solo segmento. Veamos los ejemplos (112) y (113) donde el marcador **y tal**, en todos los casos en los que aparece, no funciona como marca de cierre o de expansión de una serie enumerativa, pues el enunciado que le precede no se constituye como tal, sino más bien parece funcionar como una especie de relleno de la que se vale el narrador para lograr tiempo para pensar y planificar lo que va a decir.

(112) **Narrativa (08)**

“y entonces se acerca un/un chico ... y me pregunta si yo hablaba francés ... y le contesto que/que un poquito **y tal** ... me pidió una información en francés ... y:: creo si no me equivoco es donde estaba la estación de metro y le contesté que no sabía ...”

(113) **Narrativa (14)**

“vi un bar pues este bar me pareció que era bastante grande había mucha gente trabajando ... y yo pensé bom/bueno puede ser que necesite gente para el verano ... y llegué con el currículum ... se lo di a una chica ... que estaba en la barra muy muy simpática la chica ... me dijo ‘mira si si nos hace falta te llamamos **tal**’...”

3.2.1.12.1. A modo de conclusión

En suma, en las narrativas orales que hemos investigado, las pocas ocurrencias del marcador **y tal** que observamos actúan en la actividad metadiscursiva de estos textos, y sus funciones se resumen en dos, a saber: *rearticulador de relleno* y *marca de cierre* (o *conector ordenador discursivo de cierre*), a veces, incompleta, debido a la omisión de la partícula *y*. Como marca de cierre, se utiliza para finalizar una serie enumerativa o un enunciado, porque el narrador ya no cree necesario continuar precisando términos o información, aunque es cierto que también funciona como una marca de expansión de esta serie que, con la anexión de este marcador, se hace supuestamente más larga. Como rearticulador de relleno, funciona como un apoyo, una marca de progresión que utiliza el narrador para ganar tiempo para pensar y planificar su discurso.

3.2.1.13. El marcador discursivo *mira*

Pons Bordería (1998a) señala que la función central más importante de la partícula ***mira*** es la fática (equivalente, en un sentido amplio, a la forma *escúchame*); función que se deriva de su valor léxico (forma verbal), pues la suma de su significado literal y el modo imperativo en que aparece fijada suponen una llamada de atención a las circunstancias de la enunciación, en la

que el interlocutor “considera relevante mirar algo para la marcha de la conversación” (*Ibíd.* 183). Aparte de su función fática más general, ***mira***, según este autor, posee también una función fática interna (corresponde, por regla general, a la expresión *fijate*) que, aunque presente los mismos efectos de la función de la que se deriva (la fática más general), se dirige hacia al enunciado en vez de la enunciación. Se trata de una función que puede orientar su llamada de atención de dos maneras: a modo de anáfora y a modo de catáfora. Asimismo, en su función fática interna, el marcador ***mira*** se utiliza para llamar la atención sobre la relevancia de ciertos puntos de la conversación:

sobre el cambio del tópico de la conversación, en cuyo caso se convierte en un ordenador discursivo que señala los cambios de tema o de nivel en el discurso; en usos dialógicos, sobre el deseo de tomar la palabra, lo que lo habilita como mecanismo para la toma de turno; finalmente, en el discurso no planificado, informa de la voluntad de continuación del mensaje, convirtiéndose de este modo en un elemento conectivo de valor formulativo (Pons Bordería, 1998a: 183).

Para Martín Zorraquino y Portolés (1999), el marcador ***mira*** es un *enfocador de la alteridad* y pertenece al grupo de los marcadores conversacionales. Se trata de una partícula que ha perdido su significado convencional⁹⁵ y se ha convertido en una marca que utiliza el interlocutor para atraer, llamar la atención del oyente a la esfera del hablante; constituye, por lo tanto, un procedimiento expresivo de la cortesía positiva, puesto que al usar ***mira*** el hablante intenta hacerse comprender por este, acercando al oyente hacia sí. Como articulador discursivo, ***mira*** puede servir para introducir una explicación, justificación, demostración, etc. de algo que el interlocutor ha hecho o dicho previamente (o que se infiere de lo hecho o dicho), así como puede introducir una intervención reactiva que justifica una opinión contraria a la del interlocutor (*Ibíd.* 4180-4182).

⁹⁵ “Cuando *mira* pierde su significado literal, deja de ser una exhortación al acto de mirar, convirtiéndose en una llamada de atención al oyente, en virtud de la cual *mira* y *oye* se pueden intercambiar frecuentemente” (Pons Bordería, 1998a: 175).

Fuentes Rodríguez (2009: 217) concibe la partícula **mira** como un *conector ordenador discursivo interactivo*, elemento apelativo que asegura la relación entre los interactuantes del acto comunicativo. En este sentido, conforme a esta autora, **mira** puede actuar como: (i) iniciador de un acto de respuesta para conectar con el oyente, o preparar la narración de un acto subsiguiente, y asegurarse de que el oyente atiende y no pierde el hilo temático de la conversación; (ii) elemento continuativo y a la vez como enfatizador de la información que sigue (se sitúa, en este caso, en el interior de una intervención); y (iii) elemento integrado en el discurso, intensificador de un segmento cuya estructura posee la siguiente forma⁹⁶: **mira** + *que* + *oración* (**Mira que eres hermosa**). Santos Río (2003: 457) clasifica este marcador como una partícula fática de la que se vale un interlocutor para mantener y reforzar la atención de su oyente. Su uso, según este autor, se da normalmente en contextos reactivos e implica una muestra de confianza y complicidad entre los interactantes (*Mira, Xavi, a ella no le interesa nada de lo que tiene que ver con el fútbol*).

En las narrativas orales analizadas, **mira** funciona como un marcador metadiscursivo de control del contacto y, a la vez, de control del mensaje; además, ha sido poco frecuente, y todas sus ocurrencias se sitúan en el inicio de citas que indican el estilo directo, es decir, introducen las secuencias que representan siempre la voz de algún personaje. Al introducir dichas citas, este marcador actúa a modo de atraer la atención del interlocutor –otro personaje– (control del contacto), al tiempo que señala el inicio de un nuevo acto o estructura⁹⁷ –el discurso directo– (control del mensaje):

(114) **Narrativa (10)**

“pero por todas mañanas había una/una vieja ... muy/muy rara y: ninguna persona la conocía ... en:/entonces ... las pre/las personas preguntaban “**mira** (?) ¿ustedes conocen una/una/aquella/aquella señora que está pasando allá?” y las personas no la conocían ...”

⁹⁶ Santos Río (2003: 457) considera la forma **mira que** una partícula discursiva que sirve para ponderar un hecho o dato (**Mira que son perfectos**).

⁹⁷ Según Narbona Jiménez (1989: 187), marcadores como **mira**, *fijate*, *escucha...* cumplen, aparte de la función fática, “también un claro papel de señal marcativa de inicio de estructura”.

(115) **Narrativa (14)**

“eh: un día por la noche ... eh: estaba en la playa ... vi un bar pues este bar me pareció que era bastante grande había mucha gente trabajando ... y yo pensé bom/bueno puede ser que necesite gente para el verano ... y llegué con el currículo ... se lo di a una chica ... que estaba en la barra muy muy simpática la chica ... me dijo “**mira** si si nos hace falta te llamamos tal” ... y en el día siguiente me llamaron de otro bar ...”

(116) **Narrativa (16)**

“fue un día ... en mis clases ... ah yo propuse a mis alumnos ... que hicieran un: trabajo: distinto ... porque estábamos trabajando tipología textual y: la propuesta era ... grabar un video ... y: tendrían que escribir la historia ... hacer el rol ... de los actores todos y: mientras se estaban (despidiendo) un/uno muy pronto “**mira** profesora ... y:: y ¿dónde vamos hacer la/las escenas?” ... “bueno donde quieras tú”

3.2.1.13.1. A modo de conclusión

Tal y como ha podido notarse en los tres ejemplos anteriores, el marcador **mira** sirve a la labor de introducir las citas que representan las voces de los personajes, donde funciona como una llamada de atención a otro personaje, para mantener y reforzar la atención de este con respecto a lo que se le va a decir; en este sentido, “la función fática no se dirige hacia la enunciación, sino hacia el enunciado; no se llama la atención al oyente solo para que escuche, sino también para resaltar algún fragmento del propio turno de habla que se considera de especial importancia” (Pons Bordería, 1998a: 178). Cabe añadir, por otro lado, que su uso constituye, al igual que otros marcadores que ya hemos comentado aquí (**bueno, pero, ah y es que**), una estrategia que utiliza el narrador para crear efectos de espontaneidad e informalidad en el habla de los personajes, evocando así un rasgo común de la oralidad.

3.2.1.14. El marcador discursivo claro

En su estudio sobre el marcador **claro**, Cortés Rodríguez (1991) distingue las siguientes funciones para esta partícula: *conectivo, adverbial y*

expletivo, a las que añade algunos “usos sin clasificar”. Entre estas funciones, destacan las descripciones que este autor presenta para los valores conectivo y adverbial. Así, en su papel de conector, **claro** introduce ideas de restricción, continuación y corrección (va entre pausas). Como adverbio, se presenta con los valores confirmativo, reforzador y “otros valores” (caso en que a menudo se le preceden conectores del tipo: *pero, porque, pues* o *y*).

Pons Bordería (1998b), por otro lado, señala que a través de **claro** se expresan, pragmáticamente, las actitudes no proposicionales de acuerdo y énfasis. Estos dos tipos de actitudes se distinguen porque el acuerdo tiende a expresarse de manera dialógica y el énfasis monológicamente. El mismo autor afirma que los valores pragmáticos de esta partícula conservan una ceñida relación con su contenido proposicional. De esa manera, si el valor semántico proposicional de **claro** expresa, por ejemplo, aquello “que se oye/ve/distingue con perfecta distinción⁹⁸”, su papel pragmático, o lo que es lo mismo, su valor de MD expresa que lo que se ha dicho/el argumento precedente no presenta problemas (está claro) (*Ibíd.* 167/170).

Martín Zorraquino y Portolés (1999) señalan que dicha partícula pertenece al grupo de los marcadores conversacionales de modalidad epistémica del tipo indicador de evidencia (*operador modal*, según Fuentes Rodríguez [2009: 67]). Señalan, además, que puede combinarse con *que*⁹⁹ (**claro que**), con el fin de reiterar un segmento precedente¹⁰⁰. Como marcador de evidencia, **claro** sirve para expresar la certeza que el hablante atribuye al enunciado introducido por esa partícula, por lo que expresa por sí mismo una aserción. Se usa, asimismo, en los enunciados declarativos o preguntas del tipo aseverativo. En la conversación contribuye a mantener la interacción entre los hablantes y

⁹⁸ Cfr. Cuervo (1893 [1954]: 157-165).

⁹⁹ El *que* soldador (cfr. Pons Bordería, 1998b: 129).

¹⁰⁰ Santos Río (2009: 247-248) concibe la combinación **claro** + **que** como una partícula discursiva y la clasifica como locución conjuntiva adversativa restrictiva tenue no singularizante: “Se aproxima algo a *bien es verdad que*, pero añade el matiz de ‘naturalidad’ o ‘evidencia deducible’ que es consustancial a *claro*”.

señala el grado de cooperación y acuerdo de los participantes con respecto al mensaje que intercambian¹⁰¹.

En el *corpus* analizado, el marcador **claro** es muy poco frecuente y su función se inscribe en la modalidad epistémica del discurso, es decir, funciona como un reforzador de la aserción del propio narrador. Se trata, en definitiva, de un marcador que generalmente el narrador utiliza para atribuir certeza a una aserción:

(117) **Narrativa (14)**

“y entonces yo tengo: una: pareja de amigos ... una brasileña ... que es casada con un argentino y: lleva mucho pues ya en Lanzarote una de las Islas Canarias ... y: me invitaron me dijeron “mira Bárbara que aquí: la cosa: también va mal pero por/por el verano: suele haber mucha gente: van a venir los turistas tal ... seguro que te encuentras algo de camarera” ... yo **claro** quería seguir en España porque ya no tenía más dinero... esperaba una resolución de una/de una beca ... y entonces pue:s le dije a Marta y a Herman ... su marido pues que aceptaba el/la invitación”

(118) **Narrativa (24)**

“eh recién/en julio: descubrí que me voy a hacer mamá ... sí estoy embarazada de cuatro meses y: varias cosas han cambiado en mi vida ... y: **claro que** cosas que quería hacer y ahora tengo que: restablecer todas las cosas para poder ... [in]tentar seguir adelante pero con el niño **claro** ((risas))”

Donde en (117) **claro** reafirma la certeza respecto de la voluntad del narrador de permanecer en España, y en (118), este marcador expresa la certeza acerca de la decisión del narrador de seguir, junto al hijo que tendrá, adelante con su vida.

Otras veces, **claro** aparece combinado con *que* en el sentido de reafirmar y reforzar un razonamiento del narrador (cfr. Fuentes Rodríguez, 2009: 68). Así es como se puede comprobar en el ejemplo anterior (118) y en el

¹⁰¹ Al respecto señala Fuentes Rodríguez (1993c: 100): “En la interacción conversacional *claro* se comporta como un disjunto propiamente. Es un elemento con valor modal que puede ser respuesta solo a una pregunta total. Puede deshacer una incertidumbre y ser respuesta pragmáticamente considerada, en que se aporta información, o simplemente confirmar las expectativas abiertas por el otro interlocutor”.

siguiente (119): en (118), la partícula **claro que** reafirma y refuerza un razonamiento que se refiere a los planes que tenía el narrador antes de enterarse de que va a ser mamá, y que ahora, por eso, deberá reorganizarlos; y en (119), abajo, el narrador presenta una reflexión acerca de la selección de fotos que deberá hacer antes de enseñarlas a su familia.

(119) **Narrativa (18)**

“y: nos ha tocado quitar la ropa ... pero con: mucha vergüenza y después de un par de minutos creo que cinco o diez estábamos TAMBIÉN como ellos y nos quedamos toda la mañana ... en la playa jugando a pelota también ... conversando charlando bebiendo algo y después de este día yo hice algunas fotos de todo para enseñar a mi familia pero **claro que**: había que hacer un recorte aparte de que estaba ... sin nada”

3.2.1.14.1. A modo de conclusión

En resumidas cuentas, en las narrativas orales investigadas, el marcador **claro** sirve, por un lado, para expresar la certeza que el propio narrador atribuye a un hecho que asevera (en este caso, **claro** aparece solo); por otro lado, sirve como refuerzo de un razonamiento del propio narrador (en este caso, se combina con *que* para reiterar o reafirmar la certeza de dicha reflexión). Cabe comentar, en fin, que el marcador discursivo **claro** ha sido poco frecuente en las narrativas orales que analizamos aunque sea un marcador muy habitual en el español coloquial oral, donde actúa, al igual que sus congéneres **desde luego** y **por supuesto**, como un importante modalizador de evidencia (cfr. Fuentes Rodríguez, 2009: 67). Puede, además, funcionar como un elemento continuativo, principalmente en los discursos narrativos (*Ibíd.* 68).

3.2.1.15. El marcador discursivo así (que)

En primer lugar, ha que tenerse presente que el conector **así que** muestra un claro régimen verbal, es decir, que rige un verbo en indicativo si bien en ciertas estructuras aparece el modo subjuntivo. Este aspecto quiere decir que un conector como **así que** no une dos miembros del discurso ni tan

quiera dos argumentos, pues lo que hace es unir proposicionalmente dos elementos de un enunciado. Por ejemplo:

- a) *-Esto no viene al caso, **así que** vayamos al grano.*
- b) *-Esta frase es muy fácil, **así que** no creo que tengas problemas.*

Así pues y teniendo en cuenta los ejemplos precedentes, está claro que **así que** es un conector consecutivo pero en este caso es un conector sintáctico-proposicional o bien un conector oracional con la categoría gramatical de conjunción. Ahora bien, en español existe el uso de **así (que)**, es decir, que en ciertos casos el conector **así** aparece sin la partícula *que* que lo acompaña. Cuando se trata de este tipo de caso, entonces, estamos ante un evidente caso de marcador discursivo y no un conector oracional como en el caso mencionado precedentemente. Obsérvese el siguiente caso: *-Decidieron no hacer el viaje y **así (que)** se quedaron un poco más.*

Ahora bien, hay autores que defienden el uso de la forma **así que** como un conector discursivo consecutivo, cuyo uso está especialmente marcado por su mayor frecuencia en el registro informal de la lengua. Entre estos autores se encuentran Montolío Durán (2001: 102), Santos Río (2003: 206) y Domínguez García (2007: 161), por citar algunos autores. Se trata de un marcador cuyo uso aporta cierta espontaneidad o informalidad al discurso (Montolío Durán, 2001: 103). Al ser un conector consecutivo, actúa predominantemente en la actividad argumentativa del texto, aunque hay registros de su uso en función metadiscursiva cuando introduce un enunciado que pone cierre al discurso; pero, aun así, “el tipo de consecuencia que introduce es una conclusión a la vez argumentativa y metadiscursiva” (Domínguez García, 2007: 162). Santos Río (2003: 206) señala que la consecuencia que presenta este conector se obtiene siempre tras un proceso de deducción, conclusión o conjetura del enunciado que introduce.

El conector **así que** aparece solo una vez en las narrativas orales que hemos analizado, de manera que no nos extenderemos en la descripción de las

funciones de este marcador. Pasamos, entonces, a describir el caso con el que nos hemos encontrado en el *corpus*.

En el ejemplo (120) abajo, **así que** es un conector argumentativo que introduce una consecuencia producto de una deducción del narrador. Así, el argumento consecutivo sobre el que razona el narrador ‘animarse y pedir la beca de estudios’ constituye un anuncio de una decisión, que es producto de una deducción o conclusión que él obtiene a partir de la información que le dio su amiga ‘la fundación estaba buscando estudiantes con un futuro académico’.

(120) Narrativa (21)

“bueno ayer ... pedí una beca de estudios ... a una fundación brasileña ... la CAPES ... y: estuvo ... súper que:/estaban ofreciendo esta beca hace como un mes ... pero: no me había animado a pedirla porque creía que ... que no:/no te/no: no sé no sería capaz de lograrla ... pero a una semana atrás ... me dijo una amiga que estaban buscando ... estudiante:s con/con futuro académico y no con/un pues un:/un camino ya consolidado de enseñanza ... **así que** me animé en pedirla y estuve TOda la semana con eso ...”

3.2.1.15.1. A modo de conclusión

En resumidas cuentas, puesto que el conector discursivo **así que** se caracteriza por atribuir al discurso oral cierto carácter modal de informalidad, por ser una marca muy frecuente en los discursos orales que producen los hablantes nativos de español, pensamos que su uso más frecuente en las narrativas orales de los estudiantes brasileños de ELE resultaría bastante adecuado ya que aportaría a este tipo de discurso un tono de coloquialidad que lo favorecería significativamente; además, constituiría un mecanismo de conexión del que se valdrían estos estudiantes para conectar o vincular mejor las unidades comunicativas que forman sus narrativas. En este sentido, servirá, por ejemplo, como un importante conector para introducir la unidad comunicativa que pone cierre al discurso narrativo, función que sería a la vez argumentativa y metadiscursiva.

3.2.1.16. Los marcadores discursivos *incluso* y *hasta*

Cabe destacar que para este caso que no hay muchos estudios sobre los conectores aditivos *incluso* y *hasta* como partículas discursivas¹⁰², pero entre los pocos trabajos que tenemos noticia se destacan, por ejemplo, el de Santos Río (2003: 407/418), que concibe *incluso* y *hasta* como adverbios subj nticos ponderadores que, por sus exigencias contextuales, tienen mucho interés desde la perspectiva discursiva.

Otra referencia al papel de *incluso* y *hasta* encontramos en Fuentes Rodríguez (2009: 183/193), donde la autora describe ambas partículas como operadores argumentativos cuyo cometido es indicar que el elemento con el que se combinan se coloca en la posición alta de la escala argumentativa, presupone la adición de otros elementos inferiores y plantea el elegido como el no esperado.

Por otro lado, cabe añadir que Domínguez García (2007) denomina estas partículas operadores gradativos¹⁰³, porque poseen “la capacidad de situar el elemento al que alcanza en el grado extremo de una determinada escala argumentativa favorecida por el contexto” (*Ibíd.* 51-53). En particular, con respecto a *incluso*, aparte de funcionar como un operador argumentativo, puede, en ocasiones, actúa como un conector aditivo (cfr. Fuentes Rodríguez [2009: 192]; Martín Zorraquino y Portolés [1999: 4097]); en este caso, *incluso* añade un argumento coorientado a los anteriores, eso sí, en grado superior en la escala argumentativa y no esperado.

En las narrativas orales que hemos investigado, los casos de los marcadores *incluso* y *hasta* son muy exiguos (precisamente hemos hallado solo una ocurrencia de *hasta* y dos de *incluso*). Ambos marcadores operan en la actividad argumentativa de este tipo de discurso puesto que funcionan como operadores argumentativos. Veamos, primero, el ejemplo para *hasta*:

¹⁰² Para la relación entre estas dos partículas escalares, véase, Schewenter (2000).

¹⁰³ Si bien ambos marcadores son denominados operadores gradativos, el grado que ocupan en la escala argumentativa puede no coincidir, ya que *hasta* puede alcanzar el grado máximo en esta escala e *incluso* solo se coloca hasta un grado alto (Domínguez García, 2007: 52-53).

(121) **Narrativa (13)**

“un año después que empecé a trabajar ... ocurrió que: en la es/en la manzana de la escuela bien cerquita del portón principal ... me tomaron de asalto y para mí ... todo se quedó muy muy peor ... me quedé con muy miedo de ir a la escuela ... pero: cuando llegaba a la clase que: v[e]ía a mis alumnos v[e]ía algo fantástico todo se ... perdía todo el miedo se i[b]a y todo más pero cuando iba a la escuela y cuando salía de la escuela sentía el mismo miedo y: *hasta* hoy estoy intentando trabajar con/con esto ... intentando cambiar de escuela ... y **hasta** un poco triste ...”

Como se puede ver, en ese ejemplo (121), el marcador **hasta** que aparece en el segmento “y **hasta** un poco triste ...” funciona como un operador escalar que sitúa el argumento en el que se encuentra en dirección ascendente a la vez que actúa como un argumento de mayor fuerza argumentativa. Nótese que, a diferencia del *hasta* conjunción que se encuentra en un segmento anterior en este mismo ejemplo (“y: *hasta* hoy estoy intentando trabajar con/con esto”) y que se usa para indicar la posibilidad de llegar a cierto límite en cuanto al tiempo, el **hasta** a que consideramos un MD enfoca un argumento con el fin de valorarlo o evaluarlo, situándolo en el lugar extremo en la escala contextual del caso.

Analicemos ahora el uso del marcador **incluso** en el siguiente ejemplo:

(122) **Narrativa (16)**

“llamaron a un niño que sabía trabajar muy bien con ... la grabadora que tenía todos los aparatos y se fueron hasta ... la:/el mercado de São Brás¹⁰⁴ ... y: las niñas estaban todas vestidas como se fueran estas chicas que trabajan por la calle ... y ((risas)) estaban muy graciosos **incluso** pidieron que: a un señor que trabajaba en una tienda que si podían ¿no? cambiar los trajes porque estaban todos con uniformes ¿no? de la escuela y después ... que estaban travestidas y de ahí se marcharon hasta el aeropuerto ... y: bueno todos estaban mirando y no sabían que se pasaba ... entonces un tío les preguntó “ mira y: ¿pa dónde va esto? ¿se pasará en la tele?” “no no es que es un trabajo de la escuela” ---porque estaban todos así ¿no? muy ... animados--- y: después de estas dos escenas que

¹⁰⁴ Famoso mercado de artesanía.

fueron escenas **incluso** había esto ¿no? las escenas ... se quedaron en la casa de uno de ellos”

Tal y como puede notarse, las dos apariciones del marcador **incluso** ejemplifican su uso como operador argumentativo, puesto que con este marcador el narrador introduce un elemento superior de la escala argumentativa y no esperado. Así, en las secuencias “**incluso** pidieron que: a un señor que trabajaba en una tienda que si podían ¿no? cambiar los trajes porque estaban todos con uniformes ¿no? de la escuela” y “y: después de estas dos escenas que fueron escenas **incluso** había esto ¿no? las escenas”, este operador apunta a los hechos que introduce como elementos menos esperados y los sitúa en un grado alto, aunque no extremo, de la escala contextual de los casos que se relatan.

3.2.1.16.1. A modo de conclusión

En síntesis, los casos de **incluso** y **hasta** con función de operadores argumentativos en las narrativas orales analizadas no son más que marcadores cuyo cometido principal es aportar mayor relieve informativo a los hechos a los que se refieren o inciden. Se trata, por lo tanto, de una función relevante para la construcción de estos tipos de discursos porque, desde el punto de vista del plano informativo y argumentativo textual, les confiere mayor coherencia. Por otro lado, hacen falta en estas narrativas casos en los que el conector discursivo **incluso** aparezca con su función aditiva, es decir, como conector aditivo, de la misma forma que hacen falta el uso de sus congéneres **inclusive** y **además** que no aparecieron ninguna vez (este último, por cierto, muy frecuente en el discurso oral coloquial en español. Por eso, a nuestro juicio, su uso, no solo en las narrativas orales de los aprendices extranjeros sino también en los otros diversos géneros orales que producen estos estudiantes, debería ser habitual y necesario).

3.2.1.17. El marcador discursivo de hecho

El marcador **de hecho** es, en general, clasificado como un operador argumentativo (Fuentes Rodríguez, 1994; Martín Zorraquino y Portolés, 1999). Su función es, por lo tanto, introducir un argumento “como un hecho cierto y,

consiguientemente, con más fuerza argumentativa que otros argumentos que se pudiera pensar como discutible o meramente probable” (Martín Zorraquino y Portolés, 1999: 4141). Domínguez García (2007) señala que la partícula **de hecho** añade un argumento-prueba que actúa como refuerzo de un argumento anterior: “El argumento al que refuerza es suficiente para la conclusión pretendida, pero lo refuerza aportando una prueba ‘real’: así, favorece una presuposición de ‘certeza’ frente a otros posibles argumentos que pudieran no ser tan ‘ciertos” (Ibíd. 69).

Por otro lado, cabe añadir la clasificación que propone Fuentes Rodríguez (2009: 89-90) para el MD **de hecho**, pues, según esta autora, este marcador discursivo puede funcionar como *conector justificativo* y como *operador modal*. En el primer caso, **de hecho** introduce un argumento coorientado que sirve como una demostración o prueba de la certeza o verdad de lo dicho precedente (en este caso, la función de este marcador se aproxima a las funciones que explican Martín Zorraquino y Portolés y Domínguez García, según hemos comentado anteriormente). En su función de operador modal, **de hecho** es un adverbio modal que sirve para reafirmar lo dicho, indicando realización efectiva y es, conforme a esta autora, especialmente marcado por su mayor frecuencia de uso en el registro formal de la lengua.

En el *corpus* que investigamos, solo hemos encontrado dos ocurrencias del marcador **de hecho**, y ambas en la misma narrativa, donde este marcador actúa en la actividad argumentativa y funciona como un operador argumentativo:

(123) **Narrativa (14)**

“voy a contar el caso de: como fui parar en Canarias en el verano ... del año pasado ... pues tenía una beca de estudios de Santander... en España en SalamanCA ... y:: la beca pues la tenía por diez meses ... al final de: de/de estos diez meses pues tendría que: buscarme la vida: y **de hecho** se me acabó la beca en julio... entonces no sabía qué hacer empecé a buscar trabajo en Salamanca ...
(...)

llegué ahí hacía mucho calor pero aparte de calor hacía MUcho viento es que había mucho viento no sé por qué ... y: me acuerdo que la primera impresión que tuve pues de verdad que fue/no no fue muy buena ... eh me pareció todo mu:y seco y: yo esperaba una isla llena de/de verde de bosques lo que realmente me gusta y nada ... y bueno llegamos al pueblo ... el pueblo sí **de hecho** era muy bonito ... todo blanquito las casas blancas porque ... es una ley en Lanzarote que hay que construirse las casas siempre blancas ...”

Como podemos comprobar, en este ejemplo, las dos ocurrencias del marcador **de hecho** sirven a la labor de introducir argumentos-prueba que refuerzan argumentos anteriores: así, la aserción introducida por este marcador en “*y de hecho se me acabó la beca en julio ...*” apoya y aporta ‘verdad’ o ‘certeza’ a los argumentos anteriores: “*pues tenía una beca de estudios de Santander ... en España en SalamanCA ... y: la beca pues la tenía por diez meses ...*”; asimismo, en el argumento “*el pueblo sí de hecho era muy bonito ...*” el marcador introduce un hecho como ‘cierto’, ‘real’ o ‘verdadero’ que ha sido comprobado por el propio narrador.

3.2.1.17.1. A modo de conclusión

En definitiva, los dos únicos usos de la partícula discursiva **de hecho** en las narrativas orales de estudiantes brasileños con nivel B2 que analizamos sirven a la labor de introducir argumentos-prueba que se usan para reforzar argumentos precedentes afirmados por el narrador. Por otra parte, teniendo en cuenta el hecho de que en las narrativas orales de experiencia, como las que analizamos aquí, el narrador a lo largo de su relato necesita valerse de determinadas marcas que confirmen la veracidad de los hechos narrados, creemos que el uso de algunos marcadores discursivos, como **de hecho**, podría ser, en este género textual, un importante recurso que atendería a dicha necesidad. Sin embargo, tal y como hemos comprobado, el uso de esta partícula discursiva con tal finalidad es, en el corpus investigado, muy exiguo. Quizás esto se deba al hecho de que dicho uso está marcado por su mayor frecuencia en el registro culto de la lengua (cfr. Fuentes Rodríguez, 2009: 90). Por último, cabe comentar que hace falta en las narrativas orales el empleo del MD **de hecho**

como, según explica Santos Río (2003: 409), *locución adverbial discursiva*, precisamente como “elemento especificador en un contexto abierta o encubiertamente argumentativo (y sutilmente causal-explicativo)”¹⁰⁵. Dicho uso, a nuestro modo de ver, debería recibir atención en las futuras investigaciones que se lleven a cabo en los géneros discursivos orales que producen los aprendientes de ELE, principalmente los estudiantes con los niveles avanzado y superior.

3.2.1.18. El marcador discursivo *de verdad*

Los estudios sobre la partícula discursiva ***de verdad*** son casi inexistentes en español y, entre las pocas referencias que encontramos respecto de su aplicación, destacan las de Fuentes Rodríguez (2009) y Santos Río (2007). Así, dicha partícula puede clasificarse como un operador enunciativo cuyo cometido es modificar la enunciación o, más bien, indicar que el hablante dice algo verdadero (Fuentes Rodríguez, 2009: 100). Santos Río, por su parte, considera esta partícula como una locución adverbial modalizadora, de la que se sirve el hablante para o bien reforzar una asección, por vía realizativa (caso en que va seguida de pausa) o bien pedir confirmación de lo dicho (*¿de verdad?*).

Solo hemos hallado un caso de la partícula ***de verdad*** en el *corpus*, y su papel se relaciona con la actividad argumentativa del discurso, ya que funciona como una especie de operador epistémico. Así, tal y como podemos ver en el ejemplo abajo, ***de verdad*** introduce una asección del narrador (“***de verdad*** que fue/no no fue muy buena”) en el sentido de reforzar o teñir de verdad la afirmación acerca de su primera impresión de la isla.

(124) **Narrativa (14)**

“llegué ahí hacía mucho calor pero aparte de calor hacía MUcho viento es que había mucho viento no sé por qué ... y: me acuerdo que la primera impresión que tuve pues **de verdad** que fue/no no fue muy buena ... eh me pareció todo

¹⁰⁵ Reproducimos aquí un ejemplo que utiliza este autor para explica dicho uso: “*Es palabra muy selectiva a la hora de combinarse con los nombres; de hecho, prácticamente solo se aplica con propiedad a “caballo”, “yegua”, “potro” y sus sinónimos. No hay obstáculo para que esta locución modalizadora se emplee también con modo subjuntivo: de hecho, así aparece nada menos que en García Márquez*” (Santos Río, 2003: 409).

mu:y seco y: yo esperaba una isla llena de/de verde de bosques lo que realmente me gusta y nada ...”

3.2.1.18.1. A modo de conclusión

A nuestro juicio, el uso de la partícula discursiva de verdad en las narrativas orales de experiencia es relevante porque puede actuar a la vez en el plano informativo y en el argumentativo del discurso, ya que puede ser al mismo tiempo un enfatizador informativo y un elemento de fuerza argumentativa en el que se puede apoyar el narrador para indicar la veracidad de sus afirmaciones o de los hechos que relata. Se trata entonces de una importante estrategia discursiva epistémica que resultaría bastante útil en la construcción de un texto oral como son las narrativas orales que aquí investigamos.

3.2.1.19. El marcador discursivo *por supuesto*

La partícula discursiva ***por supuesto*** es un marcador de modalidad epistémica, según Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4153), y su uso se orienta hacia la esfera de ambos interlocutores, en un acto comunicativo, y no solo hacia el ámbito del hablante, como acontece con otros marcadores epistémicos (*desde luego*, por ejemplo). Con ser un marcador de evidencia, ***por supuesto*** “recalca y ratifica lo que se infiere del segmento del discurso al que remite como algo necesariamente implicado o impuesto en el contexto comunicativo” (*Ibid.* 4153). Fuentes Rodríguez (2009: 278), por otro lado, considera ***por supuesto*** como un operador modal, un modalizador de carácter expresivo reafirmativo desde la evidencia, cuyo cometido es expresar el más alto grado de convencimiento del interlocutor, apuntando a las presuposiciones de este, a algo sabido por todos.

En el *corpus*, solo hay una ocurrencia de esta partícula, y su uso, tal y como se puede comprobar en el ejemplo siguiente (125), coincide con el valor que le otorgan los autores acotados anteriormente, es decir, es un marcador epistémico de evidencia de que se vale el narrador para enfatizar una aserción “*conocía a los dos por supuesto...*”, reafirmándola y atribuyéndola cierta relevancia en la comunicación:

(125) Narrativa (14)

“y entonces pue:s le dije a Marta y a Herman ... su marido pues que aceptaba el/la invitación y: de repente/de repente me marché de: de Salamanca ... me cogí un vuelo y me fui a las Canarias ... no conocía a nada conocía a los dos **por supuesto ...**”

3.2.1.19.1. A modo de conclusión

Tal y como hemos afirmado cuando comentamos anteriormente el caso del MD **claro**, la partícula discursiva **por supuesto** es un importante modalizador de evidencia y, mediante su uso, el hablante considera lo dicho como no discutible, y por eso cargado de fuerza argumentativa. Equivale a **ciertamente, claro, naturalmente y desde luego**, pero frente a estos, expresa el grado máximo de convencimiento del hablante (Fuentes Rodríguez, 2009: 278). En definitiva, se trata de un MD cuyo empleo en las narrativas orales no solo sirve para reforzar o enfatizar una aserción del narrador sino que también inscribe en estos discursos un carácter expresivo-enunciativo; es, por lo tanto, una marca de la presencia del narrador, con la que este evalúa, ratifica, refuerza e imprime relevancia a los hechos que relata o a sus impresiones sobre estos hechos. Además, el uso del MD **por supuesto**, por ser un marcador común en el registro coloquial del español, puede atribuir al discurso narrativo oral del aprendiz de ELE cierto rasgo de oralidad, espontaneidad y, por consiguiente, fluidez discursiva.

3.2.1.20. Los marcadores discursivos **finalmente** y **al final**

Cabe mencionar que casos como **finalmente** y **al final** pueden coincidir en sus funciones discursivas cuando se comportan como adverbios temporales de orden, deícticos y anafóricos (cfr. Santos Río, 2003: 75). En este caso, dichos marcadores parecen funcionar como estructuradores de la información (cfr. Martín Zorraquino y Portolés, 1999) ya que ordenan e indican el fin de un proceso discursivo y, en consecuencia, son considerados solamente en este caso como conectores o marcadores del discurso.

En las narrativas orales, hemos hallado solamente una aparición del marcador **finalmente** y otra del marcador discursivo **al final** y, en ambos casos, presentan el segmento que introducen como el término de un proceso que se produce después de haber sucedido otros hechos anteriores. Con ser marcadores discursivos que ordenan hechos de la narrativa, actúan en la actividad organizativa o metadiscursiva del discurso, precisamente en el control del mensaje. Veamos los ejemplos:

(126) **Narrativa (21)**

“y yo ... desde las nueve de la mañana intenté enviar el formula/el formu/el formulario con todos los documentos para/para la/por la internet ... y no/y no/y no/y no lo lograba ... estuve como cinco horas intentando enviarlo porque como pasé una semana ... a/de/detrás de eso creía que no podía per/perder/perder todo mi trabajo ... y: **finalmente** a las seis de la tarde ... lo logré y ahora estoy esperando por la/por la contestación: de la fundación”

(127) **Narrativa (14)**

“y: salí entonces pues a buscarme trabajo ya en el primer día en la isla ... caminé tanto en chanclas que me:/yo me quemaba los pies ... por debajo ... tanto calor hacía ... y: es que no hay autobuses hay autobuses pero: no se ve/no se (ve) muchos ... y la bici la tenía Marta este día entonces salí sola ... llegaba súper sudada en los hoteles buscándome trabajo y tal y toda la gente me decía “mira que no que la cosa está muy mal que no que no hay que no hay trabajo” ... pues **al final** ... eh: un día por la noche ... eh: estaba en la playa ... vi un bar pues este bar me pareció que era bastante grande había mucha gente trabajando ... y yo pensé bom/bueno puede ser que necesite gente para el verano ... y llegué con el currículo ... se lo di a una chica ...”

Donde en (126), el miembro discursivo “y: **finalmente** a las seis de la tarde ... lo logré ...” señala que es el último suceso de la serie de los hechos relatados; y en (127), el miembro discursivo “pues **al final** ... eh: un día por la noche ... eh: estaba en la playa ... vi un bar pues este bar me pareció que era bastante grande había mucha gente trabajando ...” indica que, después de haberse producido los hechos referidos previamente, este es el que pone fin a todo lo anterior, ya que, como se

puede comprobar en la narrativa en cuestión, este es el bar donde, finalmente, la narradora consigue un trabajo.

3.2.1.20.1. A modo de conclusión

La importancia de los ordenadores discursivos como *al final* y *finalmente* y de otros que no se registran en las narrativas orales investigadas, tales como *por fin*, *al fin*, *en fin* o *por último*, consiste en que estos marcadores pueden resultar significativamente útiles para concluir segmentos del relato que cuenta el narrador o para poner cierre a la propia narrativa. Son, en este último caso, MD especializados en marcar el cierre narrativo y, consecuentemente, cobran un singular protagonismo (Domínguez García, 2007: 376). Pese a todo eso, como hemos visto en el análisis del corpus, solo hemos encontrado un caso de *al final* y otro de *finalmente*, los demás MD de este grupo no han sido utilizados por los aprendices brasileños. Además, solo el marcador *finalmente* sirve para poner cierre a la narrativa, según hemos comprobado en el ejemplo (126), pues lo encontramos en la última unidad comunicativa de la narrativa. Su empleo, en este caso, como señala Fuentes Rodríguez (1993b: 172), indica un matiz contextual de ‘alivio’ por parte del narrador, puesto que la unidad comunicativa que introduce no es solo la última sino la más importante y que, además, sucede tras una situación de espera. Se trata, por lo tanto, de un valor de expectación que favorece el proceso de acercamiento con el oyente, facilitando así la comprensión global de los hechos relatados.

Así las cosas, pensamos que la adquisición del grupo de los marcadores acotados por parte de los aprendices brasileños con un nivel B2 y de los demás niveles superiores es de extrema importancia para la construcción de las narrativas orales que relatan, dado que a través del uso de estas partículas discursivas dichos estudiantes pueden estructurar y ordenar mejor los hechos que relatan.

3.2.1.21. El marcador discursivo *sabes* (*¿sabes?*)

Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4187) conciben la partícula discursiva **sabes** como un marcador conversacional perteneciente al grupo de los enfocadores de la alteridad. Se trata de un marcador cuya entonación puede variar (**sabes/¿sabes?**) y cuyo uso no indica precisamente un proceso de percepción intelectual, como sugiere su base léxica, sino más bien revela ciertas señales de actitudes del hablante en relación con el oyente; es, así, un marcador interactivo de contacto con el interlocutor (cfr. Fuentes Rodríguez, 2009: 310), o como explica Santos Río (2003: 576): “palabra fática con que se busca la atención, participación y complicidad del interlocutor más que la averiguación de si sabe o no sabe el contenido pertinente”. Briz (1998: 224), por su vez, incluye **¿sabes?** en el grupo de los marcadores metadiscursivos de control de contacto, puesto que, para este autor, su uso, en la conversación, es de carácter apelativo y fático. A través de **¿sabes?** el hablante autorrealiza su actuación o sus palabras en el discurso, así como refuerza o justifica sus razonamientos ante los interlocutores, como llamadas de atención para mantener o comprobar el contacto o como fórmulas de exhortación y apelación que implican activamente al interlocutor (*Ibíd.* 225).

En el *corpus*, se observan dos apariciones del marcador **sabes**; ambas aparecen en la misma narrativa actuando en la actividad metadiscursiva del discurso y funcionando, por ello, como marcadores de control del contacto. Veamos el ejemplo al que nos referimos:

(128) **Narrativa (23)**

“... cuando el autobús se (va) yendo por la carretera ... mi di cuenta que no estaba en/en/en el autobús ... que/que/que seguía antes mi viaje ... entonces (?) no/no ... me quedé un poco loca ... **¿sabes?** eh: ... como/como/como te puedo decir ... hablé con/con el conductor “no no no puedo” “tengo bajar porque no no sé para donde voy ... tengo seguir con (el mío) no sé ... va que estoy yendo para/para otro Estado” y **sabes** que a veces/(casi que) me quedé llorando porque no sé ... después ... ¿para donde me iba? ...”

En este ejemplo, como se puede observar, hay dos ocurrencias del marcador **sabes**, y en ambas –tanto la que lleva la entonación más ascendente (**¿sabes?**) como la que no (**sabes**)– su valor parece ser de contacto, confirmativo, continuativo y enfatizador de la información sobre la que dichas partículas llaman la atención del oyente; si bien es cierto que en la segunda forma (**sabes**) parece ser que este valor es más suave porque, en este caso, la entonación menos ascendente con que el narrador pronuncia este marcador así lo determina.

3.2.1.21.1. A modo de conclusión

A lo largo de una narración oral, es importante que el narrador utilice los MD apelativo-fáticos o de control del contacto, como, por ejemplo, la partícula de la que nos ocupamos aquí (**sabes** o **¿sabes?**), para señalar las relaciones con su interlocutor u oyente, ya que, mediante el empleo de estos recursos pragmáticos, el narrador pide la colaboración o el asentimiento de su oyente en el sentido de asegurar no solo la comprensión de los hechos que narra sino también la continuidad de su discurso. De esta manera, el informante consigue crear un clima de familiaridad, confianza y acercamiento con su oyente. Además, el uso de tal partícula puede servir como una estrategia conversacional de la que se vale el narrador para llamar la atención del receptor sobre un hecho o información contextualmente relevante. A raíz de esta explicación, parece adecuado afirmar que el uso de **sabes** o **¿sabes?**, en el discurso narrativo oral del aprendiz brasileño de ELE con un nivel B2, resultaría muy fructuoso, puesto que la relación de cooperación entre informante-oyente se reforzaría, lo que propiciaría, por consiguiente, un discurso narrativo oral en tono más familiar y espontáneo: rasgo coloquial típico de la actividad de relatar experiencias que suelen producir los hablantes nativos.

3.2.1.22. El marcador discursivo *por ejemplo*

El marcador ***por ejemplo*** es, conforme a Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4142), un operador argumentativo de concreción, y su función estriba en presentar el miembro discursivo en el que se incluye como un ejemplo o

concreción de un miembro anterior en cuyo contenido se expresa una generalización.

Fuentes Rodríguez (2009: 265-266) considera que esta partícula actúa de dos maneras en el discurso: como conector ejemplificativo y como operador enunciativo. En el primer caso, funciona como un conector reformulativo y señala que el miembro que introduce es un ejemplo, una ilustración del valor más general de un miembro anterior. En este sentido, el papel que ejerce este conector es igual al del operador de concreción del que hablan Martín Zorraquino y Portolés, aunque aquí Fuentes Rodríguez lo denomina conector y no operador. De otra parte, en su función de operador enunciativo, esta partícula marca que el contenido del miembro en el que se encuentra es un ejemplo de lo que quiere decir el hablante. Pero, a diferencia de su papel como conector de ejemplificación, el miembro que precede a este operador no se caracteriza por ser una generalización sino más bien por posibilitar la obtención de una inferencia a la que llega el oyente a partir de un caso concreto.

En el *corpus* de narrativas, hay solo una ocurrencia de esta partícula, que ilustramos a continuación:

(129) **Narrativa (01)**

“---yo trabajo con narrativa: eh literatura esas cosas *¿né?* hago mestrado¹⁰⁶ en literatura--- entonces la idea del narrador de: lo que el narrador hace eh un narrador del fútbol ... **por ejemplo** él nos cuenta otro partido muy diferente a veces el partido no está muy bueno pero él se va poner algo: muy: ah ---como se decir--- ... algo diferente más animado”

Tal y como vemos, en el ejemplo precedente (134), el marcador **por ejemplo**, que aparece en el miembro “**por ejemplo** él nos cuenta otro partido muy diferente a veces el partido no está muy bueno pero él se va poner algo: muy: ah ---como se decir--- ... algo diferente más animado”, aduce un ejemplo concreto de un hecho que hace el narrador de fútbol durante un partido. Es, por lo tanto, un conector

¹⁰⁶ Maestría.

de ejemplificación de carácter reformulativo, pues el miembro que introduce es una concreción de un valor más general de un miembro precedente.

3.2.1.22.1. A modo de conclusión

En resumida cuentas, el MD *por ejemplo*, tanto en su función de conector ejemplificativo como de operador enunciativo, constituye un recurso del que se puede servir el narrador para organizar de forma informativa y argumentativa su narrativa oral. Se trata, además, de un marcador discursivo cuyo uso no está especialmente marcado por su mayor o menor frecuencia en el registro formal o informal de la lengua española. Sin embargo, es más frecuente en el discurso oral o dialogado¹⁰⁷. Estas características, a nuestro juicio, convierten este marcador en un importante recurso lingüístico-discursivo para la construcción de las narrativas orales, y de cuya función no puede prescindir el aprendiz brasileño de ELE con un nivel B2 o con un nivel superior a este.

3.2.1.23. El marcador discursivo *ya está*

Cabe decir que solo hemos encontrado el registro y reconocimiento de esta partícula en Santos Río (2003: 378), donde se describe como una locución con la que el hablante señala que su acción o tarea ha concluido. Además, se puede usar como una locución reactiva de la que se sirve el hablante para, tras una vacilación en la respuesta, indicar al oyente que ha dado con el dato o información pertinente, o bien como una locución atorreactiva mediante la que el hablante expresa una protesta o queja.

En las narrativas orales, hemos observado solo un caso de la partícula discursiva *ya está*, que aparece como marcador metadiscursivo de control del mensaje, precisamente como una marca de cierre que avisa al oyente de la conclusión de la narrativa. En este sentido, esta partícula constituye un medio funcional que marca la sesión *coda* de la narrativa, esto es, la sesión cuyo cometido es traer al oyente al tiempo real y señalar que el relato ha terminado:

¹⁰⁷ Cfr. Briz, Pons Bordería y Portolés (eds.) (2008).

(130) Narrativa (16)

entonces (el) anuncio eh eh tipología era el anuncio y pero todo eso en español ... entonces ---había cosa como que portuñol (¿tá?) no era todo en/en español--- ... entonces era el anuncio/el anuncio de (?) pero en verdad es/era la: prostitución ... ah después de/de terminado todo con escenas mu:y picantes muy fuertes pero: cuando se acabó todo ... uno me dijo “bueno y de ahí que va?” ---**ya está**---

3.2.1.23.1. A modo de conclusión

La función de la partícula **ya está** en las narrativas orales estriba, precisamente, en avisar al oyente de la conclusión de la narrativa, es decir, es un recurso a través del que el informante consigue decir al oyente que el acto de narrar, entendido aquí como acto enunciativo, se ha acabado, por lo que no se debe confundir esta función con la que ejercen los MD **al final, finalmente, por fin...**, que ya hemos comentado anteriormente, puesto que estos funcionan como ordenadores discursivos, precisamente, como marcas de cierre de la narrativa, entendida aquí como texto o discurso oral.

En definitiva, el marcador **ya está**, en la narrativa oral, sirve para indicar al oyente que el narrador no tiene más datos o hechos que añadir a los que acaba de aportar en su discurso. En este sentido, su función se acerca al valor que tiene la expresión **eso es todo** del español coloquial oral. Por consiguiente, consideramos que la partícula **ya está**, al igual que su congénere **eso es todo**, constituye un mecanismo estratégico discursivo que el aprendiz brasileño de ELE debe conocer y usar en su discurso narrativo oral. Debe, por ello, recibir cierta importancia en las clases de ELE, sobre todo, siempre y cuando el profesor decida introducir el tema de los marcadores que estructuran u ordenan el discurso narrativo oral en español.

3.2.1.24. El marcador discursivo *a ver*

Fuentes Rodríguez (2009: 32-33) señala que la partícula **a ver** puede funcionar como un *operador modal* o como un *conector ordenador discursivo continuativo*. En su función de operador, esta partícula apela al interlocutor

para que realice una acción, acto o conteste a una pregunta del hablante; y en los contextos que antecede a una respuesta o comentario, puede indicar duda o desacuerdo atenuado del interlocutor. En su papel de conector, funciona como un elemento retardatario con el que el hablante marca una pausa para darse tiempo a pensar y organizar o reorganizar su discurso.

En el *corpus* analizado, la partícula discursiva ***a ver*** aparece una sola vez, y con función de marcador metadiscursivo de control del mensaje, más bien, como una marca de regulación que utiliza el narrador para mantener el hilo del discurso narrativo mientras piensa, recuerda u organiza lo que va a decir:

(131) **Narrativa (20)**

“pues por la noche algunas veces tenía la impresión que siempre había alguien allí ... y me despertaba por lo medio de la noche ... pues a entender que sensación rara era esta que estaba pasando conmigo ... pues siempre miraba todos los sitios de esta habitación: todavía no había nadie ... *pues a ver* ... se seguía/seguía a dormir ... y despertaba y: pues pasaba ...”

Nótese que en ese ejemplo, ***a ver*** aparece entre pausas y acompañado de otra marca de regulación, el marcador ***pues (a ver)***, lo que indica que, en efecto, este es un momento en el que el narrador, mediante estas partículas, gana tiempo para pensar y organizar, planificar su discurso. Es, por lo tanto, un marcador discursivo metadiscursivo continuativo con el que el narrador asegura el mantenimiento del hilo comunicativo.

3.2.1.24.1. A modo de conclusión

Así pues, desde nuestro punto de vista, el valor metadiscursivo de ***a ver*** consiste en propiciar una parada o ruptura del ritmo comunicativo que permite al hablante obtener un breve intervalo de tiempo en el desarrollo de su discurso. Esta pausa, en el acto comunicativo, podría utilizarse como un mecanismo que posibilita al interlocutor el mantenimiento del canal comunicativo mientras organiza la propia intervención o mientras selecciona de su arsenal lingüístico el término más adecuado a su intención comunicativa. En otros términos, por

medio del MD **a ver**, el hablante logra ganar tiempo para construir adecuadamente su discurso sin necesidad de interrumpir la comunicación. Lógicamente, este ganar tiempo significa también una petición de colaboración al oyente para que siga actuando como tal y espere que el hablante consiga completar u organizar su emisión. A la vista de eso, consideramos que el MD **a ver** es fundamental en la construcción de las narrativas orales de los aprendientes brasileños, ya que, mediante su uso, estos estudiantes obtienen más tiempo en esta búsqueda de los términos precisos o en la confección y organización de los hechos que relatan, y así consiguen da progresión a su discurso.

3.2.1.25. El marcador discursivo o sea

En primer lugar, cabe decir que el lingüista Briz (1998: 213) incluye la partícula discursiva **o sea** en el grupo de los marcadores metadiscursivos de control del mensaje. Se trata así de un marcador reformulador explicativo del que se vale el interlocutor para marcar la progresión de su discurso. Se caracteriza, además, por ser un marcador muy frecuente en el discurso oral, y su función consiste, por lo general, en introducir un miembro discursivo que funciona como una paráfrasis de un miembro anterior y que, por lo tanto, comenta su mismo tópico (Martín Zorraquino y Portolés, 1999: 4123).

Fuentes Rodríguez (2009: 241) concibe este marcador como un conector reformulativo de explicación, aclaración o corrección, que también se puede usar con valor continuativo o como muletilla en algunos hablantes.

Para Santos Río (2003: 478), la partícula discursiva **o sea** puede funcionar no solo como locución conjuntiva aclarativa reformulativa, sino también como una locución conjuntiva consecutiva o como marca expletiva fática.

En nuestro *corpus*, **o sea** es un marcador metadiscursivo del control del mensaje, cuya función es la de un reformulador explicativo o resumidor de los hechos que, anteriormente, ha venido relatando el narrador. Así es como lo

vemos en el siguiente ejemplo (132), donde este marcador introduce el miembro discursivo “*una tragedia*” como un resumen explicativo o aclarador de todo lo relatado anteriormente:

(132) **Narrativa (o8)**

“y bueno y me di cuenta que/que no estaba la mochila ... ((risas)) que me habían quitado la mochila y:: todo el (?) que/que me ha causado eso porque ... tuve que denun/ir a la policía para denunciar sacar otro pasaporte cancelar las tarjetas de créditos ... me (?) por suerte tenía mi teléfono móvil en el bolsi/bolsillo de/del abrigo ... y entonces pude llamar a:: a:: a la gente... pedir datos a mi familia ... pedir a amigos que me mandaran documentos para/para/para que yo pudiera sacar otro/otro pasaporte **o sea** ... una tragedia ((risas))

3.2.1.25.1. A modo de conclusión

A nuestro modo de ver, el MD **o sea**, en su función de reformulador explicativo o resumidor de los hechos relatados –como la función que hemos comentado en el ejemplo anterior (132)– constituye un recurso significativamente útil en la contrucción del discurso narrativo oral. Pese a la importancia de su uso en este género oral, en las narrativas orales de aprendices brasileños que hemos investigado, solo hemos encontrado un caso de este marcador, que es el que ejemplificamos anteriormente. En resumidas cuentas, las funciones metadiscursivas del marcador discursivo **o sea** (y de sus variantes menos frecuentes **o séase**, **o sea [que]**...), y teniendo en cuenta que es el reformulador explicativo más frecuente, sobre todo en el discurso oral de registro coloquial, hacen que su enseñanza a estudiantes extranjeros de ELE cobre singular importancia en el aula.

3.2.1.26. El marcador discursivo en verdad

Cabe mencionar, en primer lugar que la partícula **en verdad** existe en español, pero su empleo no es frecuente, al menos en el español peninsular pues, al parecer, ya existe en su defecto el marcador discursivo *de verdad*, conector ya analizado en líneas precedentes del presente trabajo.

Según Santos Río (2003: 647), esta partícula es una *locución adv. realizativa* que significa ‘verdaderamente’, o ‘diciéndolo con verdad’ (**En verdad**, *este chico no te merece*).

Fuentes Rodríguez (2009: 149), por su parte, concibe este marcador como un operador modal, un reforzador de la aserción que sitúa lo dicho como verdadero, ya sea toda la predicación o lo expresado en un segmento en el que se focaliza.

En el *corpus* de que nos ocupamos, hemos observado dos casos del marcador **en verdad** cuyo uso nos parece adecuado si tenemos en cuenta la descripción que presentan los autores acotados para esta partícula:

(133) **Narrativa (27)**

“eso nos lleva a pensar que (con el) mito la leyenda uno: sobrevive y va pasando de generación a generación ¿no? y: esto es bueno porque nuestras clases no deben eh **en verdad** ser solamente de gramática y que el alumno sepa decir ‘buenos días buenas tardes yo me llamo tú te llamas’ sino trabajar la cultura trabajar **en verdad** eh todo de la lengua ¿no? eh y que tenga la lengua para el uso y no solamente para fingir que aprende español y yo tampoco fingir que enseño”

Donde **en verdad** se usa para reforzar las aserciones que hace el narrador, en el sentido de situarlas como verdaderas: así, se entiende que ‘*verdaderamente hablando, nuestras clases no deben ser solamente de gramática*’ o ‘*diciendo con verdad, debemos en nuestras clases trabajar la cultura, trabajar todo de la lengua*’. Siendo así, pensamos que este marcador, en los dos ejemplos acotados, funciona como una marca de la fuerza argumentativa de las aserciones en las que se encuentra; lo que nos permite afirmar que su uso se inscribe en el plano argumentativo del discurso.

3.2.1.26.1. A modo de conclusión

En suma, en las narrativas orales de experiencias, el uso de un operador modal como la partícula discursiva **en verdad**, a nuestro juicio, contribuye

argumentativamente a reforzar el valor de veracidad de los hechos que se relatan por parte del narrador. Se trata así de un marcador que, al ser un reforzador de la aserción que sitúa lo dicho como verdadero, como efecto, ayuda a promover la creencia en las ideas u opiniones que expresa el narrador sobre los propios hechos que relata, lo que, consecuentemente, favorece el proceso de acercamiento y comprensión de su narrativa.

3.2.1.27. El marcador discursivo *aparte*

El marcador del discurso *aparte* es, en general, clasificado como un conector introductor de argumentos coorientados (cfr. Briz, 1998: 181), y su uso está marcado por su mayor frecuencia en el registro informal (Fuentes Rodríguez, 1996: 26).

Es un conector del discurso aditivo que añade “un argumento que hubiera podido llevar a la misma conclusión que el miembro anterior si este no hubiera sido ya suficiente para ello” (Martín Zorraquino y Portolés, 1999: 4096).

Santos Río (2003: 195), entre otras definiciones que presenta para *aparte*, consibe esta partícula como ‘rampa de la locución prepositiva aditiva *aparte de*’, con valor de *además de* (*Aparte de usted, ¿había alguien más allí?*) y como ‘rampa de la locución prepositiva exceptiva *aparte de*’, con valor de *fuera de, a excepción de* (*Aparte de ella, todos los demás deberán vacunarse*).

En las narrativas analizadas, hemos encontrado dos usos correctos del conector *aparte*, pues su empleo parece adecuarse al de un marcador argumentativo coorientado:

(134) Narrativa (14)

“me cogí un vuelo y me fui a las Canarias ... no conocía a nada conocía a los dos por supuesto ... llegué ahí hacía mucho calor pero **aparte de** calor hacía MUcho viento es que había mucho viento no sé por qué ... y: me acuerdo que la primera impresión que tuve pues de verdad que fue/no no fue muy buena ...”

(135) **Narrativa (18)**

“bueno me ha tocado una situación muy cómica en España ... en el año 2008 mientras hacía un curso de verano en las Is/Islands Canarias ... yo ... era el único extranjero a/**aparte de** una argentina que estábamos allí ... con un grupo de españoles de toda parte de España ... de A Coruña de Barcelona de Sevilla de Córdoba de Madrid y: ellos todos son artistas y solamente yo y la chica argentina éramos los periodistas”

Tal y como puede apreciarse, en los ejemplos anteriores el marcador **aparte** actúa en el plano argumentativo y su función parece ajustarse a la descripción que Santos Río plantea para esta partícula: en (134) funciona como ‘rampa de la locución prepositiva aditiva *aparte de*’, con valor de *además de*, ya que dicho marcador añade un elemento que se considera de forma separada (*hacia mucho viento*) del elemento anterior (*calor*), pero que se suma a este; por otro lado, en (135) esta partícula funciona como ‘rampa de la locución prepositiva exceptiva *aparte de*’, con valor de *a excepción de* (*a excepción de una argentina que estaba allí, yo era el único extranjero*).

3.2.1.27.1. A modo de conclusión

Puesto que el MD **aparte** es un conector aditivo que introduce argumentos coorientados y teniendo en cuenta que es una partícula de índole especialmente coloquial y frecuentemente usada en el registro coloquial oral, su utilización en el discurso narrativo oral que producen los estudiantes brasileños de ELE resulta, a nuestro modo de ver, necesaria y beneficiosa desde el punto de la construcción de este tipo de discurso. Se trata así de un conector discursivo cuyo cometido es no solo conceder mayor relevancia a la secuencia o segmento en el que se integra sino también indicar que esta secuencia o segmento tienen un valor organizativo textual. En síntesis, el conector aditivo **aparte**, al igual que su congénere **además**, constituye una fórmula conversacional de la que el aprendiz brasileño no puede prescindir en su discurso oral, especialmente en su discurso narrativo oral.

3.2.1.28. El marcador discursivo *no sé*

Cabe mencionar que Fuentes Rodríguez (2009: 236-237) describe dos funciones respecto de la partícula *no sé*: en primer lugar, la función de *operador modal* y, en segundo lugar, la función de *conector ordenador discursivo continuativo*. Según esta autora, su empleo como operador modal se encuentra en vías de lexicalización, y se da más claramente cuando, en general, aparece como comentario o en posición final de enunciado y acompañado de otro elemento modal de duda o posibilidad. Sobre su uso como conector ordenador discursivo continuativo, la autora afirma que esta partícula tiene la función de rellenar pausas mientras el hablante piensa, planifica su discurso, para así mantener el hilo conversacional. En otros términos, dicho marcador discursivo actúa como un elemento retardatario que rellena los espacios vacíos cuando el hablante expresa su opinión, busca un término adecuado o empieza un discurso narrativo.

Para Santos Río (2003: 578), la partícula *no sé* es una expresión fática atenuadora y significa algo como ‘*no sé cómo decir*’ (*Estas chicas tienen, no sé, algo más bonito en su mirada, no sé...*).

En el *corpus* de narrativas, hemos observado algunas apariciones del marcador *no sé* con valor de operador modal y de conector ordenador discursivo continuativo. En su función de operador, esta partícula actúa en el plano argumentativo y en su función de conector, en el plano metadiscursivo. Así, en los ejemplos (136) y (137) abajo, se puede observar el empleo de *no sé* con función de operador modal, una vez que este marcador sirve, en los segmentos de que forma parte, para quitar la fuerza e intensificar la duda que expresan las aserciones ‘*creo que la función fue un fracaso*’ (136) y ‘*creía que no sería capaz de conseguir la beca*’ (137):

(136) **Narrativa (19)**

“ellos NO comprendieron pero estuvieron ah queriendo comprender lo que estábamos hablando y: para nosotros fue trágico no/no empezamos nada no

hablamo/no hablamos español como quería la pieza se/se fue toda: creo que un fracaso **no sé** que ellos no comprendieron y nosotros también ((risas))”

(137) **Narrativa (21)**

“---¿ya?--- bueno ayer ... pedí una beca de estudios ... a una fundación brasileña ... la CAPES ... y: estuvo ... súper que:/estaban ofreciendo esta beca hace como un mes ... pero: no me había animado a pedirla porque creía que ... que no:/no te/no: **no sé** no sería capaz de lograrla ...”

Por otro lado, en su función de conector ordenador discursivo continuativo, el marcador **no sé** actúa como una marca de regulación del discurso narrativo. Esto es lo que podemos observar en el ejemplo (138) abajo, donde este marcador aparece tres veces consecutivas: primero, como un elemento de que se vale el narrador para ampliar una información (*y no sé qué*) –nótese que su valor continuativo es reforzado por las unidades “*y*” y “*qué*” que lo acompañan–; y luego como elemento retardatario que el narrador utiliza cuando demuestra que está buscando una palabra apropiada para decir en español, en este caso, el papel de **no sé** es el de organizar el discurso, en el sentido de darle continuidad y así mantener el hilo comunicativo:

(138) **Narrativa (05)**

“me pasó un chico y me dice ... “DAME DAME dame el celular” y le digo “pero ... ¿qué celular?” “ese que tiene en el bolsillo ese que tiene en el bolsillo” y le digo “¿por qué quiere mi celular?” y me dice “no porque si no me lo das te voy a matar te voy a matar” y **no sé** qué y aí me quedé sin saber qué hacer ¿no? y: metió una mano en mi bolsillo y se fue con mi celular ... yo me quedé muy nerviosa así ... temblaba mucho y: mi lengua estaba **no sé** ... mi corazón parecía que iba tener un ataque y **no sé** subí ... y fui a:/subí la: el puente no me acuerdo”

3.2.1.28.1. A modo de conclusión

En conclusión, creemos que la partícula **no sé**, en las narrativas orales que analizamos, además de funcionar como un modalizador del que se vale el

informante para quitar la fuerza e intensificar la duda de sus aserciones y de funcionar como un conector discursivo continuativo que actúa como una marca de regulación del discurso narrativo, que organiza y da continuidad a este tipo de discurso, funciona también como una especie de mecanismo de cortesía que utiliza el narrador a la hora de evaluar o expresar sus opiniones sobre los hechos que relata, para no imponerse al receptor y así salvaguardar su imagen. Es, por lo tanto, una partícula discursiva que merece atención a la hora de enseñar a los aprendices brasileños de ELE los recursos semántico-pragmáticos de los que se puede servir uno para construir y dar sentido a su narrativa oral.

3.2.1.29. El marcador discursivo *miento*

La partícula *miento* en su origen, además de ser un verbo, en español funciona y era entendida como una interjección que se usa para corregirse alguien a sí mismo cuando advierte que ha errado o se ha equivocado y actualmente, desde un punto de vista pragmático, puede ser entendida como un adverbio y, por consiguiente, como un marcador discursivo.

Cabe añadir la opinión de Santos Río (2003) que describe el marcador *miento* como una partícula reactiva autocorrectiva o rectificadora, parcialmente gramaticalizada, aun perteneciendo en su origen a la categoría gramatical de verbo y no de adverbio como en el caso que nos ocupa, y que se define de la siguiente manera: “Tras un dato claramente erróneo o meramente inexacto aducido por el hablante, el *miento* reactivo introduce, pronunciado con entonación descendente y tras una pausa cortante y anticipadora, una corrección rápida que rectifica el dato aducido” (Ibíd. 454-455).

En el *corpus* que investigamos, solo hemos encontrado un caso del marcador reformulador rectificativo *miento*:

(139) **Narrativa (17)**

“bueno eh voy a contar eh mi historia po/por la pasión por la lengua española ... eh: en dos mil y siete NO **miento** eh en dos mil y: cinco ... eh fui a España ... para bailar ... con un grupo ... bueno pero España no me encantó mucho

porque: no tenía mucho tiempo para conocer eh apenas baila/bailamos y: eh regresábamos a:/el hotel”

Donde la partícula **miento** tiene función metadiscursiva, dado que se utiliza, en esta narrativa, como una marca de progresión del discurso, mediante la cual el narrador rectifica la fecha en la que estuvo en España: ‘*fui a España en dos mil y siete, miento, en dos mil cinco*’.

3.2.1.29.1. A modo de conclusión

Cabe recordar que la función del conector discursivo **miento**, en tanto en cuanto se entienda como reformulador rectificativo, es destacar el miembro del discurso que introduce como una corrección de lo dicho anteriormente, a modo de inciso. Eso significa que su uso responde a la necesidad del hablante de transmitir satisfactoriamente su intención comunicativa. En definitiva, creemos que la partícula **miento** puede funcionar, a semejanza de otros marcadores, tales como **mejor dicho, digo, mejor (aún), más bien...**, como un importante mecanismo metadiscursivo de rectificación del que se puede valer el narrador a la hora de construir u organizar los hechos que relata, por lo que la adquisición de este tipo de marcador por parte de los aprendientes brasileños de ELE resultaría útil para la construcción o regulación de su discurso narrativo oral.

3.2.1.30. El marcador discursivo **resulta que**

Santos Río (2003: 571) señala que la partícula discursiva **resulta que** es un segmento completamente gramaticalizado, del que se vale el hablante para introducir descripciones, sean estas de naturaleza neutral, en este caso puede acompañarse de “*pues*” (-¿Qué le pasa a su esposa? -*Pues resulta que está muy enferma*) o indiquen una antiexpectativa, caso en que puede ser precedida de “*y*” o “*pero*” (*Pensé que el coche me iba a funcionar, pero resulta que ha fallado desde el primer día que me lo compré*).

Para Martí Sánchez (2008: 58), este marcador, al acompañar el marcador ‘(y) en esto que’, deja más clara la intención narrativa del hablante.

En las narrativas que analizamos, hemos encontrado dos ocurrencias del marcador **resulta que** con función argumentativa de partícula introductora de descripciones que expresan una antiexpectativa:

(140) **Narrativa (11)**

“y: conseguí el pasaje solo que tuve que irme a: Alemania ... y donde me quedé otra vez porque no había: plaza en el avión ... y tuve que quedarme dormida allí por dos días luego conseguí cruzar el océano llegué a Brasil ... y tampoco había pasaje para llegar a Belém ... y **resulta que** tuve que irme a São Paulo y luego a Manaus ... y de Manaus llegar a Belém”

(141) **Narrativa (14)**

“... y en el día siguiente me llamaron de otro bar ... eh pues para que yo repartiera una: publicidad en la calle ... para/para otro bar ¿no? me quedé con eso ... mientras ... seguía buscando trabajo ... entonces un día mientras repartía en la calle ... **resulta que** estaba justo enfrente al bar ... este que busqué trabajo antes ... al/al que era más grande y tal ... pues viene la chica y/y me dice “mira eh estás ahí ¿haciendo qué? ¿estás trabajando ya?” “no es que eso es temporal y tal” y eh y me dice pues “es que necesitamos gente aquí y ¿puedes empezar hoy?””

Tal y como puede observarse, en los ejemplos acotados, el marcador **resulta que** introduce descripciones cuyos contenidos representan antiexpectativas: en (140), la información que introduce el marcador “y **resulta que** tuve que irme a São Paulo y luego a Manaus ... y de Manaus llegar a Belém” corresponde a una antiexpectativa a la información “y tuve que quedarme dormida allí por dos días luego conseguí cruzar el océano llegué a Brasil ... y tampoco había pasaje para llegar a Belém ...”; del mismo modo, en (141), la descripción “**resulta que** estaba justo enfrente al bar ... este que busqué trabajo antes ... al/al que era más grande y tal ...” es una antiexpectativa a la información anterior “y en el día siguiente me llamaron de otro bar ... eh pues para que yo repartiera una: publicidad en la calle ... para/para otro bar ¿no? me quedé con eso ... mientras ... seguía buscando trabajo ...”. En ambos ejemplos, la fluidez discursiva parece que ya está garantizada por los enunciados precedentes al marcador **resulta que**, el cual actúa como presentador de una

información nueva, que expande o más concretamente desarrolla el tema introducido en la narración.

3.2.1.30.1. A modo de conclusión

En el relato, los componentes que van configurando la estructura informativa (tema-rema, o información dada-información nueva) son señalados, como en otros discursos, por distintos procedimientos (elementos prosódicos, orden, pronominalización, marcadores del discurso...). Entre los marcadores discursivos, encontramos, partículas como **resulta que...**, **el caso es que...** y **lo que pasa es que...** de carácter oral y pertenecientes a un registro claramente informal. En la línea del flujo informacional, del pasaje de un estado de información a otro, estas partículas discursivas marcan la información que introducen como información nueva y relevante.

Pues bien, en particular, con respecto al marcador discursivo **resulta que**, su uso en las narrativas orales preanuncia el ingreso de información nueva en la narración. Este aspecto hace que, en ocasiones, este marcador pueda ser reemplazado por los conectores **lo que pasa es que** y **el caso es que**, en el sentido que introduce información remática. En resumidas cuentas, esta función de señalar la estructura informativa que se observa en el uso de los marcadores acotados, y especialmente en el uso de **resulta que**, en las narrativas orales, a nuestro entender, convierte estas partículas en marcas singulares de la construcción del sentido de este tipo de discurso, lo que, por consiguiente, pone de manifiesto la necesidad de su enseñanza a los aprendices brasileños de ELE para que estos puedan aprenderlas y usarlas en los relatos que producen en esta lengua.

3.2.1.31. En el marcador discursivo en eso que

En primer lugar, cabe mencionar que la partícula **en eso**, según Santos Ríos (2003), es una *locución adv. temporal deíctico anafórica* (de simultaneidad) que significa '*mientras tanto*' o '*en ese momento*': "durante el tiempo en que se producían los hechos que se acaban aducir. Suele introducir,

en una descripción de hechos pasados, un evento súbito, destacado y de carácter puntual” (*Ibíd.*: 373).

Fuentes Rodríguez (2009: 130) no habla precisamente de **en eso**, sino de **en esto**, que es la variante de aquella. Para esta autora, esta partícula funciona como un conector temporal, un marcador de realización de un hecho puntual durante el transcurso de otro, o simultáneamente a otro, que, en general, puede integrarse a través de *que* a la oración.

Martí Sánchez (2008: 37/58), a diferencia de los autores anteriormente mencionados, habla de la partícula *en esto que*, y la concibe como un marcador-comentador que estructura la información del discurso, o mejor dicho, un marcador propio del estilo informal, con función estructuradora en las narraciones ya que introduce el suceso más importante.

Por otro lado, en aras de ampliar la información sobre estas partículas, a continuación, citamos textualmente los usos y significados que nos ofrece el DRAE:

- a) “**en eso**. 1. loc. adv. entonces. En eso llegó su hermano”.
- b) “**en esto**. 1. loc. adv. Estando en esto, durante esto, en este tiempo”.

En nuestro *corpus*, solo se ha observado un caso de este marcador, con la forma **en eso que** y con función estructuradora de la información:

(142) **Narrativa (05)**

“bueno yo había salido a la universidad a las diez y media ... yo estaba muy contenta porque mi profesor me había ah: dicho que me fuera quince minutos antes [en]ton[ces] ... [en]tonces [es]taba recontenta ... y: me iba a: tomar el: subter ... y **en eso que** voy caminando por la vereda de la universidad ... me pasó un chico y me dice ... “DAME DAME dame el celular” y le digo “pero ... ¿qué celular?”

En el ejemplo anterior, el marcador **en eso que** demarca la sesión *clímax* de la narrativa, ya que introduce un suceso puntual en la narración ‘*el momento del*

atracó, que ocurre en un ambiente descrito '*dentro de la universidad*'. En otras palabras, dicho marcador, al introducir la sesión clímax de la narrativa, no solo pone de relieve un hecho súbito y puntual dentro de esta, sino que también lo destaca como el más importante de su narrativa, enfatizándolo informativamente.

3.2.1.31.1. A modo de conclusión

La partícula *en eso que*, a semejanza de los marcadores *resulta que*, *el caso es que*, *lo que pasa es que*, anteriormente comentados, sirve, especialmente en las narrativas orales, para señalar los componentes que van configurando la estructura informativa tema-remata de este tipo de discurso. Se trata así de una partícula de significativa relevancia en el flujo informacional de la narrativa, puesto que permite que el narrador pase de un hecho relatado o estado de información a otro. Sin embargo, a diferencia del marcador discursivo *resulta que* y de sus congéneres, la partícula *en eso que*, además de marcar la información que introduce como un hecho o información nueva y relevante, señala, a nuestro juicio, el tiempo discursivo, ya que marca la realización de un hecho súbito y puntual durante el transcurso de otro, o simultáneamente a otro. Este hecho, en general, constituye, según hemos podido comprobar en el ejemplo comentado anteriormente (142), el suceso más importante de la narrativa, y se encuentra en la sesión clímax de esta. En fin, esta es, a nuestro juicio, una función sustancial en la construcción del género discursivo de que nos ocupamos aquí, es decir, las narrativas orales de aprendientes brasileños de ELE. Por eso, consideramos que el marcador *en eso que*, al igual que *resulta que*, por su importancia en la estructuración de la narrativa y por su carácter oral y coloquial, debe formar parte del grupo de MD en cuya enseñanza se debe hacer hincapié, para que así el estudiante brasileño de ELE consiga producir un discurso narrativo oral más fluido y coherente.

3.2.2. Conclusiones parciales

En resumidas cuentas, podemos afirmar que se han tratado en este presente apartado los usos apropiados de los MD en las narrativas orales de

aprendices brasileños de ELE con un nivel B2. En total, hemos encontrado 33 MD cuyos usos han sido acertados por los alumnos entrevistados. A través de los resultados de este análisis, hemos podido verificar el cumplimiento de tres de los cinco objetivos específicos que presentamos en la ‘introducción’ de esta investigación. Para atender al primero de ellos, el cual tenía como propósito comprobar *si estos aprendices utilizan adecuadamente los MD del español en sus narrativas orales y si dicho uso contribuye o no a la coherencia de estos discursos*, es necesario que observemos la presencia de tres importantes aspectos que, a nuestro juicio, justifican el uso adecuado de muchos MD del español por partes de los alumnos entrevistados. El primero de estos aspectos se refiere al hecho de que la mayoría de los MD del español usados por los aprendices brasileños en sus narrativas orales tienen equivalentes formal (total y parcial) y funcional en el portugués de Brasil.

El siguiente cuadro sirve para ilustrar nuestra afirmación:

MARCADORES DEL DISCURSO EN ESPAÑOL	EQUIVALENCIA FORMAL EN PORTUGUÉS	EQUIVALENCIA FUNCIONAL EN ESPAÑOL Y PORTUGUÉS ¹⁰⁸
y	<i>e</i>	continuador discursivo
eh	<i>éh</i>	continuador discursivo
entonces	<i>então</i>	continuador discursivo
bueno	<i>bom</i>	marca reguladora de inicio
ah	<i>ah</i>	marcador retardatario y demarcador de citas en discurso directo
¿no?	<i>né?</i>	marcador expresivo-fático
es que	<i>é que</i>	conector causal-explicativo justificativo
porque	<i>porque</i>	conector justificativo
(y) tal	<i>(e) tal</i>	conector ordenador discursivo de cierre enumerativo

¹⁰⁸ Mencionamos aquí solo las funciones que, en el *corpus* analizado, han sido predominantes y que se corresponden en ambas lenguas. Sobre los MD del portugués y sus funciones, véanse: Penhavel (2007) para el marcador “*e*”; Martelotta (1996), Andrade (1990) y Risso (1996 y 2006) para “*então*”; Marcuschi (1986 y 1999) para “*ah*” y “*éh*”; Urbano (1999) para “*né?*”, “*sabe?*”, “*mas*”, “*sim*”; Risso *et al.* (1996) para “*bom*”; Silva (1999) para “*por exemplo*” y “*e tal*”; para los demás marcadores, véanse: Risso (2006), Risso *et al.* (1996), Marcuschi (1989), Macedo (1997), Silva e Macedo (1996), Martelotta (1998 y 2004) y Urbano (1993).

<i>sí (¿sí?)</i>	<i>sim (sim?)</i>	marca de reafirmación o intensificación
<i>incluso</i>	<i>inclusive</i>	operador argumentativo
<i>claro</i>	<i>claro</i>	marcador de modalidad epistémica
<i>así que</i>	<i>assim que</i>	conector consecutivo
<i>sabes (¿sabes?)</i>	<i>sabes (sabes?)</i>	marcador de control de contacto
<i>en verdad</i>	<i>em verdade</i>	operador modal epistémico
<i>al final</i>	<i>afinal</i>	estructurador de la información
<i>finalmente</i>	<i>finalmente</i>	estructurador de la información
<i>miento</i>	<i>mintto</i>	reformulador rectificativo
<i>hasta</i>	<i>até</i>	operador argumentativo
<i>por ejemplo</i>	<i>por exemplo</i>	operador de concreción
<i>de verdad</i>	<i>de verdade</i>	operador modal epistémico

Cuadro 18. MD: equivalencias entre portugués y español.

Tal y como observamos en el esquema precedente, la mayoría de los MD utilizados por los estudiantes brasileños de ELE en sus narrativas orales poseen equivalentes formal (total y parcial) y funcional en portugués. Dicho esto, parece que queda fuera de dudas que las referidas equivalencias, entre otros factores, han favorecido la mayoría de los usos apropiados de los MD del español en las narrativas orales de los aprendices brasileños; lo que, consecuentemente, ha aportado coherencia a estos discursos. A raíz de esta explicación, parece adecuado afirmar que dicho aspecto debe, a nuestro entender, ser tenido en cuenta a la hora de examinar los usos adecuados de los MD del español por parte de los aprendientes brasileños.

El segundo aspecto que tiene que ver con el uso coherente de los MD en estos discursos se refiere al uso de ciertos marcadores que se especializan en demarcar las sesiones de la narrativa oral. Así, teniendo en cuenta las sesiones o etapas de la narrativa (*resumen, orientación, complicación, evaluación, resolución y coda*) establecidas por Labov (1972: 369), presentamos, a continuación, un cuadro que resume los MD que, en las narrativas orales, han actuado como demarcadores de estas sesiones.

SESIONES O ETAPAS DE LA NARRATIVA		MARCADORES DEMARCADORES
RESUMEN	Consiste en un resumen inicial del tema del relato y, de este modo, encapsula el foco central de la historia. Responde a la pregunta: <i>¿De qué iba la cosa?</i>	<i>eh, bueno, pues</i>
ORIENTACIÓN	Es la fase en la que se presentan los personajes y los enmarca en unas circunstancias espacio-temporales. Responde a las preguntas: <i>¿quién?</i> , <i>¿cuándo?</i> , <i>¿qué?</i> y <i>¿dónde?</i>	<i>y, bueno, eh, pues</i>
COMPLICACIÓN O CLÍMAX	Es la acción que desencadena la historia misma. Responde a la pregunta: <i>¿Y qué pasó entonces?</i>	<i>y, pues, en eso que</i>
EVALUACIÓN	Es la parte del relato que identifica el punto de vista del narrador y es esa voz la que da consistencia dramática al relato. Responde a la pregunta: <i>¿Y qué?</i>	<i>y, bueno, eh</i>
RESOLUCIÓN	Expone el resultado del conflicto. Responde a la pregunta: <i>y al final, ¿qué pasó?</i>	<i>y, bueno</i>
CODA	La voz narradora indica a su oyente el final de la narrativa, devolviéndolo al tiempo presente.	<i>ya está</i>

Cuadro 19. MD: sesiones o etapas de la narrativa.

Tal y como se puede apreciar en el esquema anterior, los aprendices brasileños han utilizado, predominantemente, los marcadores **y** y **bueno** para demarcar las sesiones de sus narrativas. Pensamos que la preferencia por dichos marcadores como demarcadores de estas sesiones se debe a la facilidad que esas partículas tienen, tanto en español como en portugués (“e” y “bom”), para actuar como ordenadores continuativos del discurso oral, es decir, elementos capaces de regular y promover aperturas de unidades comunicativas con vistas a asegurar la transición y progresión de estas.

El tercer aspecto relacionado con el uso adecuado y coherente de los MD por los estudiantes brasileños en sus narrativas orales se refiere al hecho de que algunas partículas discursivas aparecen, en estos discursos, como marcas de las que se valen los narradores para regular o introducir las citas en discurso directo, con el fin de crear efectos de espontaneidad en el habla de los personajes y evocar así un rasgo común de la oralidad. El siguiente esquema resume los marcadores que han sido utilizados con tal fin en las narrativas.



Cuadro 20. MD: función de introducir citas en discurso directo.

La función de introducir citas en estilo directo de los marcadores acotados es, en realidad, una función demarcativa ya que estas partículas, al señalar las citas que representan las voces de los personajes, funcionan como ordenadores de las partes de la narrativa y mantienen el hilo discursivo de la misma. Se trata, pues, de una función bastante común tanto en el discurso narrativo oral español como en el portugués (puesto que, en este último, las partículas “*bom*”, “*ah*”, “*mas*”, “*é que*” y “*olha*” –equivalentes de los marcadores ***bueno***, ***ah***, ***pero***, ***es que*** y ***mira***, respectivamente– también funcionan como marcas de la apertura del estilo directo incorporado a la narración). Las siguientes muestras del “Corpus do Português” ejemplifican el uso de los marcadores del portugués con la misma función que sus equivalentes en español.

- a) Ele disse: “**Ah**, agora eu estou entendendo “why your films are allways slightly blurr”. (risos) Se você mesmo faz o foco, nunca vai sair perfeito. Eu respondi: “**É que** não dá nem prá ter duas pessoas aqui em cima”.

(CdP, 19Or:Br:Intrv:Web)

- b) PONTO DE - eu com dezesseis anos - quis - um dia ir ao - Teatro Municipal assistir um concerto - que minha grande paixão é música clássica - e o velho me disse "pode ir - mas às - dez horas em casa" eu digo "**mas** pai - então não vou" –

(CdP, 19Or:Br:LF:SP)

- c) Por sorte, o Tanko procurou-me em seguida, para escrever um roteiro. Eu disse a ele que não botava fé em mim como roteirista. Ele me respondeu assim: "**Olha**, não é preciso que você acredite nisso, deixa que eu acredito". E assim começamos a trabalhar.

(CdP, 19Or:Br:Intrv:ISP)

- d) fui numa numa aula que é de economia doméstica e eu me danei a dar uma receita - eu digo "**bom** - já falei sobre o Brasil agora vou dar uma receita típica" - aí disse "óh pegue a galinha viva - arranque as penas do pescoço dela - bata ((ri)) com dois dedos e passe a faca e corte - e junte o san::gue" a essa altura o povo já tava morto de nojo ((rindo)) ninguém tava mais querendo copiar –

(CdP, 19Or:Br:LF:Recf)

Donde los marcadores del portugués “*ah*” y “*é que*”(ej.: *a*), “*mas*” (ej.: *b*), “*olha*” (ej.: *c*) y “*bom*” (ej.: *d*) funcionan, al igual que sus equivalentes en español, como un recurso imitativo de una fórmula inherente al habla a través del cual el informante representa el carácter espontáneo de lo oral. En definitiva, son marcadores de los que, en ambas lenguas, se vale el narrador para reforzar la dramatización de la historia que cuenta y para crear una especie de atmósfera que aproxima su lenguaje al habla coloquial, familiar, lo que favorece, por consiguiente, el proceso de acercamiento y comprensión de su relato.

Por otro lado, el segundo de los objetivos que hemos planteado para el análisis de los usos adecuados de los MD por parte de los estudiantes brasileños tenía como propósito comprobar *qué grupos de MD son utilizados por los aprendices brasileños de ELE en el género discursivo narrativa oral*. Para atender a este objetivo, presentamos, a continuación, un cuadro que, de una

forma general, ilustra los dos grandes grupos de MD encontrados en las narrativas analizadas y las funciones de estos marcadores en estos discursos:

GRUPO DE MARCADORES DEL DISCURSO OBSERVADOS EN LAS NARRATIVAS ORALES		
MARCADORES ARGUMENTATIVOS	<i>INTRODUCCIÓN DE ARGUMENTOS</i>	<i>y, pero, porque, es que, así que, hasta, incluso, por ejemplo, aparte, resulta que</i>
	<i>INTRODUCCIÓN DE CONCLUSIONES</i>	<i>y, entonces</i>
	<i>MARCACIÓN O REFUERZO DE ACTO ILOCUTORIO</i>	<i>pero, claro, de hecho, por supuesto, en verdad, de verdad, no sé</i>
MARCADORES METADISCURSIVOS	<i>CONTROL Y ORGANIZACIÓN DEL MENSAJE</i>	<i>y, entonces, bueno, ah, eh, pero, pues, porque, y tal, mira, al final, finalmente, ya está, a ver, o sea, no sé, miento, en eso que</i>
	<i>CONTROL DEL CONTACTO</i>	<i>¿no?, sí (¿sí?), mira, sabes (¿sabes?)</i>

Cuadro 21. Grupo de MD observados en las narrativas orales.

Tal y como se puede apreciar en el esquema anterior, los aprendices brasileños de ELE con un nivel B2 han utilizado, en sus narrativas orales, una diversidad de MD que se distribuyen, precisamente, en dos grandes grupos, a saber: *marcadores argumentativos* y *marcadores metadiscursivos*, con distintas funciones (*introducción de argumentos, introducción de conclusiones, marcación o refuerzo de acto ilocutorio, control y organización del mensaje y control del contacto*). Algunos de estos marcadores, según se observa en el mismo esquema, pueden actuar tanto como marcadores argumentativos como

metadiscursivos y expresar más de una función, lo que indica su carácter polifuncional (**y, entonces, pero, mira, no sé, porque**, etc.).

Asimismo, cabe destacar que, en estas narrativas, predominan los MD con función metadiscursiva de control del mensaje (especialmente los marcadores continuadores del discurso). Se trata de un aspecto que, a nuestro entender, corrobora la afirmación de algunos autores acerca de la existencia de marcadores especializados en la progresión del discurso narrativo oral¹⁰⁹. Nos referimos, específicamente, a los marcadores **y** y **entonces** que funcionan como continuadores narrativos de los que se valen los informantes para organizar, dar progresión a los hechos relatados y mantener el hilo comunicativo de su discurso. En aras de conseguir dicha función, estos marcadores, según hemos podido observar en el *corpus*, aparecen, incluso, combinados (**y entonces**); combinación típica para indicar esa progresión narrativa.

Además de los marcadores que se especializan en indicar la progresión de la narrativa, hemos identificado, en las narrativas orales investigadas, la existencia de otros marcadores discursivos organizadores del discurso que se especializan en indicar el inicio o apertura y el final o cierre de este tipo de discurso. El siguiente cuadro ilustra, de una manera general, los principales MD que, según nuestra opinión, han sido usados para indicar lo que consideramos como la estructura básica de una narrativa, si la tomamos en un sentido global:

ESTRUCTURA BÁSICA DE LA NARRATIVA		MARCADORES DEL DISCURSO
Inicio o apertura	Reguladores de inicio o apertura de la narrativa	y, bueno, eh, pues
Continuidad o progresión	Reguladores de progresión de la narrativa	y, (y) entonces, bueno, ah, eh, pues, a ver, no sé, resulta que, en eso que
Final o cierre	Reguladores de final o cierre de la narrativa	bueno, finalmente, ya está

¹⁰⁹ Cfr. Renkema (1999: 167), Bustos Gisbert (1996: 100-102), Domínguez García (2007: 370), por citar algunos.

Cuadro 22. MD: estructura básica de la narrativa.

Cabe comentar, no obstante, que la frecuencia de algunos de estos MD, como marcas de regulación de la narrativa, no ha sido tan eminente como la de marcadores como: **y**, **bueno**, **entonces**, **ah** y **eh**. De hecho, algunos marcadores que presentamos en este cuadro solo han aparecido una o dos veces, y siempre en narrativas de estudiantes brasileños que tuvieron algún período de estancia en España. Nos referimos a los marcadores discursivos **a ver**, **finalmente**, **resulta que** y **ya está**. Esta observación, a nuestro modo de ver, puede corroborar la conclusión que se comentará a continuación, a saber: el uso diverso y adecuado de MD en las narrativas orales de aprendientes que tuvieron alguna estancia en España, al parecer, se ha beneficiado de la estancia de estos estudiantes en este país.

Finalmente, el tercero de los objetivos tenía como finalidad comprobar *si el contexto de inmersión lingüística a que se sometieron los aprendices brasileños que tuvieron alguna estancia en España favoreció el dominio del uso de los MD del español en su discurso narrativo oral*. En aras de atender a dicho objetivo, presentamos, a continuación, un cuadro que ilustra el número parcial y total de MD usados en las narrativas de aprendices con estancia y sin estancia en España:

MARCADORES DEL DISCURSO	NARRATIVAS		NÚMERO TOTAL DE USOS
	SIN ESTANCIA	CON ESTANCIA	
y	105	111	216
eh	51	26	77
pero	36	21	57
entonces	30	25	55
bueno	13	20	33
pues	-	29	29
ah	14	4	18
¿no?	4	9	13
es que	6	6	12
porque	6	5	11
(y) tal	-	8	8
sí (¿sí?)	8	-	8

<i>no sé</i>	6	1	7
<i>mira</i>	1	6	7
<i>claro</i>	3	3	6
<i>de hecho</i>	-	2	2
<i>incluso</i>	-	2	2
<i>así que</i>	-	2	2
<i>aparte</i>	-	2	2
<i>sabes (¿sabes?)</i>	2	-	2
<i>en verdad</i>	-	2	2
<i>resulta que</i>	-	2	2
<i>al final</i>	-	1	1
<i>finalmente</i>	-	1	1
<i>a ver</i>	-	1	1
<i>miento</i>	1	-	1
<i>en eso que</i>	1	-	1
<i>hasta</i>	1	-	1
<i>por supuesto</i>	-	1	1
<i>ya está</i>	-	1	1
<i>por ejemplo</i>	1	-	1
<i>o sea</i>	-	1	1
<i>de verdad</i>	-	1	1

Cuadro 23. MD: narrativas con estancia y narrativas sin estancia.

El esquema precedente permite que obtengamos las siguientes conclusiones que, a nuestro juicio, son suficientes para verificar el cumplimiento del segundo de los objetivos a que nos referimos anteriormente:

- 1) Las narrativas de estudiantes que tuvieron un período de estancia en España (10 narrativas) y las de aquellos que no lo tuvieron (17 narrativas) comparten 12 MD comunes:

MARCADORES COMUNES
<i>y</i>
<i>eh</i>
<i>pero</i>
<i>entonces</i>
<i>bueno</i>
<i>ah</i>

<i>¿no?</i>
<i>es que</i>
<i>porque</i>
<i>no sé</i>
<i>mira</i>
<i>claro</i>
Total de MD: 12

Cuadro 24. MD comunes en narrativas con estancia y narrativas sin estancia.

- 2) Las narrativas de aprendientes con estancia en España tienen 15 marcadores más que no han sido encontrados en las narrativas de aprendices sin estancia, mientras que estas últimas tienen solo 6 más:

NARRATIVAS CON ESTANCIA	NARRATIVAS SIN ESTANCIA
<i>pues, (y) tal, de hecho, así que, incluso, aparte, en verdad, resulta que, al final, finalmente, por supuesto, ya está, a ver, o sea, y de verdad</i>	<i>sí (¿sí?), sabes (¿sabes?), miento, en eso que, hasta, por ejemplo</i>

Cuadro 25. MD no comunes en las narrativas con estancia y en narrativas sin estancia.

- 3) En las narrativas de aprendices con estancia en España se ha notado una mayor presencia de MD del español cuya función semántico-pragmática se caracteriza por ser singular de este idioma, ya que no tienen equivalentes en el portugués:

NARRATIVAS CON ESTANCIA
<i>pues, de hecho, resulta que, ya está y a ver</i>

Cuadro 26. MD singulares al discurso español.

- 4) El número total de MD del español utilizados correctamente es mayor en las narrativas orales de estudiantes que tuvieron algún periodo de estancia en España que en las de aquellos que no lo tuvieron:

NARRATIVAS	
SIN ESTANCIA	CON ESTANCIA
18	27

Cuadro 27. Número de MD encontrados en narrativas con estancia y en narrativas sin estancia.

De lo visto hasta aquí puede concluirse que las narrativas de aprendices con estancia en España (aunque en menor número que las narrativas de estudiantes sin estancia) presentan una mayor riqueza de MD que las narrativas de aprendices sin estancia. Una riqueza que, al parecer, se ha incrementado por la estancia de los estudiantes en España. Esto se explica, entre otras cosas, no solo por las oportunidades de interacción que normalmente es mayor en el ámbito natural (Bardovi-Harlig, 2001), sino también porque es común usar o sobreusar un elemento lingüístico-pragmático recién aprendido (Ellis, 1997), principalmente cuando este elemento se aprende en un contexto de inmersión lingüística, donde el aprendiz, para poder comunicarse con los hablantes nativos de su entorno, en general, no solo lucha por expresarse sino también por establecer y mantener relaciones con dichos hablantes.

Cabe destacar, por otro lado, que el dominio del uso de los MD por parte de aprendientes que tuvieron algún periodo de estancia en un país extranjero ya había sido objeto de investigación de autores como Bardovi-Harlig y Dörnyei (1998), quienes descubrieron que la estancia de un aprendiz de LE en el extranjero podría favorecer la adquisición de los contenidos pragmáticos de lengua meta (destacaron, en particular, progresos muy evidentes en el desarrollo de los MD, incluso a partir de una estancia muy breve [1-3 meses]). Otro estudio importante sobre el referido aspecto (puesto que corrobora los resultados de la investigación de Bardovi-Harlig y Dörnyei) es el que llevó a cabo Hoffman-Hicks (1999). Se trata de un estudio que explica cómo el aprendiz de LE, a partir de una estancia en el extranjero, consigue aumentar el número de usos de los MD (cantidad y distribución). Así, según el autor, este desarrollo se debe al hecho de que las funciones conversacionales de los MD, en un proceso interaccional, son prominentes, lo que da a los aprendices mayores

oportunidades de percepción de estas partículas; y esto, a su vez, puede conducir a oportunidades adquisicionales.

En resumidas cuentas, de una manera general, los usos adecuados más sobresalientes de los MD que aparecen en nuestro *corpus* se inscriben, predominantemente, como instrucciones de la actividad argumentativa (marcadores argumentativos) y de la actividad formulativa (marcadores metadiscursivos). Así, en el género narración oral, los MD son indicadores, por un lado, del armazón argumentativo de lo que relatan los narradores y, por otro, del desarrollo y de la estructura de la propia narración. Son, por lo tanto, incuestionablemente necesarios para la coherencia y la recepción del género de texto que nos hemos propuesto investigar. Muchos marcadores, por ejemplo, puntúan el discurso del narrador, en el cual se presentan como una especie de señalización interpretativa, sugiriendo al oyente (audiencia) cómo debe ser comprendido su texto. Y esto se explica porque los MD ejercen un papel muy sustancial en el contexto de la percepción de los sujetos involucrados en el acto de contar historias, ya que dichos marcadores, aparte de reflejar la intencionalidad del narrador, favorecen el proceso de acercamiento y comprensión de las narrativas.

3.3. Interferencias relacionados con los usos de los MD en las narrativas orales analizadas

Según hemos afirmado anteriormente en el capítulo 2, consideraremos, en este estudio, el modelo de análisis de errores como complemento al modelo de análisis contrastivo, con vistas a obtener resultados más completos con respecto a la investigación de los MD en la interlengua (*corpus* de narrativas orales) de los estudiantes brasileños de ELE con un nivel B2. Así, utilizaremos el concepto de *transferencia negativa* o *interferencia* para indicar las equivocaciones o errores relacionados con el uso de los MD en el discurso narrativo de los aprendices brasileños; además, clasificaremos dichos errores o interferencias en dos tipos: *interferencias interlingüísticas* e *interferencias intralingüísticas*. Las primeras son transferencias externas y consisten en los casos en los que se puede ver claramente la influencia de los MD del portugués

en la interlengua del aprendiz. Por su parte, las interferencias intralingüísticas son transferencias internas relacionadas con el uso de los MD en la interlengua del estudiante, es decir, el propio sistema lingüístico internalizado es el responsable de dichas interferencias, por lo que la lengua materna no ejercería en este caso ninguna influencia.

Lo dicho hasta aquí hace apropiado que elijamos un nivel más amplio y, al mismo tiempo, neutro en el que podamos incluir los tipos de interferencias que en este trabajo investigamos, es decir, las interferencias relacionadas con los usos de los MD en las narrativas orales de estudiantes brasileños de ELE. Así pues, para el análisis de las interferencias que aquí nos proponemos llevar a cabo, hemos decidido considerar el *nivel discursivo*¹¹⁰, ya que en este se inscriben los grupos de interferencias que exceden de algún modo los límites de la oración, es decir, las interferencias más relacionadas con aspectos como la cohesión, coherencia y el discurso en general, que con las funciones propias de la oración. De ahí el uso, en este estudio, del término general *interferencias discursivas* para denominar a las interferencias tanto de carácter interlingüístico como intralingüístico relacionadas con el uso de los MD en el *corpus* investigado.

Cabe añadir que, en nuestro estudio, pretenderemos delimitar en qué consiste cada interferencia descrita en el *corpus*, por lo que partiremos de una propuesta de tipología que organice las diferentes clases de interferencias detectadas de acuerdo con su fuente individual, es decir, según los factores que las provocan.

3.3.1. Interferencias interlingüísticas

Se inscriben dentro del tipo *interferencias interlingüísticas* las siguientes clases de interferencias: las *transferencias de etiqueta* y las

¹¹⁰ Si bien es cierto que muchas interferencias tienen repercusión en diversos niveles, también es verdad que predominantemente cada una de ellas puede adscribirse de forma clara a un nivel específico del que parece miembro indiscutible. Así pues, con vistas a evitar problemas operativos de nomenclatura, las interferencias de que nos ocupamos aquí las hemos clasificado en el *nivel discursivo*.

interferencias semántico-pragmáticas. El primer tipo de interferencias se da, como explicaremos a continuación, cuando el aprendiz transfiere directamente del portugués un MD cuya forma no existe en español. Por otro lado, el segundo tipo ocurre cuando el estudiante brasileño, al traducir un MD de portugués para el español, desplaza o amplía el valor semántico-pragmático de este marcador para la forma traducida, que no existe en esta lengua extranjera.

3.3.1.1. Transferencias de etiqueta

Si examinamos el caso concreto de las lenguas portuguesa y española, siendo dos lenguas tan próximas, a veces resulta difícil para el aprendiz brasileño distinguir si un MD pertenece solo a su lengua materna o a ambas lenguas. Curiosamente, nos encontramos con que una partícula que en principio parecía pertenecer al español, por ser una forma culta y en desuso de esta lengua (es el caso del *mas*), en el momento de documentarla resultó ser una interferencia del portugués. Estas semejanzas formal y semántica dificultan la aplicación de un término que indique con claridad el fenómeno. Por eso, hemos decidido considerar el caso del “*mas*” y de otros marcadores del portugués que aparecen en el discurso narrativo del aprendiz como errores provocados por la *transferencia de etiquetas*. En términos gramaticales, se podría considerar un caso de interferencia léxica¹¹¹.

3.3.1.1.1. El marcador discursivo “*ai*”

Según Urbano (1993: 87), la partícula “*ai*” es un marcador verbal simple por estar formado únicamente por una partícula, y se incluye en el grupo de los marcadores textuales o ideacionales cuya función es secuenciar los

¹¹¹ A nuestro juicio, a las interferencias en el uso de los marcadores del discurso también se les pueden asignar los términos gramaticales o lingüísticos relacionados con la clasificación que suelen proponerse dentro de la Lingüística Contrastiva. Decimos esto porque siempre resulta difícil elegir términos que describan con claridad el fenómeno relacionado con las interferencias de los MD. Tal vez ello refleja la sensación de “mystery particles” (Longacre, 1976) que acompaña a veces al estudio de los marcadores discursivos. Sin embargo, como diría el estudioso, Don Emilio Alarcos, son signos, palabras, como otras muchas de la lengua, por lo que tratémoslos como a otras palabras. Normalmente, dependiendo del criterio que se elija (lingüístico, gramatical, discursivo, etc.) se habla de tipos de interferencias, que pueden ser ‘léxicas’, ‘léxico-semánticas’, ‘sintácticas’, ‘pragmáticas’, etc., pues también en el caso de los marcadores creemos que se pueden aplicar las mismas nociones.

tópicos, las porciones del discurso. Castilho (2001: 70-71), por su parte, concibe esta partícula como un conectivo textual, toda vez que ayuda a construir y a dar cohesión y coherencia al texto hablado, funcionando como un continuador cuya función es promover la articulación de los segmentos del discurso, estableciendo aperturas de unidades comunicativas. En otros términos, es un marcador que se especializa en indicar la progresión del discurso narrativo oral y aparece, generalmente, iniciando las unidades comunicativas de este texto (Marcuschi, 1986: 68). Así pues, orienta para la continuidad o progresión del texto, coadyuvando en la construcción de sentido del mismo.

En las narrativas orales investigadas, hemos encontrado algunas interferencias del marcador “**ai**” del portugués con los siguientes valores, a saber: *consecutivo, demarcador y continuador*:

(143) **Narrativa (26)**

“y las personas llegaban solamente para hablar y a veces cosas así ... muchas tonterías ... y: esto no me gustaba mucho ... cuando eran cosas provechosas ... cosas buenas **ai** sí me gustaban ...”

En el ejemplo anterior (143), el marcador “**ai**” es un marcador argumentativo, ya que vincula un miembro discursivo anterior que expresa un estado de cosas (“*cuando eran cosas provechosas ... cosas buenas*”) a otro miembro discursivo posterior (“**ai** sí me gustaban ...”) que indica la consecuencia o conclusión de este estado de cosas. En este sentido, tal marcador refleja un cierto sentido consecutivo débil que se compara al valor del marcador **entonces** del español. Veamos otro ejemplo más:

(144) **Narrativa (02)**

y estábamos en un restaurante una terraza... para tomar algo un/una cerveza algo así y no sabíamos todavía lo que pedir y **ai** el mesero llegó y: y preguntó que quería/que/que nosotros queríamos y nosotros quedamos así en silencio como quien eligiendo: todavía: y no sabiendo qué pedir y no sé qué pensando mucho ...”

En ese ejemplo (144), la partícula “**ái**” es un marcador metadiscursivo, pues su función es señalar una nueva etapa del relato, o mejor dicho, demarca el inicio del discurso indirecto, posibilitando la entrada de un nuevo personaje de la narrativa y su acción. Se trata, entonces, de una marca que guía la apertura de ese tipo de discurso y que, al mismo tiempo, funciona como un continuador del discurso narrativo del mismo modo que **entonces**, puesto que ambos se especializan en promover una nueva etapa del relato.

Por último, en el ejemplo (145) a continuación, “**ái**” es un marcador metadiscursivo continuador cuya función es posibilitar la secuencia de los hechos, ordenándolos en el sentido de da progresión a la narrativa y aportando así cohesión y coherencia a este tipo de discurso. Siendo así, funciona, al igual que el conector **entonces**, como un organizador discursivo que marca el tiempo discursivo de los hechos relatados, al expresar que el hecho contenido en su enunciado (“**ái** me quedé sin saber qué hacer ¿no?”) es posterior o, mejor, inmediatamente posterior al hecho del enunciado anterior (“y me dice “no porque si no me lo das te voy a matar te voy a matar” y no sé qué”).

(145) **Narrativa (05)**

“... y en eso que voy caminando por la vereda de la universidad ... me pasó un chico y me dice ... “DAME DAME dame el celular” y le digo “pero ... ¿qué celular?” “ese que tiene en el bolsillo ese que tiene en el bolsillo” y le digo “¿por qué quiere mi celular?” y me dice “no porque si no me lo das te voy a matar te voy a matar” y no sé qué y **ái** me quedé sin saber qué hacer ¿no? y: metió una mano en mi bolsillo y se fue con mi celular ...”

3.3.1.1.2. El marcador discursivo “bom**”**

Risso (1998; 1999) señala que “**bom**” tiene su foco fijado en el plano de una “no persona”, es decir, corresponde al propio tema o tópico (información) que focaliza. Por ello, según esta autora, se atribuye a “**bom**” la propiedad general de llamar la atención para la información, lo que implica decir que este marcador tiene un compromiso mayor con la estructura ideacional del discurso. En efecto, la frecuencia regular de “**bom**” proporciona una indicación de que

esta partícula actúa como una estrategia de la organización textual, y sus efectos discursivos se deben fundamentalmente a su naturaleza semántico-pragmática. Sin embargo, este marcador también se relaciona fuertemente con la estructura interpersonal: su actuación discursiva se muestra como una forma que señala la introducción de un nuevo tópico en el curso de la interacción. Es decir, este MD parece promover una especie de demarcación discursiva entre un tópico concluido y otro que es introducido por el hablante; demarcación cuyo efecto sugiere una orientación que el hablante inscribe en su discurso, con el fin de guiar a su interlocutor en el momento de la interacción, para percibir el cambio de tópico o, en algunas ocasiones, el cierre de la conversación.

En definitiva, en el portugués de Brasil, el MD “**bom**”, en términos generales, encierra en sí una especie de acto preparatorio de una enunciación subsiguiente (Risso, 1999: 260). De ahí, el uso de este marcador para iniciar intervenciones, en unidades monológicas, e iniciar turnos de respuestas, en estructuras de pares conversacionales adyacentes. Asimismo, “**bom**” se usa en la introducción de citas del discurso directo para crear efectos de espontaneidad en el habla de los personajes, evocando así un rasgo común de la oralidad (*Ibíd.* 280). En su papel de reformulador, este conector es un mecanismo usado con la función de corregir, labor que lo aproxima al valor de marcadores como “*melhor dito*” (*mejor dicho*), “*ou seja*” (*o sea*), etc. Aún con respecto a su valor de reformulador, el uso de “**bom**”, a cada cambio de tópico, y al introducir el tópico nuevo, es una revelación de la consciencia de los interlocutores de que la organización de la información textual no se da de forma aleatoria, sino que obedece a una estructuración en tópicos que se ordenan y se interrelacionan jerárquicamente (*Ibíd.* 287).

En el *corpus* analizado, solo nos hemos encontrado con una ocurrencia del marcador “**bom**”, que, tal y como se observa en el ejemplo (146) abajo, es inmediatamente corregido o sustituido por **bueno**:

(146) **Narrativa (14)**

“eh: un día por la noche ... eh: estaba en la playa ... vi un bar pues este bar me pareció que era bastante grande había mucha gente trabajando ... y yo pensé

bom/bueno puede ser que necesite gente para el verano ... y llegué con el currículo ... se lo di a una chica ... que estaba en la barra muy muy simpática la chica ...”

En ese ejemplo (146), la partícula “**bom**” (y también el marcador **bueno** que lo rectifica) es un marcador metadiscursivo, una *marca reguladora de inicio*, que se utiliza en la apertura de una voz reportada por el narrador para simular otra situación enunciativa, creando así un efecto de espontaneidad en el habla del narrador. Por otra parte, “**bom**” parece funcionar también como un marcador argumentativo, pues sirve para introducir un pensamiento conclusivo o consecutivo (“**bom/bueno** puede ser que necesite gente para el verano...”) que se deriva de un estado de cosas precedente (“... *eh: estaba en la playa ... vi un bar pues este bar me pareció que era bastante grande había mucha gente trabajando*”). Creemos que, a diferencia de las otras transferencias de etiquetas que aquí comentamos, el uso de “**bom**” no, necesariamente, constituye error o interferencia, ya que, como hemos explicado, dicho uso es inmediatamente rectificado por el marcador **bueno**. Así pues, pensamos que, en el caso de “**bom**”, más bien se puede decir que estamos ante un caso de ‘falta’, esto es, una desviación inconsistente y eventual que puede ser corregida por el aprendiz (cfr. Norrish, 1983: 7). Aun así lo hemos incluido en la categoría ‘transferencia de etiquetas’ porque, por un lado, a nuestro juicio, no deja de ser una transferencia, aunque momentánea de un elemento de la LM, por otro, como no se han observado en las narrativas orales investigadas otros MD como ‘faltas’, no hemos planteado aquí el tratamiento de dicho aspecto contrastivo.

3.3.1.1.3. El marcador discursivo “**né?**”

Según Urbano (1999: 218) la partícula **né?** parece provenir de la matriz ‘*isso não é verdade?*’ y haber hecho el siguiente trayecto: ‘*isso não é verdade?*’ > ‘*não é verdade?*’ > ‘*não é?*’ > ‘**né?**’. Se trata de un marcador muy frecuente en el habla del brasileño, su naturaleza es fática o entonación interrogativa y se produce tras un enunciado asertivo (*Ibíd.* 200). De otra parte, Silva y Macedo (1996: 11/12), al analizar los usos de la partícula **né?** en el portugués brasileño, y considerando su posición en el discurso y los elementos de carácter

suprasegmental que lo acompañan, tales como pausas, alargamientos, etc., incluyen esta partícula en el grupo de los marcadores llamados ‘requisitos de apoyo discursivo’ cuyo uso interactivo sirve para comprobar la atención del interlocutor o para pedir la confirmación o asentimiento a una aseveración o información que emite el hablante. En otras palabras, este marcador funciona como una ‘pregunta retórica’, que no necesariamente exige respuesta del oyente, sino su asentimiento o colaboración (Martelotta, 1997: 90).

En nuestro *corpus*, si consideramos la aparición del marcador **né?** por número de narrativas, solo lo hemos encontrado en dos de estos textos. En el primero de ellos (ejemplo, 147), la partícula **né?** es un marcador metadiscursivo de control del contacto y sirve, al igual que *¿no?* en español, como una partícula “de contacto con el interlocutor, tratando de mantener su complicidad y asentimiento respecto de lo que uno va diciendo” (Santos Río, 2003: 472).

(147) **Narrativa (02)**

“el hombre se ha quedado muy: nervioso ... él se levantó rápidamente ha dicho “estás mintiendo estás mintiendo porque si:: él sube el balón se pasaría por bajo de él” eh: yo... pensé ah/yo ah pensé eso muy: extraño muy: ah: muy ---como se dice también--- ... interesante porque ---yo trabajo con narrativa: eh literatura esas cosas **né?** hago mestrado¹¹² en literatura--- entonces la idea del narrador de: lo que el narrador hace eh un narrador del fútbol ...”

Por otra parte, en el segundo texto (ejemplo 148 abajo), esta partícula, aunque, en ocasiones, sea utilizada con la misma función que se observa en el ejemplo anterior, parece funcionar, más bien, como una especie de muletilla expletiva cuya reiteración resulta muy pesada para el oyente, y en la que el narrador se apoya para intentar disimular su inseguridad con respecto al acto de narrar:

(148) **Narrativa (25)**

“es/estaba: an/per/eh andando per/por la noche eh es un a/asaltante quiso mi eh ... abordar **né?** y entontes eh yo yo estaba con: ... eh ... con un objeto que que

¹¹² Maestría.

brillaba brillaba **né?** y entonces e/e/esto asaltante asaltante quis que yo eh pasase todos los objetos que que yo tinha¹¹³ **né?** y: no no entanto¹¹⁴ él no quis un que un un que brillaba mucho y: preguntó si quería eh eh ficar¹¹⁵ con este objeto ... y (le digo) “claro que sí” ... y este quería mucho mi mi objeto **né?** objeto **né?** quería ficar con objeto porque quería dar a su filha¹¹⁶ **né?** su hija ... y entonces yo resolví pegar¹¹⁷ el el objeto y dar a él a él”

En realidad, en ese ejemplo, el marcador **né?** es una marca reveladora de la falta de dominio¹¹⁸ de la lengua española por parte del aprendiz y, del mismo modo, indica precisamente su desconocimiento con respecto al marcador conversacional *¿no?* del español, que, en algunas ocasiones, podría sustituir el marcador del portugués, tal como se puede comprobar en la reelaboración de las siguientes secuencias: “*esto asaltante asaltante quis que yo eh pasase todos los objetos que que yo tinha né?*” (‘este atracador quería que yo le entregara todos los objetos que yo tenía *¿no?*’); y “*quería ficar con objeto porque quería dar a su filha né?*” (‘quería quedarse con el objeto porque quería dárselo a su hija *¿no?*’).

3.3.1.1.4. El marcador discursivo **tá?**

Martelotta (1997: 89) señala que el marcador **tá?** del portugués hablado en Brasil ha pasado por una trayectoria en la que su valor referencial se difumina a favor de su valor de pregunta retórica (que no pide necesariamente una respuesta del oyente). Así pues, dicho marcador ha pasado por la siguiente trayectoria¹¹⁹: ‘*está bom/está bem?*’ > ‘*tá bom/tá bem?*’ > ‘**tá?**’. Con ser una pregunta retórica, tiene origen eminentemente interactivo y desempeña funciones que, en la práctica, se solapan y se confunden, puesto que están

¹¹³ Tenía.

¹¹⁴ No obstante o pero.

¹¹⁵ Quedarse.

¹¹⁶ Hija.

¹¹⁷ Coger.

¹¹⁸ Aunque el informante de esta narrativa haya terminado y alcanzado el nivel B2 (nivel avanzado) de ELE, su narrativa, entre las 27 que hemos investigado, es la que presenta el nivel más bajo, ya que los errores frecuentes que la caracterizan nos llevan a concluir que tal alumno todavía se encuentra en un nivel inicial de aprendizaje de la lengua –primera de las etapas de desarrollo del aprendizaje de una lengua extranjera en que se encuentra el aprendiz– (Vázquez, 1999: 40-51).

¹¹⁹ Urbano (1999: 214) señala que el marcador **tá?** puede ser considerado un acortamiento de ‘*está claro isso?*’ y propone la siguiente trayectoria para dicho marcador: ‘*está claro isso até aqui?*’ > ‘*está claro até aqui?*’ > ‘*está claro?*’ > *claro?* / **tá?**’.

relacionadas con las reformulaciones del habla, realizadas en pro de una mejor comprensión de las informaciones. Entre las funciones de este marcador, se pueden citar las siguientes: a) destacar informaciones que funcionan como tópico para lo que, a continuación, será concluido en el discurso; b) señalar reformulaciones en el habla y rellenar el espacio vacío provocado por vacilaciones, etc. Pero su función más prototípica parece ser la de petición de concordancia, consentimiento o aceptación del oyente en relación con lo que se acaba de decir; contexto en el que aparece al final de las unidades comunicativas en las que se encuentra.

En el *corpus* analizado, hemos encontrado solo una ocurrencia del marcador **tá?**, que funciona como metadiscursivo de control de contacto:

(149) **Narrativa (16)**

“estos señores que trabajan con las mujeres traficando las mujeres ¿no? como las ponen para trabajar como prostitutas y llamaron para (?) ... entonces (el) anuncio eh eh tipología era el anuncio y pero todo eso en español ... entonces --- había cosa como que portuñol **tá?** no era todo en/en español--- ... entonces era el anuncio/el anuncio de (?) pero en verdad es/era la: prostitución ...”

Donde el marcador **tá?** aparece como una pregunta retórica, de carácter fático, usada con el fin de llamar la atención del oyente para la reformulación que se hace en el discurso. Es decir, este marcador pone de relieve, para el oyente, una corrección que el hablante lleva a cabo con respecto a lo dicho anteriormente: la secuencia “---había cosa como que portuñol **tá?** no era todo en/en español---“ es utilizada como una rectificación de la secuencia anterior “... entonces (el) anuncio eh eh tipología era el anuncio y pero todo eso en español ...”. Se trata de un uso muy frecuente en el habla de Brasil y, en general, indica el carácter improvisado de esta modalidad discursiva. Nótese que en lugar del marcador **tá?**, el narrador podría haber utilizado un marcador fático¹²⁰ como **¿eh?**, que no reclama respuesta alguna, bien en posición intermedia (“---había cosas en portuñol **¿eh?** no era todo en español---”), caso en que dicho marcador reforzaría el contenido

¹²⁰ **¿Eh?** en posición final de acto puede presentarse con valor de refuerzo autorreafirmativo; siendo, por lo tanto, un marcador fático que no reclama respuesta por parte del oyente (Briz y Montañez, 2008).

proposicional anterior en el sentido de llamar la atención del oyente para solo (*había cosas en português ¿eh?*); o bien en posición final de secuencia (“---había cosas en português no era todo en español ¿eh?---”), donde, por el contrario, el marcador acotado funcionaría como un refuerzo expresivo del contenido parafraseado (*no era todo en español ¿eh?*), llamando la atención del interlocutor hacia este. Sea como fuere, el uso de otro marcador fático del español semejante a *¿eh?* posibilitaría, del mismo modo que *tá?*, el contacto con el interlocutor y el refuerzo expresivo del contenido proposicional de los miembros del discurso a los que se refiere, así como podría evitar la interferencia de este marcador en el discurso narrativo en cuestión.

3.3.1.1.5. Los marcadores discursivo “no entanto” y “mas”

Los conectores contraargumentativos¹²¹ “no entanto” y “mas” en el portugués hablado en Brasil funcionan como mecanismos de cohesión textual, estableciendo algún tipo de relación semántico-pragmática (contraste, contraposición, etc.)¹²². Dichos conectores podrían, en principio, corresponderse con los marcadores *sin embargo* y *pero*, respectivamente; puesto que, al igual que en español, muestran que el miembro discursivo en el que se encuentran elimina o cancela las inferencias que se pudieran derivar del miembro discursivo que les precede (Martín Zorraquino y Portolés, 1999). Cabe añadir, por otro lado, que en el portugués brasileño el significado del conector contraargumentativo “no entanto” es próximo –o a veces igual– a los de “entretanto”, “porém” y “não obstante”. A raíz de estas explicaciones, parece apropiado que planteemos las siguientes conclusiones:

¹²¹ Entre los que también se incluyen los conectores “entretanto”, “porém”, “contudo”, “não obstante”, “todavía”, etc.

¹²² Entre las diversas clasificaciones para los conectores contraargumentativos del portugués hablado en Brasil, hay que poner de relieve la que propone Moura Neves (1999: 272-274), quien considera estos elementos como adverbios juntivos, cuyas funciones van desde el expresar valores como la contrariedad, la contraposición, etc. hasta el poder indicar articulaciones semántico-pragmáticas de desigualdad, de rechazo...

- a) “*no entanto*”, “*entretanto*”¹²³, “*porém*” y “*não obstante*” pueden funcionar como correspondientes de ***sin embargo***¹²⁴ y ***no obstante***¹²⁵ en español;
- b) “*não obstante*”, en cambio, sería la forma más próxima a ***no obstante***, por estar, al igual que este conector, más marcada por su mayor frecuencia en el registro culto escrito.
- c) “*no entanto*”, “*entretanto*” y “*porém*”, en cuanto al registro de uso, son formas más próximas a ***sin embargo*** que a ***no obstante***, puesto que su uso parece ser menos formal que el uso de “*não obstante*” del portugués;

Por lo que se refiere al marcador “***mas***”, cabe comentar que este conector, actualmente, existe tanto en español como en portugués, donde comparten la misma forma y algunos valores semánticos, pero con grandes diferencias respecto de su frecuencia de uso: en español, este conector equivale a *pero* y su uso se limita al texto literario, donde, incluso, apenas se usa, ni siquiera para evitar la repetición de *pero* (Santos Río: 2003: 441); en cambio, en portugués, “***mas***” es uno de los más usados en el discurso oral, tanto formal como informal, y uno de los que más diversidad de matices funcionales posee (Urbano, 1999: 216).

Por otro lado, se ha de tener presente que tanto *mas* como *pero* formaban parte del léxico corriente del español y del portugués. Sin embargo, la evolución y las transformaciones por las que han pasado estas lenguas favorecieron, según estudios lingüístico-diacrónicos, que cada una optase por su forma actual: “***mas***” es el conector prototípico de las relaciones

¹²³ Silva Fernandes (2005b: 262), tras llevar a cabo un análisis contrastivo entre los conectores contraargumentativos del portugués y los del español, en textos escritos periodísticos, concluye que *entretanto*, al principio, sería un correspondiente de ***sin embargo*** en español, puesto que comparte algunas características semántico-pragmáticas con este marcador.

¹²⁴ Aunque ***sin embargo*** y ***no obstante*** pueden ser variantes estilísticas, este último es más culto y más limitado al registro escrito que aquel (Martín Zorraquino y Portolés, 1999: 4116; Santos Río, 1994: 686; Martínez, 1997: 37).

¹²⁵ Según Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4116), el significado de ***no obstante*** es próximo (pero no idéntico) al de ***sin embargo***, hecho que favorece su utilización como variante estilística.

contraargumentativas en portugués y *pero* es el conector contraargumentativo prototípico en español. Conviene destacar, en todo caso, que, desde el punto de vista traductológico, el conector “*mas*”, del portugués, es el equivalente más próximo del *pero* español.

En el *corpus* de que nos ocupamos aquí, solo hemos encontrado una ocurrencia de “*mas*” y otra de “*no entanto*”, con función de conectores contraargumentativos. Veamos los ejemplos:

(150) **Narrativa (12)**

“una categoría muy sufrida de aquí del Estado y muy oprimida y (tienen) salarios muy pequeños una vida muy difícil y participé eh de ese movimiento que culminó en una greve¹²⁶ de/con actos eh pela/pela ciudad ... de Belém ... y que (?) una: una: asamblea que: que será esta semana en ... quinta-feira¹²⁷ (en un interior) quinta-feira ... y que: va decidir los rumos de los trabajadores porque fue muy importante este momento porque pude ver eh a realidad que es muy distante de mi vida ... *mas* que pude compartir¹²⁸ y: ayudar aquellas per/personas que son muy (pobres)”

En ese ejemplo (150), podríamos pensar que no se observa un caso de interferencia del “*mas*” del portugués sino un uso con intención deliberada de tal conector por parte del narrador, dado que en el conjunto total de las narrativas analizadas solo se ha registrado esta única ocurrencia y que, en este discurso, dicho marcador conserva su valor contraargumentativo prototípico que tiene en español. Ahora bien, teniéndose en cuenta que, en la narrativa en cuestión, hay un número significativo de interferencias gramaticales causadas, principalmente, por transferencias léxicas del portugués (“greve”, “quinta-feira”, “rumos”, “compartillar”, “interior”, etc.) que acusan la falta de dominio de la lengua extranjera por parte del informante, así como el uso del marcador *eh* mediante lo cual el narrador, en ocasiones, demuestra no encontrar el modo de continuar su discurso, duda o titubea, nos parece difícil afirmar que dicho narrador tiene conocimiento de que en español existe, al igual que en portugués,

¹²⁶ Huelga.

¹²⁷ Jueves.

¹²⁸ Compartir o formar parte.

el conector “**mas**”¹²⁹ con función contraargumentativa y que, por ello, lo haya empleado intencionadamente, seguro de que lo haría adecuadamente.

A tenor de lo expuesto, conviene que tratemos el conector “**mas**”, aquí comentado, como un caso de transferencia de etiqueta. Error que podría haber sido evitado si el informante hubiese utilizado el conector *pero* del español, que, como ya examinábamos anteriormente, es el equivalente más próximo del “**mas**” de la lengua portuguesa.

En cuanto al empleo del marcador “**no entanto**”, es innegable que su uso, al igual que otros conectores ya comentados anteriormente, constituye un error en la interlengua del informante, que se da a través de la transferencia de etiqueta. Así, tal y como puede apreciarse en el siguiente ejemplo (151), aunque quede claro que, en ese ejemplo, el valor de “**no entanto**” es de contraposición, su uso debería haberse evitado y, en su lugar, el aprendiz podría haber empleado un conector contraargumentativo del español del tipo *pero*, *no obstante* o *sin embargo*, cuyo empleo posibilitaría a un lector hispanohablante, que desconoce el uso de “**no entanto**” del portugués, la comprensión más clara de la relación de cohesión que se establece entre los miembros discursivos que se ponen de manifiesto en este momento de la narrativa.

(151) **Narrativa (25)**

“es/estaba: an/per/eh andando per/por la noche eh es un a/asaltante quiso mi eh ... abordar né? y entontes eh yo/yo estaba con: ... eh ... con un objeto que que brillaba/brillaba né? y entonces e/e/esto asaltante/asaltante quis que yo eh pasase todos los objetos que/que yo tinha né? y: no/**no entanto**¹³⁰ él no quis un que un/un que brillaba mucho y: perguntó si quería eh eh ficar con este objeto ... y (le digo) “claro que sí” ...”

¹²⁹ Habrá de tenerse en cuenta, además, que el conector “**mas**” es el marcador contraargumentativo prototípico del portugués, igual que *pero* es para el español. Su uso, por tanto, es muy frecuente en el discurso oral del brasileño.

¹³⁰ No obstante o pero.

3.3.1.2. Interferencias semántico-pragmáticas

En este tipo de interferencia, partimos del supuesto de que el problema consiste en la creación de un calco semántico, puesto que la partícula que se usa en el discurso narrativo existe en español, pero se produce un desplazamiento o ampliación en su significado al traducirse del portugués. En otras palabras, un marcador del español adquiere un significado del portugués: puede ser una instrucción de procesamiento que aparece en una lengua y no existe en la otra. Por eso, hemos decidido denominar interferencia semántico-pragmática al fenómeno de que aquí nos ocupamos y no solo interferencia semántica.

3.3.1.2.1. El marcador discursivo *en verdade*

Como ya examinábamos anteriormente (§ 3.2.1.26.), en español el marcador *en verdade* es un reforzador de la aserción que, al igual que *verdadeiramente*, sitúa lo dicho como algo verdadero. Este marcador también existe en portugués (“*em verdade*” o “*na verdade*”), pero su valor se aproxima mucho al de “*em realidade*” (*en realidad*), partícula de la cual es sinónima, tal y como se puede comprobar en los siguientes ejemplos:

- a) “*A proposta de seu Juca Vilanova parecia tão sem fundamento, tão absurda, que qualquer indagação sua era coisa ociosa. Ele estava **em verdade** [em realidade] ganhando tempo, ganhando tempo não sabia bem para quê...*”

(Corpus do Português (CdP): 19:Fic:Br:Callado:Madona)

- b) “*Se não fossem as pessoas que estão batalhando comigo, hoje esse encontro não seria o que é. Quando você vê uma coisa acontecer às vezes aparece uma pessoa, mas **na verdade** [em realidade] está toda uma equipe. Um verdadeiro líder é aquele que sabe cercar-se de boas pessoas...*”

(CdP: 19Or:Br:Intrv:Pov)

De ahí, la confusión que el estudiante brasileño de ELE suele hacer cuando en su discurso utiliza la partícula *en verdade*, una vez que la emplea con el mismo valor de *en realidade*. Esto es lo que se observa en el siguiente ejemplo, (152),

donde el uso de **en verdad** no es adecuado en español, ya que sustituye al marcador *en realidad*¹³¹:

(152) **Narrativa (16)**

“entonces (el) anuncio eh eh tipología era el anuncio y pero todo eso en español ... entonces ---había cosa como que portuñol tá? no era todo en/en español--- ... entonces era el anuncio/el anuncio de (algo para modelar) pero **en verdad** es/era la: prostitución ... ah después de/de terminado todo con escenas muy picantes muy fuertes pero: cuando se acabó todo ... uno me dijo ‘bueno y de ahí que va?’ ---ya está---

Como se puede apreciar, en ese ejemplo, el marcador **en verdad** constituye una interferencia semántico-pragmática, una vez que el narrador, al utilizarlo, transfiere una instrucción de procesamiento de un marcador del portugués (“*em verdade*” puede, en ocasiones, tener el mismo valor que el marcador “*em realidade*”) que no se manifiesta en español¹³². Así, lo habitual es que se use, en este contexto, el marcador *en realidad* del español, tal y como podemos observar en la siguiente versión del ejemplo: “*entonces era el anuncio de algo para modelar, pero **en realidad** era la prostitución*”), donde “aparentemente” la grabación era de un anuncio de algo para modelar, pero la “realidad” era que constituía una denuncia sobre la prostitución.

3.3.1.2.2. El marcador discursivo de ahí

La partícula **de ahí** es un conector del discurso consecutivo en español, y su significado implica un razonamiento: “El consecuente es una evidencia y se

¹³¹ *En realidad* es un operador argumentativo que presenta el miembro discursivo que introduce como una ‘realidad’ que se distingue de otro argumento que se muestra como una ‘apariencia’ (Martín Zorraquino y Portolés, 1999: 4140).

¹³² Esta afirmación se contrapone a la de Silva Júnior (2010: 329), quien, al analizar el uso de la partícula **en verdad** en la producción escrita de estudiantes brasileños de ELE, afirma tratarse de un caso de interferencia que se da por la adaptación léxica del conector *na verdade* del portugués. Si fuera así, pensamos que la forma **en verdad**, que dicho autor considera adaptación léxica, debería haber sido prestada del portugués y adaptada al español, pero la existencia de dicha partícula en español cancela esta inferencia. Además, se ha de tener presente que el proceso de adaptación léxica consiste en un “Procedimiento mediante el cual una lengua se enriquece con extranjerismos, los cuales requerirán una fase de acomodación para incorporarse a su léxico. Los procedimientos habituales son los *préstamos lingüísticos* (p.ej. cruasán del francés *croissant*) y los *calcos* (p.ej. sala de estar del inglés *living-room*)” (Torrano, 2008: 5).

presenta el antecedente como un argumento que lleva a ella” (Martín Zorraquino y Portolés, 1999: 4103). Santos Río (1994: 522), al contrario, concibe esta partícula como un conector causal, aunque también le asigna un valor consecutivo para cuando conecta el enunciado en el que se encuentra a todo un párrafo anterior o varios párrafos anteriores. Sin embargo, el problema respecto del uso de este marcador en las narrativas analizadas no reside en si su valor es consecutivo o causal, sino en su uso con el valor semántico-pragmático del marcador “*daí*” del portugués.

Así, dado que en portugués, la partícula “*daí*” resulta de la combinación de “*de*” (preposición) + “*aí*” (adverbio), y considerando que este proceso es parecido en español, aunque no resulte en una contracción (*de + ahí = de ahí*), muchos aprendientes brasileños, al traducir la forma “*daí*” de su lengua materna para el español, suelen pensar que dichos conectores se corresponden sin más; y a causa de ello confunden sus usos. Si bien es cierto que ambos conectores poseen una función en común (pueden funcionar como conectores consecutivos al igual que *por eso* / “*por isso*”), también es cierto que el conector “*daí*”, en el portugués de Brasil, funciona, además, como un organizador textual, es decir, un marcador continuador que posibilita la progresión y el mantenimiento del hilo discursivo, principalmente en textos narrativos orales.

Cabe añadir que el tipo de secuenciación establecida por el conector “*daí*” se denomina “*retroactivo-propulsora*” de informaciones (Tavares, 2003), puesto que su función es posibilitar la relación cohesiva de continuidad y consonancia entre los enunciados del discurso, en el sentido de que el primero sirve de base para lo que se va a decir en el segundo. El siguiente ejemplo ilustra lo que hemos venido aclarando:

*Uma coisa que essa Frente das Classes Médias reclamava muito era de que a gente não tinha uma imprensa autônoma. **Daí** a gente, com o dinheiro colhido nas expropriações, comprou uma Multilite e instalou numa casa na Rua Barão de Petrópolis (CdP: 19Or:Br:Intrv:ISP).*

Dicho esto, los estudiantes brasileños de ELE habrán de entender que, en el portugués de Brasil, la partícula “*daí*”, aparte de funcionar como conector consecutivo, es un conector secuenciador o continuador del discurso, al igual que “*aí*,”*então*” y “*depois*” (Silva e Macedo (1996: 12). Asimismo, dichos aprendices habrán de tener en cuenta que el marcador **de ahí** del español, como correspondiente de “*daí*”, solo puede ser aplicado en los contextos donde ambos marcadores coinciden sus usos como conectores consecutivos.

En las narrativas orales que analizamos, solo aparecen cuatro ocurrencias del marcador **de ahí**, y todas resultan de un proceso de traducción del marcador “*daí*” del portugués, con valor de continuador del discurso:

(153) **Narrativa (16)**

“mientras se estaban (despidiendo) un/uno muy pronto “mira profesora ... y: y ¿dónde vamos hacer la/las escenas?” ... “bueno donde quieras tú” “ah entonces ... bueno vamos a traer una ... película después terminada y se quedará ahí y seremos contratados todos para trabajar en la tele” “bueno perfecto” **de ahí** sai/salieron a: hacer todos ... los/bueno (?) llamaron a un niño que sabía trabajar muy bien con ... la grabadora que tenía todos los aparatos y se fueron hasta ... la:/el mercado de São Brás ... y: las niñas estaban todas vestidas como se fueran estas chicas que trabajan por la calle ... y ((risas)) estaban muy graciosos incluso pidieron que: a un señor que trabajaba en una tienda que si podían ¿no? cambiar los trajes porque estaban todos con uniformes ¿no? de la escuela y después ... que estaban travestidas y **de ahí** se marcharon hasta el aeropuerto ... y: bueno todos estaban mirando y no sabían que se pasaba ... entonces un tío les preguntó “ mira y: ¿pa dónde va esto? ¿se pasará en la tele?” “no no es que es un trabajo de la escuela” ---porque estaban todos así ¿no? muy ... animados--- y: después de estas dos escenas que fueron escenas incluso había esto ¿no? las escenas ... se quedaron en la casa de uno de ellos ... y **de ahí** fue mu:y gracioso (?)”

En el ejemplo anterior, **de ahí** se utiliza como un marcador metadiscursivo que da continuidad al discurso narrativo; papel que no ejerce en el discurso narrativo hispánico. Se trata, por lo tanto, de una interferencia semántico-pragmática que se da por una trasposición de una instrucción de procesamiento

del marcador “*daí*” del portugués que no existe en el uso del marcador ***de ahí*** del español. Para evitar dicha interferencia, en el ejemplo en cuestión, el narrador podría haber utilizado el marcador ***entonces***, cuya función es de continuador del discurso.

3.3.1.2.3. El marcador discursivo *así*

La función más tradicional de la partícula ***así***, en español, es la de adverbio deíctico modal, pero el uso de esta partícula, principalmente en el discurso oral, va más allá de esa función tradicional. Así, este adverbio, aunque no completamente gramaticalizado, puede agruparse dentro de los conectores del discurso consecutivos cuyo miembro discursivo que introducen sirve o bien como una ilustración del miembro anterior o bien como una conclusión (Martín Zorraquino y Portolés, 1999: 4105). Estas funciones son también compartidas por Fuentes Rodríguez (2009: 51-52) que las denomina: *conector ejemplificativo* y *conector consecutivo*, respectivamente, y por Santos Río (2003: 201-204) que los designa *marcador de concreciones aclarativas* y *adv. causal-explicativo*, que puede actuar como elemento de enlace consecutivo.

Por otra parte, cabe comentar que esta partícula también existe en el portugués de Brasil (“*assim*”), donde actúa como adv. deíctico modal y como marcador del discurso. En su función de marcador, “*assim*” actúa en el plano metadiscursivo y su papel en el discurso es el de rellenar las pausas ante enunciados más laboriosos, facilitando así al hablante el tiempo que necesita para pensar y planificar su discurso (Silva, 1999: 304). Esta autora, tras llevar a cabo un análisis de los usos de “*assim*” en el *corpus* del proyecto “Projeto da Norma Urbana Oral Culta” (NURC)¹³³, corrobora la hipótesis de que este marcador mantiene estrecha relación con las dificultades de procesamiento de la información que le sucede en el discurso. Es decir, cuanto mayor sea el grado de subjetividad y dificultad del elemento al que precede “*assim*”, mayor será el

¹³³ El “Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta no Brasil” (Proyecto NURC) empezó en 1969 y se ha desarrollado en cinco ciudades brasileñas —Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo y Porto Alegre. Este proyecto consiste en describir los patrones reales de uso en la comunicación oral adoptados por el estrato social constituido de hablantes con nivel superior.

número de ocurrencias de esta partícula como MD (*Ibíd.* 342). El siguiente ejemplo ilustra lo que hemos venido explicando sobre este marcador:

“(...) *eles passam a: questionar coisas com os filhos que: numa outra hora noutra ocasião que eles não estariam **assim** tão – tão sujeitos – a uma: – fuga – então – os filhos ficam simplesmente – atordoados – (...)*” (CdP: 19Or:Br:LF:Recf).

En el *corpus* investigado, nos encontramos con algunas interferencias semántico-pragmáticas referentes al uso del marcador **así**. Al parecer, los estudiantes brasileños, al llevar a cabo el proceso de trasposición del marcador “*assim*” del portugués para el español, trasponen también una instrucción de procesamiento de ese marcador que no existe en la partícula **así** del español:

(154) **Narrativa (26)**

“a veces las personas llegaban para hablar solamente y: a veces también yo estaba ocupada arreglando los libros ... haciendo algunas pesquisas ... algún trabajo para la profesora para la profesora cristina ... y las personas llegaban solamente para hablar y a veces cosas **así** ... muchas tonterías ... y: esto no me gustaba mucho ...”

(155) **Narrativa (19)**

“y: los jóvenes de quince dieciséis no/no le gustaron no comprendieron nada que hablamos ... pero los niños lo que fue más impresionante quedaron **así** curiosos porque estábamos hablando “¿qué estos locos están haciendo ahí?” y esto fue una cosa **así** que ... ellos NO comprendieron pero estuvieron ahí queriendo comprender lo que estábamos hablando y: para nosotros fue trágico”

Tanto en (154) como en (155) las apariciones de la partícula **así** revelan el valor con el que se usa el marcador discursivo “*assim*” en el portugués, es decir, su función de marca de regulación del discurso narrativo de la que se vale el narrador para ganar tiempo para pensar y planificar su texto, o lo que es lo mismo, una partícula que rellena las pausas cuando este narrador se encuentra ante un elemento de la lengua española que le ofrece cierta dificultad para hablar o formularlo.

3.3.1.2.4. El marcador discursivo *es eso*

Es bastante común en el portugués de Brasil el uso del marcador “*é isso*” (***es eso***) para indicar el final de una narrativa oral (Nogueira da Silva, 2005: 131). Este marcador es, en general, utilizado en el nivel de interacción más externo, esto es, el nivel de interacción donde participan entrevistador e informante; y su uso constituye un medio funcional que indica la sesión *coda* de la narrativa, es decir, la sesión cuyo cometido es atraer al oyente al tiempo real y señalar que el relato ha terminado. Asimismo, cabe comentar que, aunque dicho marcador guarda en su significado el matiz de déictico anafórico que lo caracteriza como demostrativo, su función no se limita a apuntar hacia un elemento del texto en el que se encuentra, sino que apunta hacia la propia enunciación, al acto enunciativo de contar la historia en el sentido de indicar que este proceso ha sido cumplido.

En las narrativas orales analizadas, nos hemos encontrado con dos casos del marcador ***es eso*** con el valor que se le asigna en el portugués de Brasil: señalar el final de la narración para el entrevistador:

(156) **Narrativa (26)**

“y las personas llegaban solamente para hablar y a veces cosas así ... muchas tonterías ... y: esto no me gustaba mucho ... cuando eran cosas provechosas ... cosas buenas así sí me gustaban ... de charlar de practicar el español ... pero para tonterías así ... me quedaba un poquito aburrida ---***es eso***---”

(157) **Narrativa (10)**

“y por la mañana vuel/volvieron para coger el cuerpo de la cerda para poder asar y comer todos los vecinos ... y cuando fueron ver eh: miraron el cuerpo de la vieja que estaba allá ... y la leyenda cuen/cuenta que: la vieja se cambiaba a una cerda o la cerda se cambiaba a una vieja ---***es eso***---“

En los ejemplos arriba, los informantes utilizan el marcador ***es eso***, como resultado de la traducción del marcador “*é isso*” del portugués, para señalar al entrevistador el final del relato e indicar que la tarea que se le ha sido solicitada (contar una historia) se ha concluido. Ahora bien, parece ser que, en las

narrativas orales del español, no es habitual el uso de la partícula **es eso** con la misma función del marcador “é isso” del portugués, por lo que pensamos que el uso de **es eso**, en las dos narrativas ejemplificadas, constituye un caso de interferencia semántico-pragmática, es decir, una transferencia de la instrucción de procesamiento del marcador “é isso” del portugués que no es habitual en la partícula **es eso** del español.

3.3.2. Interferencias intralingüísticas

En el tipo *interferencias intralingüísticas* se inscriben las *interferencias por frecuencia* de los MD y las *interferencias por falsa selección* de estas unidades. Las primeras, como veremos a continuación, consisten en la sobreutilización de un MD del español en las narrativas orales y, las segundas, en una elección equivocada de un MD del español, por parte del aprendiz brasileño, en un determinado contexto de la narrativa.

3.3.2.1. Interferencia por frecuencia

En el *corpus* analizado, nos hemos encontrado con algunos usos de ciertos MD que, aunque sean adecuados desde el punto de vista de su valor semántico-pragmático, se presentan con mayor frecuencia de lo normal en el discurso narrativo de los estudiantes brasileños. Se trata, más bien, de casos de muletillas, entendidas como el uso abusivo y, muchas veces, expletivo de ciertos marcadores de los que se valen los informantes para indicar su inseguridad con respecto al dominio de la lengua española o para suplir su falta de conocimiento de otros marcadores. Dichos casos serán aquí descritos como *interferencias por frecuencia* que, a nuestro juicio, se inscriben dentro del tipo interferencia intralingüística, pero no es, necesariamente, causante de un error discursivo, ya que el uso del marcador no afecta al sentido de la narrativa, sino más bien de un error estilístico, que se debe a la *producción excesiva* de un MD, o lo que es lo mismo, la *sobreutilización* (cfr. Faerch y Kasper, 1983) de un determinado MD en un mismo contexto.

En las narrativas orales investigadas, el tipo de interferencia a que nos referimos se debe a la sobreutilización de los siguientes MD: **y**, **entonces**, **pero**, **eh**, **pues** y **¿no?** A continuación, pasamos a comentar algunos de estos casos.

Por lo general, en el discurso narrativo brasileño, al igual que en el español, la alta frecuencia de marcadores¹³⁴ como **y**, **entonces**, **pero**, **eh**, **pues** y **¿no?**, frente a otros marcadores, no se caracteriza como causante de una interferencia. Sin embargo, en las narrativas orales que investigamos, dicha frecuencia sí que produce interferencia, puesto que en algunos de estos textos el uso excesivo de tales partículas llega, incluso, a sustituir a otros marcadores que, de haberse usado, no solo descargarían las narrativas de tal exceso (hecho que, por consiguiente, las haría menos pesadas para el oyente), sino que también permitirían ver más claramente la relación entre sus correspondientes unidades. Pongamos por caso, el uso del marcador **y** en la siguiente narrativa:

(158) **Narrativa (02)**

“bueno:: cuando estaba en España en 2001 fue la primera vez que estuve en España en: Madrid **y**:: ---fui con unos/unos amigos que con/que tenía aquí y otros que conocí allá--- ... **y** estábamos en un restaurante una terraza... para tomar algo un/una cerVEza algo así **y** no sabíamos todavía lo que peDIR **y** aí el mesero llegó y:: y preguntó que quería/que/que nosotros queríamos **y** nosotros quedamos así en siLEncio como quien eligiendo: todavía: **y** no sabiendo qué pedi:r **y** no sé qué pensa:ndo mucho ... **y** conversando entre nosotros “ah tú pides eso tú pides aquello **y**: **y** yo/yo pruebo de lo/ de lo tuyo” ... **y** el mesero dijo “bueno si vais a tardar un poco más me: me cojo una/una silla y me siento ... y espero” ((risas))”

Tal y como puede apreciarse, en esta narrativa, la partícula **y** aparece once veces en su función de MD. Si sumamos a esas once ocurrencias de **y** como marcador, y no, obviamente, las demás ocurrencias de “y” como conjunción, y dado que esta narrativa es de pequeña extensión, se puede, desde luego, hablar de una producción excesiva y repetitiva de esta partícula. Aunque en este relato la

¹³⁴ En portugués las formas correspondientes de estos marcadores son, respectivamente: “e”, “então”, “mas”, “éh”, “pois” y “né?”

función principal de **y** es marcar el avance de la narración, introduciendo cada vez más un nuevo paso narrativo, su alta recurrencia, a nuestro entender, constituye un error estilístico, ya que carga la narrativa de repeticiones de un mismo marcador, convirtiéndola así en pesada, repetitiva y cargante para el oyente; además, no deja muy clara la relación entre los hechos relatados, tarea que, seguramente, lo harían de forma más adecuada otros marcadores si hubiesen sido utilizados por el informante. Así, tal y como se puede comprobar en la siguiente propuesta de reelaboración de la narrativa en cuestión, algunas de esas repeticiones podrían haberse evitado si el informante las hubiese sustituido por marcadores como **por cierto**, **entonces** y **pero**, o bien hubiese omitido algunas de ellas.

“bueno ... cuando fui a España por primera vez en 2001 ... estuve en Madrid ... **por cierto** fui con unos amigos que tenía aquí y otros que conocí allá ... **entonces** estábamos en un restaurante ... una terraza para tomar algo ... una cerveza algo así **pero** no sabíamos todavía qué pedir ... en este momento el mesero llegó y preguntó qué queríamos **pero** nosotros nos quedamos en silencio como quien está eligiendo sin saber todavía qué pedir **y** pensando mucho **y** conversando entre nosotros “ah tú pides eso tú pides aquello **y** yo pruebo de lo tuyo” ... de repente el mesero dijo “bueno si vais a tardar un poco más me cojo una silla me siento y espero” ((risas))”

Nótese que en la reelaboración de la narrativa, una vez eliminados los elementos retardatarios como pausas, reinicios y vacilaciones así como sustituidas algunas repeticiones de la partícula **y** por los MD en relieve, la narrativa en cuestión obtendría una mayor claridad entre las relaciones de los hechos relatados, volviéndose más fluida; y con eso se haría menos pesada para el oyente; además, el uso de otros marcadores en lugar de **y**, indicaría un dominio más general del empleo de los MD del español por parte del informante.

Otro caso de interferencia por frecuencia que podemos ejemplificar se debe a la sobreutilización y extraordinaria repetición consecutiva del marcador **entonces** en las narrativas orales. Sirva como botón de muestra el siguiente ejemplo:

(159) **Narrativa (04)**

“<cuando quieras> ... ¿puedo? <sí> desde niña yo: siempre v[e]ía [l]as telenovelas mexicanas ... [**en**]tonces fueran mu:chas La Usurpado:ra El Privilegio de Amar: ... **entonces** ... ---eh pero todas las/las de portugués que ... pasaba en el SBT--- ... **entonces** en dos mil y seis cuando pasó la novela/la telenovela de (?) fue cuando yo empecé a estudiar español ...”

Nótese que, al igual que el caso del marcador **y** ejemplificado anteriormente, en este ejemplo, se podría sustituir al menos una repetición de la partícula **entonces** por un marcador digresivo del tipo **por cierto** o **a propósito**. Así, donde se ve “**entonces** ... ---eh pero todas las/las de portugués que ... pasaba en el SBT---” se podría, por ejemplo, reelaborar de la siguiente manera: “**por cierto/a propósito** ... ---eh vi también todas las telenovelas en portugués que echaban en el SBT---”.

Del mismo modo, en algunas ocasiones, en las narrativas orales, el conector **pero** no cumple con ningún tipo de función argumentativa o metadiscursiva, su uso por parte del aprendiz constituye un abuso, una sobreutilización que, en cierta manera, llega a interferir en la comprensión del hecho relatado. Se trata, en definitiva, de un uso expletivo de **pero** que podría ser atenuado o solventado si fuera sustituido, en algunos casos, por algún marcador digresivo (**por cierto, a propósito**) o bien, en otro caso, por un marcador contraargumentativo (**sin embargo, no obstante**); o bien si fuera omitido en algunas secuencias en las que este marcador parece no indicar valor opositivo o restrictivo:

(160) **Narrativa (10)**

“bueno ... la historia que voy a contar pasó: en Belém ... **pero** en una Belém muy antigua en:/en el siglo pasado ... donde las personas quedaban delante de sus casas por la noche charlando de las cosas ... de la ciudad de los precios de: los alimentos de todo más ... ---**pero** ah creo que ... la palabra puerco de/de/del animal ... se cambia pa/de país a país creo en España es cerdo en Perú cochino chancho ... y hay muchas variaciones--- **pero** este es animal es el/el animal de la historia ...”

Como se puede comprobar, en el ejemplo arriba, el narrador utiliza tres veces el marcador **pero**, sin embargo, solo el primero de los usos parece adecuado (“**pero** en una Belém muy antigua en:/en el siglo pasado ...”), aunque para evitar su repetición se podría usar en su lugar algún otro marcador contraargumentativo, como, por ejemplo, **sin embargo** o **no obstante**; en los demás usos este marcador es una mera muletilla y no parece ejercer ningún tipo de función contraargumentativa o metadiscursiva que sea típica de su papel en el discurso español. Por ejemplo, en su segunda ocurrencia (“---**pero** ah creo que ... la palabra puerco de/de/del animal ... se cambia pa/de país a país creo en España es cerdo en Perú cochino chanco ... y hay muchas variaciones---“), pensamos que **pero** podría ser fácilmente sustituido por un marcador digresivo, tal y como proponemos en la siguiente reelaboración: “---**por cierto/a propósito** ah creo que ... la palabra puerco que indica el animal ... varía según el país ... creo en España es cerdo en Perú cochino chanco ... y hay muchas variaciones---“. Por lo que respecta a la última repetición de **pero** (“**pero** este es animal es el/el animal de la historia ...”), puesto que tampoco indica un valor opositivo entre las unidades que vincula, creemos que simplemente se podría omitir.

Otros casos de interferencia por frecuencia se dan cuando, en ocasiones, el informante, al formular su narración, carece de una suficiente elaboración mental previa, lo que propicia un estado de inseguridad expresiva con respecto al dominio del español. Este es el caso del uso excesivo que los narradores suelen hacer de la partícula **eh** al inicio de su relato:

(161) **Narrativa (15)**

“bueno **eh** voy a contar **eh** mi historia po/por la pasión por la lengua española ... **eh**: en dos mil y siete NO miento **eh** en dos mil y: cinco ... **eh** fui a España ... para bailar ... con un grupo ... bueno pero España no me encantó mucho porque: no tenía mucho tiempo para conocer **eh** apenas baila/bailamos y: **eh** regresábamos a:/el hotel para ... acostarnos porque ... nos quedamos muy cansados ... pero mismo así (mi pasión) por la lengua española empezó cuando: fue/cuando fui a: a México en dos mil y seis por la primera vez ...”

En ese ejemplo, tal y como se puede observar, la partícula **eh** es una muletilla cuya utilidad parece consistir en superar las vacilaciones expresivas que amenazan la fluidez del discurso narrativo. No obstante, su uso desmesurado acaba por sobrecargar la narración del informante, resultando así un discurso inicialmente pesado para oyente. Nótese que la sobreutilización y repetición de **eh** ocurre mucho más frecuentemente al inicio del relato, precisamente en las sesiones de *resumen* y *orientación* de la narrativa, etapas en que el narrador parece demostrar mayor nerviosismo, dado el carácter espontáneo del discurso que profiere y también por otros elementos contextuales, tales como la presencia del entrevistador, el hecho de que está siendo grabado, etc. Por otro lado, como se puede ver, pasada esta etapa inicial de la narrativa, el uso de **eh** se hace menos frecuente y el discurso del narrador, consiguientemente, se vuelve menos fatigoso para el oyente.

Caso similar al del marcador **eh** es el tipo de interferencia por frecuencia que, en algunas narrativas, hemos encontrado con respecto al uso de **pues**, si bien en el caso de este marcador, la interferencia no se da al inicio de la narrativa, es decir, en las sesiones de *resumen* y *orientación*, sino en la sesión de *complicación*:

(162) **Narrativa (20)**

“lo que pasa es que después de algún tiempo ... los meses que se han pasado ... **pues** empecé a tener unas sensaciones muy raras ... **pues** por la noche algunas veces tenía la impresión que siempre había alguien allí ... y me despertaba por lo medio de la noche ... **pues** a entender que sensación rara era esta que estaba pasando conmigo ... **pues** siempre miraba todos los sitios de esta habitación: todavía no había nadie ... **pues** a ver ... se seguía/seguía a dormir ... y despertaba y: **pues** pasaba ...”

En ese ejemplo, como se puede apreciar, la partícula **pues** se presenta seis veces; un número de repeticiones, en cierta manera, exagerado dado la pequeña extensión del fragmento narrativo y el uso innecesario de algunas de estas repeticiones. La mayoría de esas ocurrencias no cumplen, por así decir, con ninguna función argumentativa o metadiscursiva en la narrativa en cuestión. Se

trata, más bien, del empleo repetitivo e innecesario de **pues** en el discurso narrativo del aprendiz, lo que constituye una sobreutilización de dicha partícula que, como ya afirmábamos anteriormente para otros MD, se vuelve muy pesada para el oyente, demostrando, más bien, un cierto desorden en el acto de relatar del narrador o su falta de seguridad con respecto al dominio de la lengua española. Pero más allá de esto, el problema parece consistir en una interferencia en el discurso del aprendiz por el uso frecuente del **pues** en español, donde el empleo de este marcador, siempre en forma átona, se presenta como una muletilla típica de algunas regiones enteras de la península (cfr. Santos Río, 2003: 538), una especie de tic lingüístico que los discentes brasileños incorporan en su habla durante algún período de estancia en España y que, al no conseguir deslindar y asignar valores unitarios a un marcador tan versátil como **pues** y al intentar que su discurso se aproxime al del hablante nativo, pasan a usarlo de forma desmesurada.

Por último, cabe añadir la interferencia por frecuencia del marcador **¿no?** en el discurso narrativo oral del aprendiz brasileño. Así, como se puede observar en el ejemplo (163) abajo, los usos de **¿no?** parecen distanciarse un poco del valor expresivo-fático de este marcador, pues su empleo reiterado y, en especial (en las dos primeras ocurrencias), su imbricación entre los constituyentes que forman sintagmas (*podían + ¿no? + cambiar; uniformes + ¿no? + de la escuela*), provocando la ruptura de estos, pueden resultar pesados para el oyente. En este sentido, **¿no?** aparece simplemente como una muletilla de la que se vale el hablante, de forma exagerada, para rellenar los espacios vacíos en su discurso:

(163) **Narrativa (16)**

“y: las niñas estaban todas vestidas como se fueran estas chicas que trabajan por la calle ... y ((risas)) estaban muy graciosos incluso pidieron que: a un señor que trabajaba en una tienda que si podían **¿no?** cambiar los trajes porque estaban todos con uniformes **¿no?** de la escuela y después ... que estaban travestidas y de ahí se marcharon hasta el aeropuerto ... y: bueno todos estaban mirando y no sabían que se pasaba ... entonces un tío les preguntó “ mira y: ¿pa dónde va esto? ¿se pasará en la tele?” “no no es que es un trabajo de la escuela”

---porque estaban todos así **¿no?** muy ... animados--- y: después de estas dos escenas que fueron escenas incluso había esto **¿no?** las escenas ...”

3.3.3. Interferencia por falsa selección

La *interferencia por falsa selección* consiste en una elección equivocada de un MD del español en un determinado contexto de la narrativa. Las consecuencias de ese tipo de interferencia pueden afectar a la totalidad del discurso narrativo o del segmento en el que el MD se encuentra. Se trata, pues, de un tipo de error que se incluye en el grupo de las interferencias intralingüísticas, dado que en su proceso de producción no hay influencia de la lengua materna del aprendiz en su interlengua sino que el propio sistema lingüístico internalizado es el responsable de dichas interferencias. Si tenemos en cuenta el criterio lingüístico, el tipo de interferencia de que nos ocupamos se correspondería con los *errores de falsa selección*, taxonomía propuesta por Torijano (2002: 206).

En el *corpus* investigado, hemos observado la falsa selección de los siguientes marcadores del español por parte de los aprendientes brasileños: ***aparte, de ahí, que va y así que.***

3.3.3.1. El marcador discursivo *aparte*

Como ya afirmábamos anteriormente (§ 3.2.1.27.), la partícula discursiva ***aparte*** puede introducir argumentos coorientados, funcionando como un conector aditivo cuya labor es presentar el miembro discursivo en el que se encuentra como un argumento que se añade, con diferente grado o fuerza argumentativa, a otro u otros anteriores, que ya eran suficientes para llegar a la conclusión (cfr. Briz, Pons Bordería y Portolés [coords.], 2008-).

En nuestro *corpus*, hemos registrado una interferencia de falsa selección por el uso equivocado del marcador ***aparte***:

(164) **Narrativa (18)**

“y: nos ha tocado quitar la ropa ... pero con: mucha vergüenza y después de un par de minutos creo que cinco o diez estábamos TAN BIEN como ellos y nos quedamos toda la mañana ... en la playa jugando a pelota también ... conversando charlando bebiendo algo y después de este día yo hice algunas fotos de todo para enseñar a mi familia pero claro que: había que hacer un recorte **aparte** de que estaba ... sin nada”

Tal y como se puede comprobar, en esta narrativa, el aprendiz se ha equivocado al usar el marcador **aparte**, ya que la relación que se observa entre las unidades vinculadas por este marcador no es de adición sino de efecto-causa/explicación. Por consiguiente, en lugar de **aparte**, el aprendiz debería haber elegido el conector *porque*, que es el marcador responsable de conectar enunciados que presenten tal relación. Se trata, en definitiva, de una interferencia intralingüística por falsa selección y elección de este marcador por parte de este estudiante brasileño y, que, consecuentemente, conlleva un problema de coherencia que afecta a este segmento final de la narrativa en cuestión.

3.3.3.2. Los marcadores discursivos *de ahí* y *que va*

Como ya examinábamos en otro apartado (§ 3.3.1.2.2.), la partícula **de ahí** es un conector discursivo consecutivo y su valor implica un razonamiento. En otros términos, este marcador introduce un argumento como una evidencia o consecuencia provocada a partir de un argumento antecedente.

En lo referente a la partícula discursiva **qué va**, este marcador expresa, por parte del hablante, una reacción negativa enfática que puede aparecer como réplica (*-Zapatero se presenta de nuevo. -Qué va, hombre.*) o como respuesta (*-¿Te dan libre el fin de semana? -Qué va, mujer, qué va.*) (Santos Río, 2003: 545). Fuentes Rodríguez (2009: 302-303), pese a que utilice una denominación diferente (operador modal) para este marcador, también lo considera, al igual que Santos Río, como una marca de negación enfática o rechazo en respuestas o comentarios.

En nuestro *corpus*, hemos encontrado una ocurrencia conjunta de los marcadores **de ahí** y **qué va** en la siguiente narrativa:

(165) **Narrativa (16)**

“entonces (el) anuncio eh eh tipología era el anuncio y pero todo eso en español ... entonces ---había cosa como que portuñol tá? no era todo en/en español--- ... entonces era el anuncio/el anuncio de (algo para modelar) pero en verdad es/era la: prostitución ... ah después de/de terminado todo con escenas muy picantes muy fuertes pero: cuando se acabó todo ... uno me dijo “bueno y **de ahí qué va?**” ---ya está---“

Donde los marcadores **de ahí** y **qué va** aparecen juntos en un segmento interrogativo que constituye una cita en el discurso directo, es decir, el habla de un personaje (un alumno). De ahí, el problema de falsa selección de ambos marcadores, puesto que estos, además de no poder combinarse, tampoco pueden constituir por sí mismos enunciados interrogativos. En realidad, el narrador se ha equivocado al elegir **de ahí** y **qué va** en su discurso, y debería, pues, haber utilizado la partícula **¿y ahora qué?**, que por sí sola puede constituir interrogación, sirviendo así a los propósitos que se revelan en la narrativa; es decir, el alumno parece haber indagado a la profesora para que le diera una explicación o una respuesta sobre qué iban hacer tras haber finalizado la tarea escolar que ella les había solicitado.

3.3.3.3. El marcador discursivo así (que)

En el apartado (§ 3.2.1.15.), hemos explicado que el conector sintáctico-proposicional **así que** puede ser un conector discursivo consecutivo cuando actúa predominantemente en la actividad argumentativa del discurso. En este caso, el miembro discursivo que introduce este conector es una consecuencia que se obtiene siempre después de un proceso de deducción o conjetura del miembro precedente (Santos Río, 2003: 206). Ahora bien, en nuestro *corpus*, hemos observado una ocurrencia de este marcador cuyo valor parece no reflejar su verdadero uso como conector discursivo ni como conector sintáctico-

proposicional, dado que, al parecer, el informante se ha equivocado al emplearlo en su discurso narrativo:

(166) **Narrativa (18)**

“yo ... era el único extranjero a/ aparte de una argentina que estábamos allí ... con un grupo de españoles de toda parte de España ... de A Coruña de Barcelona de Sevilla de Córdoba de Madrid y: ellos todos son artistas y solamente yo y la chica argentina éramos los periodistas y allí fuimos para quedarnos por ... dos semanas exactamente quince días y teníamos ... eh el trabajo la tarea de registrar todo lo que ellos producían **así que** en un: fin de semana que estábamos todos descansando fuimos a la playa y una situación mu:y común para ellos pero muy in común¹³⁵ para mí cuando llegamos allí todos quitaron la ropa ...”

Donde, la ocurrencia de **así que**, tal y como puede notarse, parece indicar un uso equivocado de dicha partícula, pues la secuencia que introduce no se presenta como una consecuencia de una proposición precedente, es decir, a partir de **así que** no constatamos ningún tipo de consecuencia que se obtenga desde un proceso de deducción o conjetura o, incluso, de otro proceso causa-efecto, ya que la secuencia que sucede a este conector indica, más bien, la continuación del discurso narrativo. Así pues, se puede afirmar que el narrador, en lugar de **así que**, podría haber utilizado el marcador continuativo **entonces**, ya que esta partícula, aparte de promover la progresión de la narrativa, puede también funcionar como un demarcador de las etapas de este discurso. Es decir, en la narrativa en cuestión, **entonces** serviría mejor al propósito que, extrañamente, cumple **así que**, a saber: demarcar el fin de la sesión de *orientación* y el inicio de la sesión de *complicación* de la narrativa.

3.3.4. Conclusiones parciales

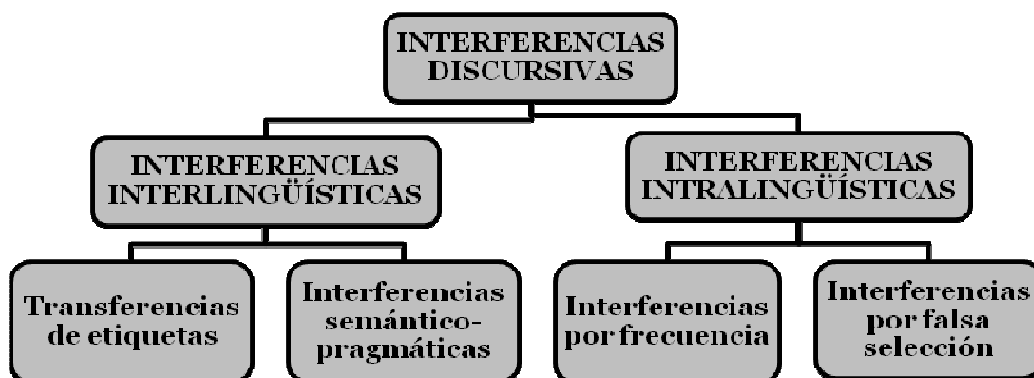
El análisis del apartado *Interferencias de los MD en las narrativas orales de aprendices brasileños de ELE* nos ha permitido verificar el cumplimiento del cuarto de los cinco objetivos específicos que hemos planteado

¹³⁵ Inusual.

en la introducción de este estudio, esto es: *qué tipos de interferencias relacionadas con los usos equivocados de los MD se observan en las narrativas orales*. Para atender a este objetivo, hemos delimitado en qué consiste cada interferencia descrita en el *corpus*, y así hemos conseguido establecer una propuesta de tipología que organiza las diferentes clases de interferencias detectadas de acuerdo con su fuente individual, es decir, según los factores que las provocan.

Así pues, hemos clasificado las interferencias encontradas en las narrativas orales investigadas en *Interferencias interlingüísticas* e *Interferencias intralingüísticas*. Dentro del primer tipo se incluyen las siguientes clases de interferencias: las *transferencias de etiqueta* y las *interferencias semántico-pragmáticas*; y dentro del segundo, las *interferencias por frecuencia* y las *interferencias por falsa selección*.

El siguiente cuadro muestra, de un modo global, los tipos de interferencias encontradas en el *corpus*:



Cuadro 28. Interferencias discursivas

A continuación, pasamos a presentar y a comentar cada una de las interferencias encontradas en el *corpus*, así como los factores que, a nuestro juicio, las han provocado.

a) *Transferencias de etiquetas*

Cuando analizamos esta clase de interferencias, hemos visto que, en las narrativas orales investigadas, se observan seis MD que, a nuestro modo de ver, pueden ser considerados interferencias de etiquetas. El siguiente cuadro ilustra estas transferencias, sus funciones en portugués y los MD del español que podrían funcionar como sus posibles equivalentes:

TRANSFERENCIAS DE ETIQUETA	MD transferidos del portugués	Funciones coincidentes	Posibles MD equivalentes del español
	<i>“aí”</i>	MD consecutivo, demarcador y continuador	<i>entonces</i>
	<i>“bom”</i>	MD regulador y consecutivo	<i>bueno</i>
	<i>“né?”</i>	MD de control del contacto	<i>¿no?</i>
	<i>“tá?”</i>	MD de control del contacto	<i>¿eh?</i>
	<i>“no entanto”</i>	MD contraargumentativo	<i>sin embargo</i>
	<i>“mas”</i>	MD contraargumentativo	<i>pero</i>

Cuadro 29. Transferencias de etiquetas.

Tal y como se puede ver en el esquema precedente, los MD transferidos del portugués poseen funciones semántico-pragmáticas que coinciden con las funciones de los MD del español que pueden funcionar como sus posibles equivalentes. Esta observación nos lleva a concluir que los estudiantes brasileños han utilizado de manera equivocada y no adecuada marcadores discursivos del portugués cuya estructura no existe (*“aí”*, *“bom”*, *“né?”*, *“tá?”* y *“no entanto”*) o no es común en español (*“mas”*), porque desconocen los marcadores del discurso del español que poseen equivalencia funcional con dichos marcadores del portugués. Respaldan, asimismo, nuestra conclusión otros dos aspectos observados en las narrativas orales donde las interferencias de etiquetas aparecen de manera muy evidente: (i) no se han observado, de una manera general, coocurrencias, en las narrativas investigadas, de los

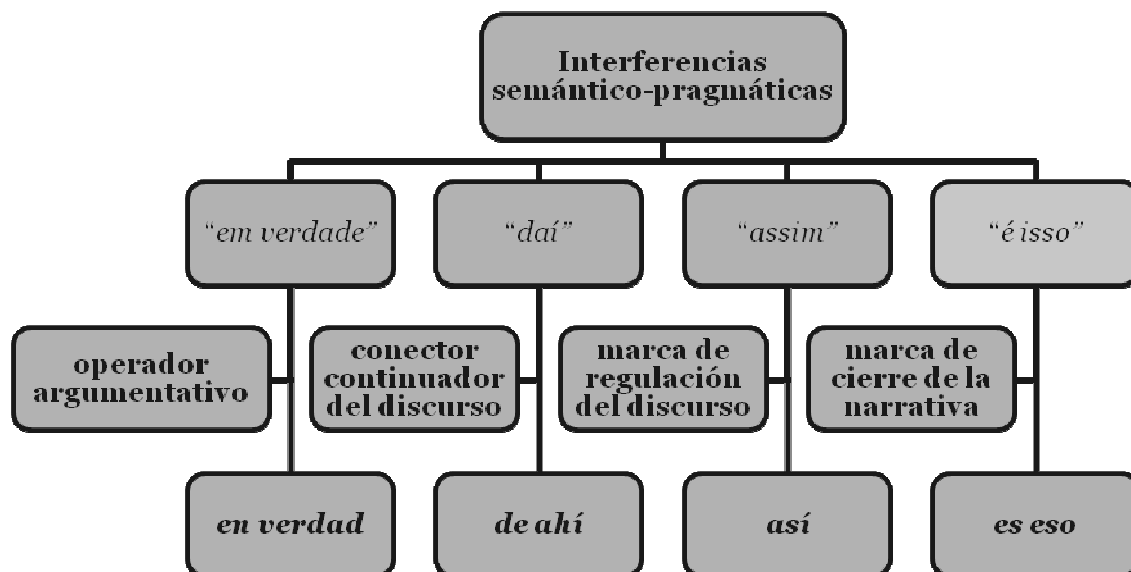
marcadores¹³⁶ del portugués “né?”, “aí”, “mas”, “tá?” y “no entanto” con los marcadores del español que pueden funcionar como sus posibles equivalentes funcionales, marcadores como *¿no?*, **entonces**, **pero**, *¿eh?* y **sin embargo**; (ii) cuando ambos marcadores co-ocurren, sus funciones no coinciden; por ejemplo, aunque en algunas narrativas el marcador “aí” co-ocurre con el marcador **entonces**, “aí” es un continuador y **entonces** es un conector discursivo consecutivo o viceversa, es decir, en ninguna narrativa en que ambos marcadores aparecen al mismo tiempo, sus valores de marcador continuador o conector consecutivo coinciden.

b) *Interferencias semántico-pragmáticas*

Como ya examinábamos en otro apartado (§ 3.3.1.2.), en las narrativas orales, hemos observado los siguientes MD que consideramos como verdaderas interferencias semántico-pragmáticas en los estudiantes de ELE brasileños: **en verdad**, **de ahí**, **así** y **es eso**.

Cabe recordar que este tipo de interferencia se produce cuando una partícula del español adquiere un significado de un MD del portugués, es decir, el aprendiz, al traducir un marcador del portugués, desplaza o amplía el significado de este marcador para la forma traducida, que existe en español, pero carece de la instrucción de procesamiento con la que aparece en las narrativas. El siguiente cuadro ilustra lo que hemos venido explicando:

¹³⁶ A excepción de “*bom*” que, como ya hemos explicado en líneas precedentes, co-ocurre con **bueno** que lo rectifica.



Cuadro 30. Interferencias semántico-pragmáticas.

Tal y como se puede apreciar en el esquema anterior, los MD usados como interferencias semántico-pragmáticas y los MD del portugués comparten, en las narrativas orales, las mismas instrucciones de procesamiento, aunque, como ya hemos comentado, estas instrucciones no se manifiestan en el uso de los marcadores del español **em verdade**, **de ahí**, **así** y **es eso**. A raíz de esta explicación, parece adecuado afirmar que los aprendices brasileños, al desconocer los MD del español con los que puedan expresarse en esta lengua, traducen directamente del portugués los MD que necesitan sin darse cuenta de que, en este proceso, también transponen sus instrucciones de procesamiento, que solo existen en su lengua y que no aparecen en español. Se trata, por lo tanto, de un tipo de interferencia que, sin lugar a dudas, provoca malentendidos entre los hablantes brasileños y los hablantes nativos del español que desconocen la lengua portuguesa, ya que, ciertamente, resultará difícil para estos últimos descodificar el valor de una forma cuya instrucción de procesamiento no existe en su lengua.

c) *Interferencias por frecuencia*

Como hemos comentado en otro apartado (§ 3.3.2.1.), las interferencias por frecuencia encontradas en nuestro *corpus* constituyen sobreutilizaciones, es decir, un uso desmesurado y repetitivo de los marcadores discursivos **y**, **entonces**, **pero**, **eh**, **pues** y **¿no?** en el discurso narrativo oral del aprendiz brasileño. Se trata de un problema que, en efecto, puede tener consecuencias desde el punto de vista de la comprensión del discurso narrativo producido por los aprendientes brasileños, ya que los marcadores utilizados de manera excesiva suplantando el uso de otros marcadores que dejarían más clara la relación de coherencia entre los hechos relatados. Nos referimos, en concreto, al uso abusivo de los marcadores **y**, **entonces** y **pero** que suplantando, en algunas narrativas, el uso de algunos marcadores discursivos cuya aparición en las narrativas haría, para el oyente, el discurso menos fatigoso y más claro. Entre los MD suplantados se encuentran los estructuradores de carácter digresivo como **por cierto**, **a propósito** o **a todo eso** y los conectores contraargumentativos característicos de la oralidad en español como *por el contrario*, *en cambio*, *sin embargo*, etc. Tanto la clase de los digresivos como los conectores contraargumentativos acotados no aparecen en ninguna de las 27 narrativas orales analizadas.

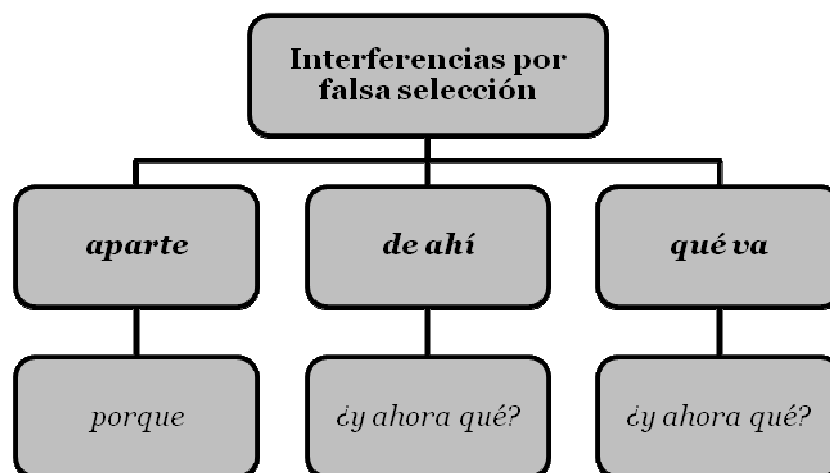
Se ha de destacar, por otro lado, que muchos de los MD que se usan de forma excesiva, en las narrativas orales, sirven, precisamente, como relleno de espacios vacíos provocados por las constantes vacilaciones de los alumnos. Se trata de una función expresada por un mismo marcador que aparece de forma repetitiva y exagerada en, por ejemplo, una narrativa de pequeña extensión. Nos referimos, especialmente, a la sobreutilización funcional y formal de marcadores como **y**, **entonces** y **eh**, que, a nuestro juicio, resulta bastante pesada para el oyente. De otra parte, cabe añadir la sobreutilización y repetición de otros MD que, a diferencia de los anteriores, parecen no cumplir con ningún tipo de función argumentativa o metadiscursiva, puesto que su uso, al parecer, no sirve a ningún propósito argumentativo u organizativo textual; todo lo contrario, su empleo puede, incluso, dificultar la cohesión y coherencia, la

comprensión de los hechos relatados, lo que obliga al oyente a hacer un esfuerzo más grande para comprender la narración. Nos referimos, precisamente, a algunos usos abusivos y superfluos que los informantes hacen de los marcadores ***pero***, ***pues*** y ***¿no?***, cuyo empleo repetitivo e innecesario convierte las narrativas en discursos bastante fatigosos para el oyente.

En definitiva, pensamos que el uso abusivo de los MD de que aquí nos ocupamos tiene que enfrentarse a una perspectiva que invite al equilibrio y al uso de otras clases de MD que poseen una función similar. Ahora bien, no queremos decir o afirmar que todas las narrativas orales producidas por esos estudiantes deban tener obligatoriamente una distribución proporcionada y equitativa de marcadores; sin embargo, una narrativa que presente una mayor variedad de marcadores no solo podría facilitar la comprensión de este tipo de discurso sino que también demostraría que el aprendiz tiene o muestra un cierto dominio de estas partículas, ya que las usa con cierta destreza y seguridad.

d) *Interferencias por falsa selección*

En el apartado (§ 3.3.3.), hemos explicado que las interferencias por falsa selección se dan cuando el aprendiz elige equivocadamente un MD del español en un determinado contexto de la narrativa. El siguiente cuadro ilustra los MD (negrita y cursiva) que provocan las interferencias por falsa selección en las narrativas orales, así como las partículas (cursiva) que deberían haber sido elegidas para evitar estas interferencias.




Cuadro 31. Interferencias por falsa selección.

Cabe recordar que este tipo de interferencia puede afectar a la comprensión del segmento en el que se encuentra el marcador causante de error o, incluso, a la totalidad del discurso narrativo, dependiendo del alcance de dicho marcador. No se puede afirmar, por otra parte, que los casos observados de interferencias por falsa selección, en las narrativas analizadas, se deban al desconocimiento del uso de las partículas que deberían haber sido utilizadas (*porque*, *¿y ahora qué?*) en lugar de los marcadores discursivos usados equívocamente, sino, más bien, parece ser una equivocación que estriba en el hecho de que los aprendices no dominan el uso (o desconocen el alcance significativo) de los MD ***aparte***, ***de ahí*** y ***qué va***. El uso, muchas veces, de un marcador que el aprendiz no domina, aunque conozca su existencia en la lengua extranjera, puede causar, entre otras, interferencias de falsa selección, ya que dicho uso puede servir simplemente para demostrar que su discurso contiene elementos que le confieren espontaneidad y que, por ello, está próximo o igual al de un hablante nativo. De hecho, las narrativas donde estos MD aparecen como interferencias han sido relatadas por estudiantes que tuvieron un periodo de estancia en España¹³⁷, hecho que puede corroborar nuestra afirmación precedente (§ 3.2.2.), puesto que es normal que, durante una determinada estancia en un país extranjero, un aprendiz incorpore a su habla (aunque no entendiéndolo su uso) unidades de la lengua que escucha constantemente en la

¹³⁷ Nos referimos a las narrativas (16) y (18).

voz de los nativos, para intentar que su discurso se aproxime al de estos hablantes.



**4. ANÁLISIS DE LOS MD EN LOS
MANUALES DE E/LE DE LOS NIVELES B₂
Y C₁ USADOS EN BRASIL**

4.1. Introducción

En nuestro análisis, según ya hemos repetido a lo largo de las páginas de este estudio, revisaremos los 33¹ manuales más utilizados por las academias, facultades e institutos de Brasil, para la enseñanza de ELE en el nivel B2 (Avanzado) y en el nivel C1 (Dominio operativo y eficaz), según el MCER. Por otro lado, se ha de destacar que estos métodos constituyen algunos de los manuales más conocidos y utilizados del mercado para la enseñanza de ELE no solo en Brasil sino también en muchos otros países. Se ha de advertir que, en nuestra lista, figuran también manuales que aún siguen usando otras denominaciones para los niveles B2 y C1 del MCER, porque su edición es anterior a la constitución de dicho documento.

A continuación mencionamos aquellos manuales que **NO** se adecuan al MCER:

	TÍTULO	AÑO	PAÍS	EDITORIAL
NIVEL B2	Cumbre (Superior)	1996	España	SGEL
	Abanico	2007	España	Difusión
	Avanzar 2	1994	Brasil	Skill
	Español (Avanzado)	1993	Brasil	Fisk
	Español (Superior)	1993	Brasil	Fisk
	¡Adelante! Más práctico	1996	Brasil	CCAA
	¡Hable! (Nivel competente)	2002	Brasil	Castilla
	Español 4	1992	Brasil	Wizard Idiomas
	Español 5	1992	Brasil	Wizard Idiomas

Cuadro 32. Manuales no de acuerdo con el MCER.

Asimismo presentamos aquellos manuales que se adecuan al MCER:

¹ Ha de recordarse que hemos investigado veinticinco manuales del nivel B2 y ocho del nivel C1.

	TÍTULO	AÑO	PAÍS	EDITORIAL
NIVEL B2	Avance	2007	España	SGEL
	A fondo (Avanzado)	2006	España	SGEL
	Español en marcha 4	2007	España	SGEL
	Destino Erasmus 2	2008	España	SGEL
	Nuevo español sin fronteras 2	2009	España	SGEL
	En Acción 3	2007	España	EnClave ELE
	Gente 3	2008	España	Difusión
	Aula internacional 4	2008	España	Difusión
	Eco 3	2006	España	Edelsa
	Nuevo ven 3	2007	España	Edelsa
	Puesta a punto	2009	España	Edelsa
	Pasaporte 4	2010	España	Edelsa
	Español lengua viva 3	2008	España	Santillana
	Prisma avanza	2007	España	Edinumen
	Sueña 3	2007	España	Anaya
Esespañol 3	2005	España	Espasa	

Cuadro 33. Manuales del nivel B2 de acuerdo con el MCER.

	TÍTULO	AÑO	PAÍS	EDITORIAL
NIVEL C1	A fondo 2 (Superior)	2007	España	SGEL
	Nuevo español sin fronteras 3	2005	España	SGEL
	Español lengua viva 4	2008	España	Santillana
	Prisma (Consolida)	2006	España	Edinumen
	Sueña 4	2007	España	Anaya
	Dominio	2008	España	Edelsa
	Punto final	2006	España	Edelsa
	El Ventilador	2006	España	Difusión

Cuadro 34. Manuales del nivel C1 de acuerdo con el MCER.

4.2. Los enfoques metodológicos de los presentes manuales analizados

En este apartado, presentaremos los resultados referentes al primero de los objetivos que hemos planteado en la introducción de este trabajo, esto es, *la manera cómo se introducen los MD en relación con los enfoques metodológicos en los manuales de ELE de los niveles B2 y C1 usados en Brasil*. Además, ofrecemos algunos comentarios referentes al tipo de aprendizaje que estos manuales suelen establecer para la enseñanza-aprendizaje de los MD.

La metodología de la mayoría de los manuales que hemos elegido para este estudio tiene como base (en la teoría pero no en la práctica en general y sobre todo en los MD) el enfoque comunicativo o el enfoque comunicativo moderado². Aunque algunos de estos libros no expliciten claramente en la presentación o introducción de su método el enfoque metodológico en que se basan, introducen en sus unidades contenidos presentados como competencias pragmáticas que, en el fondo, son las siempre conocidas competencias o funciones comunicativas³. Asimismo, figuran en nuestra lista un par de manuales de tipo no pragmático o no comunicativo, así como dos cuya metodología se basa en el enfoque por tareas y, además, algunos otros que no especifican muy bien el enfoque que siguen, lo que, en este último caso, tal vez, se deba a la insólita y peligrosa complejidad de la aplicación de la pragmática como tal. El siguiente cuadro representa lo que estamos tratando de explicar:

² Seguimos aquí la terminología de Santos Gargallo (1999) para el enfoque comunicativo de manuales como *Avance*, *Nuevo español sin fronteras 2*, *Nuevo español sin fronteras 3* y *Cumbre* (superior). Según esta autora, el enfoque comunicativo moderado propone el desarrollo integral de las cuatro habilidades consagradas y actúa en defensa de la “ejercitación de los contenidos mediante una batería de actividades que, incluyendo procedimientos enraizados en la tradición y otros más actuales, estén orientadas al desarrollo integral de las cuatro destrezas lingüísticas” (Santos Gargallo, 1999: 77).

³ Si bien, en la actualidad existen pocos manuales que traten la competencia pragmática, la realidad nos muestra que aún se resiste el enfoque pragmático aplicado a ELE a pesar de que documentos oficiales como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y el Vademécum para la formación de profesores (SGEL) promulgan y promueven el aspecto pragmático en la enseñanza del español como lengua extranjera.

ENFOQUES	MANUALES
Comunicativo ⁴	<i>A fondo, A fondo 2, Español en marcha 4, Destino Erasmus 2, En Acción 3, Aula 4, Eco 3, Nuevo Ven 3, Pasaporte 4, Abanico, Español lengua viva 3, Español lengua viva 4, Prisma Avanza, Puesta a punto, Prisma Consolida, Sueña 3, Sueña 4, Esespañol 3, Dominio y Punto final</i>
Comunicativo moderado	<i>Avance, Nuevo español sin fronteras 2, Nuevo español sin fronteras 3 y Cumbre (Superior)</i>
No pragmático (Ninguno es pragmático)	<i>Español 4 y Español 5</i>
Por tareas	<i>El Ventilador y Gente 3</i>
No explicitados	<i>Español Avanzado y Español Superior, ¡Hable!, Avanzar 2 y ¡Adelante! Más práctico</i>

Cuadro 35. Enfoque metodológico de manuales.

El hecho de que la metodología de la mayoría de los manuales que hemos elegido para nuestro análisis tenga como base un enfoque comunicativo o un enfoque comunicativo moderado nos ha facilitado el estudio de los MD en estos métodos, pues estas unidades se basan en la pragmática, ámbito de la lingüística centrada en la teoría de la comunicación. De hecho, en la mayoría de estos libros esta metodología puede ser comprobada en:

- 1) la inclusión del bloque “funciones comunicativas” como un apartado distinto de los bloques que tratan los contenidos gramaticales;
- 2) la puesta en práctica de los modelos mediante una interacción oral;
- 3) el uso exclusivo de la LE como vehículo de comunicación;
- 4) las propuestas de actividades interrelacionadas que integran las destrezas lingüísticas de recepción (comprensión auditiva y lectora) y de producción (expresión oral y escrita);

⁴ Cabe comentar que algunos de estos manuales, incluso, afirman ser comunicativos, pero si se analizan detenidamente no lo son en realidad.

- 5) la presentación de los contenidos gramaticales (que en la mayoría se da mediante el aprendizaje inductivo);
- 6) la diversidad de ejercicios y actividades de comunicación y de reflexión formal que se ofrecen, y en los que se fomenta la libertad de expresión de los estudiantes;
- 7) la presencia de sesiones que tratan de temas del mundo hispano con vistas a ampliar los conocimientos culturales de los aprendientes;
- 8) el papel que dan al docente en la *guía o cuaderno del profesor* (como facilitador del aprendizaje que fomenta que el alumno tome la iniciativa en él), en definitiva.

Con todo, aunque en el enfoque comunicativo o comunicativo moderado y en el enfoque por tareas se trabaja la lengua en un nivel textual, se observan, en la gran mayoría de los manuales, algunas carencias en el refuerzo de la *competencia discursiva* a la hora de tratar los MD. Dicha competencia se incluye en el MCER⁵ junto a la *competencia organizativa* y a la *competencia funcional* (que sí se trabaja en casi todos los manuales) y, en consecuencia, en la *competencia pragmática*. Según nuestra opinión, dichas carencias pueden afectar no solo al aprendizaje de los estudiantes sino también al proceso de comunicación de la lengua que no se completa ya que, muchas veces, estas ausencias pueden ser responsables del surgimiento de problemas de comprensión y producción en sus discursos; lo que, consecuentemente, se podría atribuir, en mayor o menor medida, a la mala comprensión y aplicación de los MD de la lengua que aprenden. Pese a ello, en los métodos comunicativos es donde mejor se aprecia una conciencia mayor del valor intrínsecamente pragmático de los marcadores de que nos ocupamos aquí, que, junto con los aspectos metodológicos que supone un enfoque comunicativo, logran

⁵ Ha de tenerse presente que en el MCER (§ 5.2.3.1) dicha competencia se entiende como el conocimiento que tiene el usuario de una lengua de los principios según los cuales se organiza, estructura y ordena el texto, y comprende desde una serie de principios generales que garantizan el éxito de la comunicación (tales como las *máximas conversacionales* de Grice) hasta la capacidad de organizar textos en función de los temas y perspectivas (con la que se relacionan los conceptos de progresión textual, coherencia y cohesión).

explicarlos de manera más completa y con más éxito para un aprendiz de ELE. De otra parte, en los manuales que se basan en el método comunicativo moderado no se hallan referencias directas a los MD, ya que estos manuales solo se preocupan por aclarar el uso de algunos recursos de cohesión, tales como las conjunciones (que, por lo común, se entremezclan con MD sin diferencias semánticas y sintácticas) que pueden acompañar algunas determinaciones verbales; es decir, presentan estos recursos como marcas lingüísticas que solamente sirven para el reconocimiento del tiempo y modo verbal⁶.

De otra parte, se ha de destacar que en la mayoría de los manuales analizados que siguen el enfoque comunicativo apenas se ofrecen aclaraciones teóricas sobre el valor semántico-pragmático de los MD y la poca información que se presenta respecto de este aspecto suele ser de forma muy superficial y, además, ocupa una parte muy pequeña dentro de una unidad, lo que, a nuestro modo de ver, constituye, según parece, un problema para el aprendizaje de estas unidades, puesto que en diversas unidades didácticas de los manuales analizados suelen aparecer algunos marcadores que, por su polifuncionalidad y carácter distribucional, por ejemplo, ofrecen dificultades para su comprensión, por lo que tanto el docente como el discente se ven ante situaciones donde no saben muy bien cuándo, cómo y qué formas usar en determinados contextos. Asimismo, dichas aclaraciones suelen estar en pequeñas anotaciones al lado de los ejercicios y actividades que son destinados, casi exclusivamente, a la práctica escrita de estas partículas, excluyendo una aplicación en relación con la expresión oral. Este hecho, por un lado, contribuye a veces, no siempre, a que el aprendiz tenga un mejor dominio del uso de los marcadores en el ámbito de la escritura, pero, por otro, perjudica el aprendizaje de estos elementos en el ámbito del discurso oral, ya que en los manuales comunicativos analizados apenas hay ejercicios y actividades relacionados con la práctica oral de marcadores conversacionales, por ejemplo.

⁶ Este hallazgo ya había sido observado por Albelda Marco (2006: 111) cuando también planteó el análisis de las partículas discursivas introducidas en los métodos comunicativos moderados como *Ven* y *Avance*.

En los manuales que se basan en el enfoque por tareas (*Gente 3* y *El Ventilador*), muchos marcadores aparecen con su valor semántico-pragmático bien definido, aunque, algunas veces, están situados en apartados donde se facilitan notas en las que este valor semántico-pragmático se confunde con los valores sintácticos de formas no gramaticalizadas que también son presentadas como marcadores, lo que, en cierta manera, puede implicar una confusión respecto de la enseñanza de esas unidades y, consiguientemente, afectar al aprendizaje del estudiante. Ahora bien, se ha de poner de manifiesto que la introducción que plantea el manual *El ventilador* (nivel C1) para los MD a partir del enfoque por tareas resulta muy apropiada no solo porque este método introduce la práctica de estas unidades en torno a sus valores semántico-pragmáticos sino también porque es, de entre todos los manuales de nivel C1, el que mejor presenta los MD de acuerdo con la propuesta que, en este estudio, tenemos en cuenta. En definitiva, la presentación que propone este manual para los MD, a través del enfoque por tareas, a nuestro modo de ver, facilita el aprendizaje de estas unidades para el nivel C1, ya que se supone que en este nivel de lengua el aprendiz ya habrá alcanzado un grado suficiente de competencia comunicativa que le facilitará el aprendizaje de diversos MD.

Por lo que concierne a los métodos no pragmáticos de ELE que forman parte de nuestro *corpus*, de acuerdo con sus postulados teóricos lingüísticos y pedagógicos, enseñan el sistema gramatical, marco donde resulta imposible dar cabida a una categoría pragmática, por lo que no se refieren a los MD y tampoco explican sus diferentes valores y usos. Por el contrario, los métodos que no explicitan bien el enfoque metodológico adoptado consiguen, aunque de manera muy superficial, enseñar las conjunciones, preposiciones y algunos adverbios que pueden funcionar como partículas discursivas, pero en ningún caso se alude directamente al alcance discursivo de estas unidades.

Por todo esto, es más que evidente y está justificado que, por lo común, muchos profesores de ELE consideran compleja la tarea de explicar dichas unidades en sus clases. Tarea que, por lo visto, se vuelve mucho más intrincada para los profesores de ELE no nativos que adoptan estos manuales para enseñar

esta lengua en sus países y que, también como sus alumnos, aprendieron español dentro del contexto del aula, por lo que ellos poseen poca práctica en el uso de los marcadores, toda vez que, por no estar constantemente inmersos en el contexto donde se habla la LE que enseñan, en general, solo la practican cuando están en el aula; fuera de esta utilizan, predominantemente, su lengua materna.

En realidad, los problemas o dificultades referentes a la enseñanza de los MD son de naturaleza muy diversa, o bien porque las unidades que queremos enseñar desde hace solo unos 20 años (tomamos como referente la publicación de la primera obra importante en España: *Enlaces extraoracionales*, 1987, de Fuentes Rodríguez) se están empezando a estudiar adecuadamente, o bien porque los manuales no las contemplaban de manera exacta, o aun porque en la mayoría de los diccionarios y gramáticas no se encuentra información o la información que se encuentra es imprecisa. Piénsese, por ejemplo, en las entradas del *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE) y del *Diccionario Panhispánico de Dudas* (DPD)⁷ sobre *sin embargo* y lo poco aclaradora que resulta en relación, por ejemplo, con *pero*.

4.2.1. El tipo de aprendizaje para los marcadores del discurso⁸

Otro aspecto interesante que hemos observado y que tiene que ver con la metodología de los manuales es el tipo de aprendizaje que tales métodos utilizan para los MD, esto es, si utilizan el tipo de enseñanza-aprendizaje *deductivo* o *inductivo*⁹. De hecho, el planteamiento del tipo de aprendizaje más eficaz para los MD (es decir, si hacerlo *deductivo* o *inductivo*) es muy

⁷ Versión online: <<http://www.rae.es/rae.html>>.

⁸ Agradezco a la profesora Pilar Marchante Chueca su fundamental contribución a la construcción de este apartado.

⁹ En el *aprendizaje deductivo*, como aproximación a la enseñanza de lenguas, se le proporciona al alumno toda una serie de reglas gramaticales para su posterior aplicación en el uso normal de la lengua. Así pues, este tipo de aprendizaje realiza un proceso que va de lo general y abstracto (la regla), hasta lo concreto (la lengua). En el *aprendizaje de carácter inductivo* se produce, de alguna manera, el proceso contrario al aprendizaje deductivo, a saber: el alumno observa el funcionamiento de la lengua y él mismo, o con una pequeña ayuda por parte del profesor, va descubriendo las reglas. Así pues, el aprendiz realiza un proceso que va de lo concreto (los casos observados de uso de la lengua) a lo general y abstracto (las reglas que se siguen en los usos observados).

importante para la enseñanza-aprendizaje de estas partículas discursivas, aunque no siempre los manuales lo tienen en cuenta cuando introducen estas partículas en sus unidades didácticas correspondientes. Con todo, hemos comprobado en los manuales la presencia de ambos tipos de aprendizaje. Eso sí, en los manuales cuya metodología se basa en el enfoque comunicativo o comunicativo moderado y en el enfoque por tareas predomina el tipo inductivo. Así las cosas, tras el análisis de los 33 manuales de que nos ocupamos en esta investigación, así como teniendo en cuenta los tipos de enfoque en que estos se basan, juzgamos que se puede trabajar con ambos tipos de aprendizaje, pero con una aplicación especial, a saber: en relación con las reglas y con la explicación de los marcadores, lo más productivo es que usemos el *aprendizaje deductivo* ya que estas reglas y explicaciones, por lo común, inducen al estudiante a comprender unas unidades complejas, sobre todo cuando de un nivel avanzado y superior se trata, puesto que en el aspecto discursivo el discente de ELE muestra casi siempre una gran carencia en cuanto a conocimientos se refiere. En cambio, cuando se trata de la aplicación de los MD a través de una serie de actividades y ejercicios que conforman una unidad didáctica, algunas de estas tareas deben, a nuestro modo de ver, presentar un *aprendizaje inductivo*.

Ahora bien, se ha de tener presente que el tipo de aprendizaje inductivo es una de las formas de aprendizaje en la que los estudiantes, de forma inconsciente, tienden a aproximarse a la lengua segunda generando y verificando hipótesis sobre cómo funciona la lengua que escuchaban y utilizaban. Por esta razón, la pedagogía recomienda que en la enseñanza de lenguas extranjeras se propongan a los alumnos ejercicios que potencien los procesos inductivos, pues, aunque el alumno tarda más tiempo en comprender esa característica de la lengua, esta forma exige una actitud más activa por su parte, el profesor y los materiales le proporcionan muestras de lengua y lo guían para que haga una reflexión consciente sobre su funcionamiento, compruebe en qué medida su hipótesis es correcta y la aplique posteriormente. De esta forma, la gramática no parte solo del profesor o del libro, sino también del alumno. Dicho en otros términos, algo que el aprendiz descubre con su propio esfuerzo

intelectual se memoriza mucho mejor que una explicación de la parte del profesor.

Por otra parte, también se ha de considerar que el primer tipo de aprendizaje, el deductivo, suele ser mucho más preferible cuando el profesor se enfrenta a un cierto nivel de estudiantes que desconoce completamente lo que es un marcador discursivo. Por el contrario, cuando el estudiante de ELE conoce y está familiarizado con este tipo de unidades, se puede aplicar el aprendizaje inductivo. Ahora, ha de tenerse en cuenta que el profesor de ELE también puede plantearse una metodología en que el uso de los dos tipos de aprendizaje sea perfectamente posible, según los estudiantes conozcan o no los MD, pues todo depende de las necesidades de cada uno o bien del grupo y de cómo el docente considere oportuno aplicar bien uno bien otro. Lo importante es que cuando de marcadores discursivos se trata, el profesor en sus clases debe seleccionar aquellos más adecuados no solo teniendo en cuenta el nivel del estudiante sino también el tipo de aprendizaje que el discente considere oportuno usar.

4.3. La introducción de los MD en los manuales de ELE de niveles B2 y C1

En este apartado, describiremos los resultados que hemos observado respecto del análisis de la introducción de los MD en los 33 manuales analizados y, de este modo, pretendemos comprobar los otros tres objetivos que hemos planteado en el capítulo introductorio de este estudio, a saber: (i) *los grupos de MD que se introducen en los manuales de ELE de los niveles B2 y C1*; (ii) *qué aspectos lingüísticos y extralingüísticos se observan en la introducción de los MD en estos métodos*; y (iii) *los tipos de ejercicios para la práctica de uso de los MD que suelen utilizar los manuales de ELE analizados*.

4.3.1. Los grupos de MD introducidos en los manuales

La mayoría de los manuales analizados tanto del nivel B2 como del nivel C1 presenta a profesores y aprendices muy diferentes clasificaciones respecto de los MD, bien basándose en cuestiones exclusivamente *didácticas*, como, por

ejemplo, actividades y ejercicios, bien en una perspectiva *teórico-didáctica* (perspectiva que, primero, presenta alguna anotación que explica el uso de los MD o los define y, luego, los introduce a través de la práctica de algún ejercicio o actividad). Por lo común, hemos observado que estos manuales suelen presentar la clase de los MD junto con otras formas que, pragmáticamente, no se comportan como marcadores. Es decir, muchos MD suelen aparecer dentro de clasificaciones donde algunos conectores sintáctico-proposicionales (cfr. Briz, 1998: 170) comparten con los verdaderos marcadores pragmáticos funciones que no les corresponden.

En realidad, en su mayoría, las clasificaciones propuestas para los MD en los manuales o bien presentan estas unidades como *mecanismos de conexión gramatical* que, operando dentro del *ámbito textual*, sirven para poner en *relación lógico-semántica* segmentos textuales, sean enunciados o conjuntos de enunciados –en este caso, dicha clasificación se aproxima a las que proponen, por ejemplo, Casado Velarde (1993) y Calsamiglia y Tusón (2007)–, o bien las presentan como unidades que operan en el *ámbito más allá de la sintaxis oracional*, es decir, *dentro del discurso*¹⁰, más cerca de la clasificación que proponen Martín Zorraquino y Portolés (1999). En este caso, la descripción está en consonancia con algunas de las características que habitualmente se otorgan a estas unidades, lo que sitúa su valor dentro de los supuestos teórico-comunicativos que, en este estudio, tenemos en cuenta.

Un problema que se ha notado en casi todos los manuales y que tiene que ver con el carácter didáctico que estos métodos adoptan para hacer comprender los MD consiste en cómo, dichos métodos plantean, por lo general, su enseñanza, es decir, suelen introducir estas unidades sin hacer distinción alguna entre sus categorías funcionales. Por ejemplo, entremezclan en una misma unidad *marcadores estructuradores de la información* con *conectores* y/o con *reformuladores* de diversos tipos, etc. Esta forma resulta compleja, desde una perspectiva lingüística y didáctica, pues cada grupo de marcadores

¹⁰ En realidad, la mayoría de los manuales que introducen los MD en este ámbito, por lo común, suele entremezclar marcadores de significado semántico-pragmático con conectores sintáctico-proposicionales u otras expresiones y locuciones de diferentes clases gramaticales.

abarca numerosas diferencias que deberían ser tratadas en los manuales como compartimentos estancos, esto es, aislados por tipología y clasificación homogénea sin entremezclarlos, puesto que esto suele llevar al aprendiz a una evidente confusión y, a lo que parece, el método de este modo fracasa, por lo general (Marchante Chueca, 2005).

Así pues, resultaría mucho más fructífera una presentación de los MD por grupos que los acogieran según su aspecto funcional dentro de los diferentes discursos, sea oral sea escrito: por ejemplo, una propuesta de clasificación que tuviera en cuenta las cinco clases (*estructuradores de la información, conectores, reformuladores, operadores argumentativos y marcadores conversacionales*), según la propuesta de Martín Zorraquino y Portolés (1999), o una clasificación más específica tal como *marcadores ordenadores, marcadores digresores, conectores aditivos, conectores contraargumentativos, conectores consecutivos, reformuladores explicativos, marcadores conversacionales*, etc.; o la clasificación que nos ofrece Pons Bordería (2000), que engloba en el término “marcación del discurso” diferentes funciones para los MD: “conexión” (*función argumentativa y función metadiscursiva: reformulación y estructuración: demarcación, formulación y regulación [inicio, progresión y cierre]*), “modalidad” y “control de contacto”; o aun una propuesta más actual, basada, por ejemplo, en la clasificación que nos ofrece Acín y Loureda (2010: 24): *marcadores modalizadores, marcadores formulativos, marcadores estructuradores, marcadores argumentativos, marcadores informativos y marcadores de control de contacto*. Pero nunca una clasificación del tipo que abarca en una misma tipología *marcadores ordenadores con conectores contraargumentativos y/o con reformuladores*, etc., ya que este tipo de clasificación suele confundir el aprendiz respecto del uso de estas unidades, volviendo, así, más arduo su aprendizaje. Además, cuando se entremezclan todos los MD bajo una única categoría, los alumnos terminan por confundir el concepto y el uso de estos elementos.

La aplicación de esta perspectiva individualizadora, por un lado, soslayaría al aprendiz una dificultad que le podría surgir siempre y cuando se le

presenten todos los MD del español en una sola clasificación o por grupos que los generalizan, problema que se centra “en el hecho de poder entremezclar la gran cantidad de información recibida con el fin de utilizarlos, pudiendo provocar en él un no correcto uso de los mismos y, por ende, un equívoco aprendizaje” (Marchante Chueca, 2005). Por otro lado, la aplicación de esta propuesta facilitaría la introducción y comprensión de algunos MD que, por su aspecto polifuncional, se presentan en más de una clase, como es el caso del marcador *bueno*, que, al pertenecer a la clase de los marcadores conversacionales, puede operar como partícula tanto en el plano de la modalidad deóntica como en el de la rectificación (corrección y autocorrección), en este caso actúa como un reformulador, o aun puede funcionar como un metadiscursivo conversacional o como un marcador enfocador de la alteridad (Martín Zorraquino y Portolés, 1999: § 63.6).

Seguidamente, presentaremos qué clases de MD han sido observadas en los manuales analizados; para ello, seguiremos, como ya hemos comentado, la clasificación de Martín Zorraquino y Portolés (1999: § 63.2 - § 63.6).

4.3.1.1. Los estructuradores de la información

MANUALES B2	MANUALES C1
Situación: Los MD de este grupo han sido encontrados en los manuales de nivel B2, aunque bajo otras etiquetas (<i>ordenadores del discurso, organizadores del discurso, recursos, expresiones, conectores, fórmulas, nexos</i> , etc.), y, en muchos casos, no reciben ninguna denominación ya que son directamente introducidos en actividades o ejercicios propuestos según su función semántico-pragmática.	Situación: Los MD <i>estructuradores de la información</i> son introducidos en los manuales de nivel C1 bajo diferentes nomenclaturas, tales como: <i>expresiones para ordenar la argumentación, marcadores discursivos, marcadores, elementos para regular el discurso, expresiones idiomáticas y recursos</i> .
Comentadores: los MD de este tipo no han sido encontrados en ningún manual de nivel B2 analizado.	Comentadores: El único marcador del discurso comentador que aparece es <i>pues</i> . Se ha de poner de relieve que este marcador aparece con la función de comentador en un solo manual (<i>El Ventilador</i> , p. 56).
Ordenadores: Los marcadores de este	Ordenadores: En la mayoría de los

<p>tipo, entre los tres que constituyen el grupo de los estructuradores, son los que más aparecen en los manuales. Es más, han sido observados los tres tipos de ordenadores: apertura (<i>por una parte, en primer lugar, por un lado, primeramente</i>), continuidad (<i>por otra parte, en segundo lugar, por otro lado, asimismo</i>) y cierre (<i>finalmente, por fin, en fin, por último</i>); y sus descripciones, en general, indican valores como <i>organizar/ordenar el discurso, las ideas, los argumentos y las informaciones; clasificar, enumerar y distribuir los argumentos y la información en el texto.</i></p>	<p>manuales del nivel C1 que analizamos aparecen los tres tipos de ordenadores: de apertura (<i>en primer lugar, por un lado, por una parte</i>), de continuidad (<i>en segundo lugar, en tercer lugar, por otro lado, por otra parte, asimismo, igualmente, del mismo modo, de igual forma/manera</i>) de cierre (<i>finalmente, en fin, total [que], por último, por fin, en último lugar</i>), aunque apenas los describen adecuadamente según sus funciones pragmáticas. Así, nos hemos encontrado funciones para estas unidades del tipo: <i>enumerar argumentos y hechos, introducir nueva información, estructurar la información, establecer el orden de las argumentaciones.</i></p>
<p>Digresores: Apenas han sido observados en los manuales de nivel B2 marcadores pertenecientes a este tipo. Los pocos casos que aparecen suelen referirse a los marcadores <i>por cierto</i> y <i>a propósito</i>, que son descritos según funciones, tales como: <i>introducen un nuevo tema o sirven para cambiar de tema.</i></p>	<p>Digresores: Los MD de este tipo apenas han sido encontrados en los manuales de nivel C1 que analizamos. Los digresores que aparecen son solo dos: <i>a propósito</i> y <i>por cierto</i>, con funciones semántico-pragmáticas, tales como: <i>abrir/hacer una digresión, cambiar de tema e introducir un comentario al margen del tema central de la conversación.</i></p>

Cuadro 36. Estructuradores de la información.

Tanto en la mayoría de los manuales de nivel B2 como en los de nivel C1, la introducción de la clase¹¹ de los estructuradores de la información (*ordenadores, comentadores y digresores*) suele recibir poca o ninguna atención. Si bien es cierto que los MD ordenadores aparecen con mayor frecuencia en estos manuales, también es cierto que la subclase de los comentadores prácticamente no existe y la de los digresores, en la gran mayoría de los casos, se reduce a dos ejemplos (*por cierto* y *a propósito*). Asimismo, las

¹¹ En nuestro trabajo, reservaremos el término “clase” o “grupo” para denominar cada una de las cinco clasificaciones que proponen Martín Zorraquino y Portolés (1999): estructuradores de la información, conectores, reformuladores, operadores argumentativos y marcadores conversacionales; y utilizaremos el término “tipo” o “subclase” para designar las clasificaciones que constituyen cada una de esas cinco clases o grupos. Así, por ejemplo, la clase o grupo de los *conectores* se divide en tres tipos o subclases de MD: *aditivos, contraargumentativos y consecutivos.*

clasificaciones de los MD estructuradores son bastante confusas, pues, por lo común, dichos manuales o bien los presentan bajo denominaciones que no reflejan el verdadero valor discursivo de estas unidades (*recursos, nexos, expresiones*, etc.), o bien los introducen junto con formas no gramaticalizadas, locuciones y otras diversas expresiones (“con respecto a”, “en lo que se refiere a”, “para comenzar”, “para concluir”, “seguidamente”, etc.), o con otros marcadores pertenecientes a otras clases (*en suma, además*, etc.). A nuestro modo de ver, estos dos últimos aspectos, es decir, el hecho de que los aprendientes encuentren en los manuales un tratamiento donde los estructuradores son presentados conjuntamente con marcadores de clases diferentes o formas no gramaticalizadas, locuciones y expresiones variadas – cuyas funciones se diferencian de las suyas, lo que los aleja de su principal papel en los textos (desarrollar, estructurar la información contenida en el discurso)– influye negativamente en su aprendizaje, lo que inducirá a una incorrecta utilización de estas unidades en los textos orales y escritos que, supuestamente, tendrán que comprender y producir los estudiantes que se encuentren en los niveles B2 y C1. En suma, esta confusa clasificación de los estructuradores en estos manuales afecta, considerablemente, a la adecuada enseñanza de estas unidades a los estudiantes de ELE de estos niveles.

Téngase presente que, según los descriptores de coherencia y cohesión propugnados por el MCER, entre los tres tipos de estructuradores de la información, al parecer, el que más interesa para que el aprendiz de los niveles avanzado y superior desarrolle de modo eficaz su competencia escrita es el de los *ordenadores*, por la importancia y frecuencia de su uso en la producción (organización de argumentos, ideas, informaciones, etc.) de los discursos argumentativos que tal estudiante debe llevar a cabo en estos niveles. Este objetivo, en el nivel B2, se podría lograr a través del uso adecuado de los marcadores ordenadores, que organizan argumentos, informaciones, ideas, comentarios, o enumeran argumentos y hechos razonables y construyen una serie de argumentos que apoyan o refutan un punto de vista, etc. (MCER, § 3.6.); y, asimismo, en el nivel C1, mediante el uso de ordenadores de la información que pueden funcionar como estructuras organizativas que

posibilitan al aprendiz producir textos claros, fluidos y, adecuadamente, estructurados (MCER, § 3.6.).

4.3.1.2. Los conectores

MANUALES B2	MANUALES C1
<p>Situación: Entre todas las clases de marcadores, el grupo de los conectores es el que más se ha observado en los manuales de nivel B2 analizados, aunque aparecen con denominaciones diversas (<i>conectores del discurso</i> o solo <i>conectores</i>, <i>nexos</i>, <i>recursos</i>, <i>organizadores discursivos</i>, <i>marcadores del discurso</i>, <i>expresiones</i>, etc.).</p>	<p>Situación: Los conectores, entre todas las otras clases de MD introducidas en los manuales de ELE de nivel C1, son los que más aparecen en las unidades didácticas de estos manuales, aunque las denominaciones que se utilizan para este grupo no son consensuales, pues nos hemos encontrado etiquetas del tipo <i>palabras</i>, <i>conectores</i>, <i>recursos</i>, <i>elementos</i>, <i>marcadores discursivos</i>, <i>expresiones</i> y <i>nexos</i>.</p>
<p>Aditivos: Se han observado conectores aditivos del tipo <i>además</i>, (<i>y encima</i>, <i>es más</i>, <i>más aún</i> e <i>incluso</i>, los cuales son descritos con distintas funciones, tales como: <i>reforzar/dar más informaciones</i>, <i>añadir algo negativo</i>, <i>añadir ideas</i>, <i>añadidura</i>, <i>añadir o enumerar argumentos</i>, <i>continuar con el mismo argumento</i>, <i>añadir un argumento que va en la misma línea que otro anterior</i>, <i>añadir información para reforzar la argumentación</i>, etc.</p>	<p>Aditivos: Se han presentado en los manuales conectores aditivos tales como <i>asimismo</i>, <i>además</i>, <i>encima</i>, <i>incluso</i>, <i>hasta</i>, <i>más aún</i> y <i>aparte</i>. Estos conectores aparecen descritos según funciones como, por ejemplo, <i>añadir más información</i> y <i>añadir argumentos</i>.</p>
<p>Consecutivos: Hemos observado conectores del tipo: <i>por (lo) tanto</i>, <i>consecuentemente</i>, <i>así que</i>, <i>por eso</i>, <i>por consiguiente</i>, <i>conque</i>, <i>de tal modo (manera) que</i>, <i>de ahí (que)</i>, <i>con lo que</i>, <i>de manera (modo) que</i>, <i>por ello</i>, <i>entonces</i>, <i>por lo que</i> y <i>así pues</i>. En general, los conectores consecutivos observados en los manuales son descritos con funciones, tales como <i>expresar</i>, <i>introducir</i> o <i>sacar consecuencias</i>. Los conectores de este tipo son los que, en los manuales de nivel B2, se representan con mayor número de ejemplos.</p>	<p>Consecutivos: En los manuales de nivel C1, los conectores consecutivos constituyen el grupo representado con mayor número de ejemplos; si bien, en muchos casos observados, estos conectores aparecen descritos según su función sintáctico-proposicional y pocos son introducidos de acuerdo con su verdadera función semántico-pragmática. Así, hemos hallado conectores consecutivos como, por ejemplo, <i>por ello</i>, <i>por eso</i>, <i>así que</i>, <i>de ahí (que)</i>, <i>por lo que</i>, <i>pues</i>, <i>por (lo) tanto</i>, <i>por consiguiente</i>, <i>de modo que</i>, <i>de manera que</i>, <i>en consecuencia</i>, <i>así pues</i>, <i>entonces</i> y <i>conque</i>, cuyas descripciones se organizan</p>

	según la función <i>introducir/sacar consecuencias</i> .
<p>Contraargumentativos: Entre los tres tipos de conectores, el tipo contraargumentativo es el más frecuente en los manuales de nivel B2 y, en general, se presenta junto con otros marcadores de distintas funciones semánticas que son las que permiten agruparlas dentro de una clasificación que suele ser, especialmente, denominada <i>expresión de la concesión, nexos adversativos, conjunciones</i>, etc.; además, aparecen juntamente con conjunciones (<i>sino, pero</i>, etc.) o locuciones conjuntivas concesivas (<i>si bien, a pesar de, por más que</i>, etc.); y son descritos según diferentes funciones: <i>oponer, contrastar información o ideas, distinguir y oponer dos o más argumentos, expresar la relación concesiva o de contraste entre las oraciones, contradicción, oposición, introducir argumentos contrarios</i>, etc. Los conectores contraargumentativos que más han sido observados son <i>pero, no obstante, por el contrario, al contrario, sin embargo, ahora bien</i> y <i>en cambio</i>.</p>	<p>Contraargumentativos: El grupo de los conectores contraargumentativos es el que aparece con mayor frecuencia en la mayoría de los manuales de nivel C1 analizados. Se presentan conectores del tipo <i>pero, sin embargo, ahora bien, no obstante, aun así, en cambio, por el contrario, al contrario, antes bien, así y todo</i>, descritos bajo las siguientes funciones: <i>introducir algún tipo de oposición o contraste, manifestar punto de vista contrario, introducir un contraargumento y rebatir un punto de vista</i>.</p>

Cuadro 37. Conectores

Al realizar el análisis de los 33 manuales, observamos que muchos de ellos no explican de forma detallada la clase de conectores y las diferencias que existen entre aquellos que son de un mismo grupo, diferencias pragmáticas relevantes, sobre todo, en un nivel C1. Sin embargo, la gran mayoría consigue presentar los tres tipos de conectores que constituyen esa clase: *aditivos, contraargumentativos y consecutivos*, aunque, en dichos métodos, no se tiene muy clara la relación entre estos tipos así como tampoco se especifica el grupo al que pertenecen, ya que, por lo general, se presentan conectores *aditivos* junto con *digresores* y *ordenadores* o se introducen conectores *consecutivos* junto

con *reformuladores* y *operadores de concreción*, etc.¹². Esta forma de presentación, desde el punto de vista didáctico, dificulta el aprendizaje de estas unidades semántico-pragmáticas, pues las funciones correspondientes a los tres tipos de conectores se diferencian de las que presentan otros marcadores de naturaleza diferente, como es el caso de los *digresores*, *operadores de concreción*, *ordenadores*, etc. De ahí, el hecho de que muchos aprendices de ELE no logren comprender de forma clara el uso de estas unidades, puesto que, en estos métodos, la clasificación y las explicaciones que se ofrecen se prestan a la confusión y, por ende, al error en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto para el docente como para el aprendiz de ELE.

Los conectores aditivos, aunque no aparecen muy frecuentes en los manuales de los niveles B2 y C1 investigados, no presentan problemas serios respecto de su introducción. Es decir, por lo general, suelen aparecer como marcadores que conectan semántica y pragmáticamente un miembro discursivo con otro anterior de manera que la información o idea que se vincula funciona como un argumento que va en la misma línea que el argumento que le antecede (cfr. Martín Zorraquino y Portolés, 1999: 4093). No se puede decir lo mismo de los conectores consecutivos, puesto que estos suelen aparecer, en muchos manuales analizados, dentro de un apartado gramatical, como conectores sintáctico-proposicionales (nexos o conjunciones consecutivas) que solo sirven para relacionar las oraciones de causa y efecto. Esta manera predominantemente gramatical de introducir los conectores dificulta el aprendizaje de sus valores discursivos para los estudiantes de niveles B2 y C1, los cuales se enfrentarán a situaciones donde su discurso se verá afectado por el mal uso de estas partículas discursivas. En otras palabras, la completa exclusión de la enseñanza del valor semántico-pragmático de los conectores consecutivos,

¹² Entre los 33 manuales analizados, se ha de poner de manifiesto la introducción que plantea el manual *El Ventilador* (p. 62) para la clase de los conectores, pues este método es el único que consigue agruparlos y distinguirlos en aditivos, contraargumentativos y consecutivos bajo la denominación “conectores”, con ejemplos adecuados y valores semánticos-pragmáticos bien claros; si bien es cierto que este manual también incluye los conectores oracionales concesivos (“aunque”, “a pesar de”, “pese a” y “si bien”) entre los que constituyen el grupo de los contraargumentativos. Aun así, lo cierto es que la clasificación propuesta por este método para los conectores es la que mejor se adecua a la realidad de la funcionalidad pragmática de estos elementos y la que se ajusta a la que, en este estudio, tenemos en cuenta.

en detrimento de su valor oracional, cuando de los niveles B2 y C1 se trata, implica un aprendizaje irregular de estas partículas discursivas tan importantes, partículas discursivas que, en efecto, contribuyen sobremanera a la perfecta comprensión y producción del discurso oral y escrito de un aprendiz de ELE de estos niveles.

Una de las consecuencias del tipo de enseñanza que deja fuera de los manuales los valores semántico-pragmáticos de los conectores consecutivos es que el estudiante nunca consiga aprender a distinguir estas unidades: por ejemplo, el uso de los conectores *pues* y *así pues*, que se limitan a mostrar el miembro discursivo que introducen como un consecuente del miembro anterior, se diferencia del uso de otros dos grupos de consecutivos: el primero pertenece a un grupo formado por conectores como *por tanto*, *por consiguiente*, *por ende* y *de ahí*, que, aparte de introducir el miembro del discurso como un consecuente del miembro que les antecede, también fundamentan su paso de un antecedente al consecuente en un razonamiento; el segundo se vincula a consecutivos como *en consecuencia* y *de resultas*, que introducen el miembro discursivo en el que se encuentran como un consecuente cuyo contenido es un estado de cosas que se produce a partir de otro estado de cosas (Martín Zorraquino y Portolés, 1999: § 63.3.3.). A nuestro modo de ver, estos aspectos que diferencian en uso a los conectores consecutivos son para los aprendices de niveles como el B2 y el C1 muy importantes, sobre todo, para que ellos consigan distinguir los que pueden usar para indicar las relaciones lógicas de causa y efecto, de aquellos que, por sus propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, pueden usar como elementos que “muestran o encauzan las relaciones argumentativas entre los diversos miembros del discurso” (Portolés, 1998a: 103).

Por lo que respecta a los conectores contraargumentativos, se puede afirmar que este tipo de conectores, entre los tres tipos observados en los manuales de niveles B2 y C1, es el que más problemas ofrece con respecto a su introducción, puesto que la mayoría de estos manuales los presentan como nexos en frases concesivas y adversativas, lo que, quizás, ocurra por el hecho de

que dichos métodos no dan atención o no les interesa distinguir entre el valor oracional y el pragmático de estas unidades (piénsese, por ejemplo, en lo complejo que puede ser para un aprendiz de ELE la distinción de “pero” como conector pragmático y como conector sintáctico-proposicional). De igual manera, estos manuales, al parecer, tampoco consiguen interpretar de manera clara la función pragmática que se les atribuye a los conectores contraargumentativos, la cual consiste en oponer y contrastar ideas; si bien es cierto que en algunos manuales se subraya esta función, e incluso de manera explícita, pero casi siempre en el marco de la cohesión del texto. No obstante, los estudiantes de ELE (ciertamente no se trata aquí de los de Filología Hispánica) quizás no necesiten saber con profundidad que existen las frases adversativas, concesivas, etc.; pero lo que sí les interesa saber es cómo contrastar y oponer dos ideas o argumentos en los discursos tanto oral como escrito que tendrán que producir en los niveles B2 y C1.

Ahora bien, para que el aprendiz domine de forma más segura el uso de los marcadores discursivos contraargumentativos tendrá que estudiar las diferencias en el empleo de los diversos conectores que constituyen este grupo, según su contexto de uso. En otro caso, usarán siempre el conector más fácil: *pero*, ya que este tipo de conector contraargumentativo, según lo describe la gramática tradicional, aparte de ser, entre todos los de su grupo, el más frecuente en el discurso hispánico, es el que, prototípicamente, forma frases adversativas y es el marcador que primero aprenden los estudiantes de ELE. Además, su uso parece más asequible que el uso de sus congénitos *sin embargo*, *no obstante*, *ahora bien*, *con todo*, etc., pertenecientes a su mismo grupo, o más fácil también que el uso de formas concesivas, formadas prototípicamente por *aunque*. En este sentido, es comprensible entonces el porqué los aprendientes, a menudo, recurren al conector *pero*, a pesar de que en algunos contextos sea más apropiado el uso de otro de su mismo grupo o el empleo de un conector oracional de carácter concesivo como *aunque*, por ejemplo. Es conveniente y necesaria que dicha preeminencia por el conector *pero* se haga evidente en el

discurso de aprendices de los niveles inferiores al B2¹³, pero será un problema si siguen con esta preferencia en los niveles más altos (B2, C1 y C2) cuando ellos ya deberían conocer y dominar el uso de otros conectores contraargumentativos así como entender la diferencia entre el uso de estos y el empleo de los conectores oracionales concesivos.

Otro problema respecto de la introducción de los conectores contraargumentativos se refiere al hecho de que junto con estos se presentan, en muchos manuales de niveles B2 y C1, bajo la misma clasificación –y, en algunas ocasiones, bajo la misma función–, los conectores oracionales “aunque”, “a pesar de”, “si bien” y “mientras que”, etc. Al parecer, estos manuales aún no consiguen tratarlos separadamente, individual y aisladamente, de la forma más conveniente, ya que, en nuestra opinión, estos últimos conectores son de naturaleza oracional, mientras que aquellos son de naturaleza semántico-pragmática. Ahora bien, en ciertos contextos, única y exclusivamente el caso de *mientras que*¹⁴ puede funcionar como conector discursivo. De ahí que en muchos manuales analizados hayamos encontrado casos en los que “mientras que” se incluye dentro del grupo de contraargumentativos, pero sin plantearse distinción alguna entre su valor oracional y su valor discursivo, hecho que ocurre porque este conector también expresa un valor de oposición o disconformidad. Sin embargo, es un valor muy general ya que cada conector con valor contraargumentador presenta matices y diferencias bien de tipo sintáctico, como en el caso de los oracionales; bien de tipo semántico-pragmático, como en el caso de los conectores discursivos.

Por otro lado, se pueden encontrar autores como, por ejemplo, Portolés (1998a: 59-60), cuya bibliografía relacionada con este tipo de marcadores, trata

¹³ Según MCER, ya en el nivel A2, se debe dar atención a la enseñanza del conector *pero*, puesto que en este nivel el aprendiz deberá ser “(...) capaz de enlazar grupos de palabras con conectores sencillos, tales como, ‘y’, ‘pero’ y ‘porque’” (§ 3.4).

¹⁴ Según Deza Blanco (2006: 293-299), en ciertos contextos, los usos del conector *mientras que* permiten intercambiarlo por el contraargumentativo *en cambio* (relación de contraste) o a veces por el conector *por contra* (relación de contrariedad). Para ilustrar su afirmación, el autor nos muestra el siguiente ejemplo: “El conductor de una de ellas (...) murió al instante (...), mientras que los otros cuatro pilotos sufrieron heridas (...), (ABC, 7 de octubre); donde, conforme a este autor, se podría sustituir “mientras que” por “en cambio”, puesto que ambos conectores vinculan relaciones de contraste entre los miembros del discurso que unen.

de demostrar el caso opuesto; esto es, casos de marcadores como *no obstante*, que todavía siguen presentando la función sintáctica por ser en ciertos casos no un conector discursivo sino un conector oracional. Se trata de casos en los que los conectores discursivos pueden, dependiendo del contexto, comportarse como conectores oracionales o viceversa. Lo cierto es que si los manuales no establecen una distinción entre los conectores que pueden funcionar bien como conectores sintáctico-proposicionales bien como conectores discursivos, el aprendizaje de estos elementos nunca se completará. En otros términos, los aprendientes seguirán usándolos de manera confusa y sin distinguir sus funciones.

Así pues, la mejor manera de introducirlos es de forma aislada, por lo menos, en la enseñanza de ELE para los niveles B2 y C1 de que nos ocupamos aquí. Téngase en cuenta que muchas veces, en estos niveles, principalmente en el nivel B2, el aprendiente no necesariamente muestra la capacidad de diferenciar entre marcadores oracionales y discursivos. Por lo tanto, los profesores deben tratar de aclararles las cosas y no confundirlos. Dicho de otro modo, si el docente, en las clases de ELE, se enfrenta a los marcadores contraargumentativos, podría incluir en sus explicaciones los casos de “aunque”, “a pesar de”, “si bien” y “mientras que”, etc., pero de forma aislada, como conectores oracionales en oraciones subordinadas concesivas, para que el aprendiz no los confundieran con los conectores contraargumentativos de carácter semántico-pragmático. Y, por otro lado, podría presentar casos como *no obstante*, *sin embargo*, *ahora bien*, *en cambio*, *por el contrario*, *eso sí*, *pero*, *con todo*, como marcadores o conectores discursivos que unen el discurso. Si bien ambos grupos poseen un valor compartido genérico, existen diferencias con relación a su uso que deben ser tomadas en cuenta. Pero aun así hemos observado que la mayoría de los manuales los presentan juntos y de forma confusa y poco clara, lo que ciertamente llevará al aprendiz de ELE a un error con respecto al uso de ambos tipos de conectores.

4.3.1.3. Los reformuladores

MANUALES B2	MANUALES C1
<p>Situación: Este grupo de MD, por lo común, se presenta en los manuales bajo denominaciones como: <i>conectores del discurso</i> o simplemente <i>conectores</i>, <i>nexos</i>, <i>marcadores del discurso</i>, <i>recursos para organizar el discurso</i>, <i>marcadores de reformulación</i>, <i>palabras y expresiones para reforzar ideas/argumentación</i>. Entre los cuatro tipos de marcadores que forman esta clase, se han observado casi predominantemente los tipos <i>explicativos</i> y <i>recapitulativos</i>.</p>	<p>Situación: Los MD pertenecientes al grupo de los reformuladores que hemos encontrado en los manuales de ELE de nivel C1 aparecen bajo designaciones del tipo <i>palabras</i>, <i>formas</i>, <i>expresiones</i>, <i>elementos lingüísticos</i>, <i>recursos</i>, <i>marcadores discursivos</i>, <i>expresiones y nexos</i>. Los tipos <i>explicativos</i> y <i>recapitulativos</i> han sido los predominantes en estos manuales.</p>
<p>Explicativos: Los marcadores del tipo explicativo encontrados son <i>es decir</i>, <i>o sea</i>, <i>esto es</i>, <i>a saber</i>, <i>en dos palabras</i>, <i>en una palabra</i>, <i>en otras palabras</i>, <i>en pocas palabras</i> y <i>dicho de otro modo/manera</i>. En general, son descritos con funciones como <i>reformular</i>, <i>aclarar</i>, <i>decir con otras palabras</i>, <i>destacar algo para persuadir al interlocutor</i>, <i>organizar la explicación</i>, etc.</p>	<p>Explicativos: Los reformuladores explicativos que hemos hallado en los manuales de nivel C1 analizados son: <i>es decir</i>, <i>en otras palabras</i>, <i>a saber</i>, <i>dicho de otro modo</i>, <i>o sea</i>, <i>esto es</i>, <i>dicho de otra forma</i>, con funciones como <i>reformular la información</i>, <i>clarificar lo ya dicho</i> y <i>explicar</i>.</p>
<p>Rectificativos: Los reformuladores rectificativos han sido muy poco observados en los manuales de nivel B2, y sus pocas apariciones se restringen al marcador <i>mejor dicho</i> que, generalmente, es descrito con funciones del tipo <i>aclarar</i> o <i>reformular</i>.</p>	<p>Rectificativos: Los marcadores rectificativos encontrados en los manuales son: <i>mejor dicho</i>, <i>más bien</i> y <i>digo</i>, con funciones como <i>corregir</i> y <i>explicar</i>.</p>
<p>De distanciamiento: Los pocos casos que han sido observados son: <i>de todas formas/ maneras</i>, <i>de todos modos</i>, <i>de cualquier modo y en cualquier caso</i>; y, en general, se presentan con las siguientes funciones: <i>relativizar informaciones anteriores</i>, <i>reforzar la idea siguiente quitando importancia a la anterior</i>, <i>matizar una argumentación</i>, etc.</p>	<p>De distanciamiento: Los MD de distanciamiento que aparecen en los manuales de nivel C1 son: <i>de todas formas/maneras</i>, <i>de todos modos</i>, <i>de cualquier forma/manera</i> y <i>en cualquier caso</i>. Dichos marcadores aparecen descritos bajo funciones del tipo <i>reformular la información</i> y <i>quitar importancia al argumento anterior</i>.</p>
<p>Recapitulativos: De los cuatro tipos de reformuladores, los recapitulativos son los más frecuentes en los manuales de nivel B2 y los que mayor diversidad de ejemplos presentan: <i>a fin de cuentas</i>, <i>total</i>, <i>en</i></p>	<p>Recapitulativos: Entre todos los MD que pertenecen al grupo de los reformuladores, los recapitulativos son los que se presentan en mayor número en los manuales de nivel C1. Hemos hallado</p>

<p><i>resumen, en fin, en suma, en definitiva, en conclusión, vamos que... y en resumidas cuentas.</i> Además, dichos marcadores han sido observados según funciones como: <i>para resumir o concluir, resaltar lo esencial, extraer una información relevante para hacer resumen, expresiones para reconducir una conversación, etc.</i></p>	<p>marcadores recapitulativos del tipo: <i>en resumen, en conclusión, en fin, al fin, en suma, a modo de conclusión, total, en resumidas cuentas, al final, a fin de cuentas, al fin y al cabo, en definitiva, después de todo,</i> descritos bajo funciones como: <i>concluir el relato, sintetizar la información, reformular la información, concluir la argumentación y conclusión y reflexión final.</i></p>
---	---

Cuadro 38. Reformuladores.

E. Gülich y Th. Kotschi consideran la reformulación como un proceso de *reparación*, “dado que su función es la de resolver problemas de intercomprensión entre los interlocutores y la de guiar su relación interpersonal” (Garcés Gómez, 2005: 48). En efecto, esta debe ser la labor de los interlocutores cuando se esfuerzan en la construcción y reformulación de un texto. En otros términos, hablante y oyente, cuando participan en un determinado proceso de comunicación, buscan alcanzar la comunicación efectiva entre ellos en tanto en cuando entiendan lo que uno le ha pretendido comunicar al otro (Norén, 1999). Esto se explica porque la nueva formulación (que va desde la explicación de un primer miembro que pudiera ser mal entendido, hasta su rectificación) adquiere una categoría de mayor adecuación a la intención comunicativa del aprendiz y es la que se ha de tener presente en la prosecución del discurso.

Por ello, precisamente, esta característica de la reformulación convierte los MD de esta clase en mecanismos discursivos imprescindibles para la construcción de un texto oral o bien escrito y, por ende, de importancia incuestionable para la enseñanza-aprendizaje de ELE de niveles avanzado y superior, ya que la comunicación efectiva es, después de todo, el objetivo último que los estudiantes desean alcanzar. Ya saben hacerlo en su propia lengua (una vez que cualquier hablante de un idioma sabe valerse de los recursos que le permiten reformular en su propia lengua), pero, aun así, han de estudiar los mecanismos propios que les ayudaran a conseguirlo en español (Fernández Barjola, 2008).

Pese a esta importancia de la reformulación y de los mecanismos que se utilizan para llevarla a cabo, como son los MD, la mayoría de los manuales de niveles B2 y C1 que analizamos no presentan en sus unidades didácticas explicaciones claras respecto del grupo de los marcadores reformuladores, es decir, no les dan la importancia que merece su enseñanza cuando se trata de los niveles avanzado y superior. Sus pocas apariciones se circunscriben a una pequeña parte de los métodos de ELE para estos niveles y, por lo general, son introducidos bajo una confusa y ambigua nomenclatura (nexos, expresiones, palabras, conectores, etc.) que lleva al aprendiz a una mala comprensión de su uso.

Esta forma de introducir los reformuladores les quita a los alumnos de estos niveles la oportunidad de aprender a usar unos mecanismos fundamentales de estrategia discursiva e interactiva para resolver algunas dificultades discursivas que pueden surgir durante la construcción de sus textos, ya que con el uso de los marcadores de reformulación el aprendiz puede explicar mejor algunos de los enunciados que, en su discurso, pudieran ser mal entendidos, así como también rectificarlos, etc., con lo que lograría construir enunciados mejor adecuados a su intención comunicativa. Así pues, la enseñanza de los marcadores de reformulación es de gran utilidad para el aprendizaje de ELE, ya que estas unidades, aparte de contribuir al desarrollo de la *competencia discursiva* de los estudiantes, también mejoran su grado de *competencia estratégica*, bien la incluida dentro de la *competencia comunicativa* (Canale, 1983) o bien la que se inserta en el MCER (§ 7.2.3.). Al profesor, por lo tanto, le atañe la responsabilidad de llevar a clase de ELE los marcadores de reformulación como una oportunidad más para ensayar estrategias discursivas que permitan, principalmente a los estudiantes de niveles avanzado y superior, “negociar” el significado en cada una de sus intervenciones lingüísticas con vistas a que ellos tengan éxito en las interacciones en las que participan (Fernández Barjola, 2008). En este sentido, el MCER divulga lo siguiente:

Al llevar a cabo una tarea de comunicación, el individuo selecciona, sopesa, activa y coordina los componentes de las competencias necesarias que le resulten apropiados para la planificación, la ejecución, el seguimiento o la evaluación y (cuando sea necesario) la corrección de la tarea con el fin de conseguir, de un modo eficaz, el objetivo comunicativo deseado. Las estrategias (generales y comunicativas) proporcionan un enlace fundamental entre las distintas competencias (innatas o adquiridas) que posee el alumno y el éxito en la realización de la tarea (MCER, § 7.2.3.).

Ahora bien, el profesor de ELE puede y debe plantearse la posibilidad de, en determinadas ocasiones de sus clases, introducir, ya en el nivel B1, la enseñanza de algunos marcadores reformuladores más fáciles y prototípicos, como, por ejemplo, *o sea, es decir, en resumen*, etc., iniciativa que encuentra respaldo en el PCIC¹⁵, que establece para este nivel la enseñanza de los referidos marcadores. A raíz de esta explicación, nos parece adecuado afirmar que el aprendiz con un nivel B1 puede usar, en sus discursos, algunos reformuladores que le posibiliten construir estrategias reformulativas como explicar y recapitular frases.

Tanto los manuales de ELE como los profesores, en definitiva, deberían tener en cuenta que los marcadores de reformulación constituyen una importante estrategia discursiva que enriquecería sobremanera las intervenciones de los aprendices en los discursos que deberán desarrollar en los niveles avanzado y superior. Además, los marcadores de reformulación resultan de procesos discursivos por los que el aprendiz puede tanto *auto-* como *hetero* reformular¹⁶ los enunciados que le parecen deficientes para la consecución del discurso, por lo que dichos elementos son significativamente importantes en el aprendizaje de ELE, ya que permiten que el aprendiz no solo consiga corregir deficiencias en la información contenida en los enunciados que produce durante

¹⁵ “Tácticas y estrategias pragmáticas” (B1 y B2), p. 288.

¹⁶ Güllich y Kotschi (1983) distinguen las reformulaciones *autoiniciadas* de las *heteroiniciadas*; además, diferencian entre *autorreformulaciones* (en las que el hablante reformula lo dicho) y *heteroreformulaciones* (en las que es el interlocutor quien reformula lo dicho por el hablante).

una interacción o bien que explique con mayor exactitud lo dicho por él, sino que también le permite solventar problemas de descortesía resultado de un mal uso de la lengua en el que suelen incurrir muchos aprendientes de una LE. Por lo tanto, a tenor de lo expuesto, queda suficientemente justificado que los marcadores de reformulación constituyen una estrategia discursiva de gran utilidad con la que el aprendiz podrá entender y entenderse mejor en las interacciones en las que participa, pues dicha estrategia le permitirá no solo mejorar la calidad de sus textos, sino también su desenvolvura en las interacciones de las que participa en LE.

4.3.1.4. Los operadores argumentativos

MANUALES B2	MANUALES C1
<p>Situación: Esta clase ha sido muy poco observada en la mayoría de los manuales de nivel B2. Por lo común, los marcadores de este grupo son descritos como: <i>conectores, expresiones, marcadores del discurso, organizadores de la argumentación, organizadores discursivos, etc.</i>; y, además, se reúnen bajo las funciones: <i>organizar la argumentación y reforzar ideas.</i></p>	<p>Situación: Los operadores argumentativos introducidos en los manuales de nivel C1 son muy escasos pues solo los encontramos en tres manuales. En estos libros, suelen aparecer bajo denominaciones del tipo: <i>recursos, marcadores discursivos, expresiones</i>; descritos bajo funciones del tipo: <i>aportan más argumentos y más detalles, no modifican el valor del argumento anterior.</i></p>
<p>Operadores de refuerzo argumentativo: Han sido raros los casos de aparición de los marcadores de este tipo de operadores, los casos más frecuentes son: <i>de hecho, en realidad, la verdad, desde luego y en el fondo.</i> En los manuales elegidos para nuestro análisis, estos marcadores, generalmente, son descritos con las siguientes funciones: <i>reforzar la idea que se va decir, relativizar informaciones anteriores, resaltar lo esencial y matizar una información.</i></p>	<p>Operadores de refuerzo argumentativo: Los marcadores operadores de refuerzo argumentativo que encontramos en los manuales de nivel C1 son: <i>la verdad (es que), en realidad, en el fondo y de hecho</i>, bajo funciones como <i>apoyar más argumentos, estructurar la información y expresar la evidencia de una opinión.</i></p>
<p>Operadores de concreción: También se han observado muy pocos casos de operadores de concreción en los manuales de nivel B2, los marcadores más frecuentes son: <i>por ejemplo, a modo de</i></p>	<p>Operadores de concreción: Los operadores de concreción observados en los manuales de nivel C1 han sido solo dos: <i>por ejemplo y en concreto</i>, que aparecen bajo funciones como:</p>

<p><i>ejemplo, pongamos por caso, en concreto y en particular, y, de manera general, aparecen descritos con funciones del tipo: organizar la argumentación, ejemplificar y concretar.</i></p>	<p><i>ejemplificar o concretar el argumento general y estructurar la información.</i></p>
---	---

Cuadro 39. Operadores argumentativos.

Como se puede apreciar, apenas se introducen en los manuales de niveles B2 y C1 informaciones o explicaciones sobre los marcadores de la clase de los *operadores argumentativos (refuerzo argumentativo y de concreción)*. Asimismo, las pocas introducciones que hemos encontrado para el grupo de estos marcadores suelen ser confusas y ambiguas, pues la mayor parte de los casos presentados en los métodos, además de aparecer bajo denominaciones que no aclaran bien su función (*conectores y expresiones*), se presentan entremezclados con otras clases de marcadores como: *asimismo, es más, es decir, finalmente*, etc., cuyas funciones se distinguen de las suyas; o con formas no gramaticalizadas del tipo: “para empezar”, “para terminar”, “sirva de ejemplo”, “lo cierto es que”, etc. que, en muchos casos, nada tienen que ver con el significado de los operadores, o aun se los introducen dentro de otras clases de marcadores distintos a la suya: por ejemplo, el manual *Destino Erasmus 2* (p.79) propone para los operadores de concreción una clasificación en la que estos marcadores aparecen como una subclase de los marcadores reformuladores, juntamente con los reformuladores explicativos y los recapitulativos; una clasificación que, por supuesto, solo dificulta aún más el aprendizaje de estas partículas discursivas.

A tenor de lo expuesto, consideramos que la forma como dichos métodos introducen los operadores argumentativos no facilita su aprendizaje para un aprendiz de niveles avanzado y superior, todo lo contrario, lo dificulta sobremanera. El hecho de que los marcadores de este carácter constituyan importantes piezas para la exposición y desarrollo de aspectos argumentativos del discurso tanto oral como escrito de los interlocutores convierte su enseñanza-aprendizaje en una necesidad para los aprendices de estos niveles. Así, la enseñanza-aprendizaje de los *operadores de refuerzo argumentativo (en*

realidad, en el fondo, de hecho, etc.), por ejemplo, que presentan y refuerzan los argumentos que introducen como una realidad, un hecho seguro, con mayor fuerza argumentativa, contribuye a que los aprendientes logren producir discursos argumentativamente más seguros y claros, ya que, según el MCER (§ 3.6), para la construcción de estos tipos de discursos, los estudiantes deben demostrar la capacidad para explicar “(...) su punto de vista sobre un asunto de actualidad exponiendo las ventajas y las desventajas de varias opciones”; así como saber “(...) cómo construir una cadena de argumentos razonados”; y también desarrollar “(...) un argumento ofreciendo razonamientos que apoyen o refuten un punto de vista concreto”. En este sentido, el aprendizaje de esta clase de operadores sería útil para que estas competencias discursivas pudieran ser alcanzadas por los alumnos de los niveles de que nos ocupamos aquí.

Por otro lado, la enseñanza de los *operadores de concreción* (*por ejemplo, en concreto, en particular, etc.*) a los aprendices de estos niveles contribuiría de manera significativa a que logran su capacidad de desarrollar “(...) argumentos con claridad, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias y ejemplos adecuados” (MCER, § 4.4.1.1), ya que la función más amplia de este tipo de operadores es la de introducir enunciados cuyos argumentos se muestran como una concreción, precisión, síntesis de lo esencial del tema sobre el que se habla o se escribe, o como un ejemplo de algo más general que se usa en los textos para ilustrar, comprobar, corroborar los argumentos, etc. (Fernández Bernárdez, 1994-1995).

4.3.1.5. Los marcadores conversacionales

MANUALES B2	MANUALES C1
<p>Situación: Los marcadores conversacionales han sido pobremente descritos en los manuales de nivel B2. En general, los MD de este grupo, en los manuales estudiados, reciben denominaciones del tipo: <i>recursos, palabras, expresiones, conectores, marcadores</i>, y son descritos con las siguientes funciones: <i>manifestar la</i></p>	<p>Situación: Apenas nos hemos encontrado con marcadores conversacionales en los manuales de nivel C1 analizados. Este tipo de marcadores, por lo común, aparece juntamente con marcadores de otras clases (<i>conectores, reformuladores, operadores, etc.</i>). Además, aparecen descritos como <i>elementos y recursos conversacionales</i>,</p>

<p><i>relación entre los participantes en un diálogo, sirven para animar o para comprobar el mantenimiento de contacto con el interlocutor, relacionar o cohesionar nuestras palabras con las del interlocutor, confirmar el contacto y demostrar interés por la conversación y reforzar ideas.</i></p>	<p><i>elementos lingüísticos o expresiones, y según las siguientes funciones: sirven para regular el discurso, indicar su inicio y fin, los cambios de turnos, el mantenimiento de la atención del oyente, el grado de interés o desinterés y para establecer orden en la argumentación.</i></p>
<p>De modalidad epistémica: Solo se han observado marcadores pertenecientes al primero tipo de este grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Marcadores de evidencia: Los marcadores de evidencia que más aparecen en los manuales son: <i>sin duda</i>¹⁷, <i>por supuesto, pues sí, pues no, claro, efectivamente, evidentemente, ciertamente, obviamente, naturalmente, eso es y lógico</i>. En algunos manuales, estos marcadores son descritos como <i>adverbios de afirmación o expresiones de seguridad</i>, y con funciones como <i>manifestar acuerdo fuerte o reforzado y expresar acuerdo</i>. • Marcadores orientativos sobre la fuente del mensaje: Ningún marcador de este tipo ha sido observado en los manuales analizados. 	<p>De modalidad epistémica: Con respecto al grupo de los MD epistémicos, se han observado más marcadores de evidencia que marcadores orientativos sobre la fuente del mensaje, si bien estos últimos aparecen mejor delimitados que los de evidencia, es decir, se presentan bajo funciones que reflejan mejor su aspecto funcional.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Marcadores de evidencia: <i>por supuesto, desde luego, claro, evidentemente y ciertamente</i>. Estos MD aparecen bajo la función general <i>expresar la evidencia de una opinión</i>. • Marcadores orientativos sobre la fuente del mensaje: <i>a mi parecer y por lo visto</i>. Dichos MD aparecen con diferentes funciones según sea el manual: <i>introducir nuestra opinión, presentar información incierta sobre la que no se quiere asumir responsabilidad, atenuar el mensaje y reforzar el carácter subjetivo del comentario quitándole validez general</i>.
<p>De modalidad deóntica: Se han observado los siguientes marcadores que expresan la modalidad deóntica: <i>bueno, cierto, de acuerdo, conforme y vale</i>; con funciones del tipo: <i>manifestar acuerdo débil o atenuado e introducir una opinión</i>.</p>	<p>De modalidad deóntica: Hemos encontrado solamente tres marcadores de este grupo: <i>vale, ya y de acuerdo</i>, bajo la función general <i>demostrar el mantenimiento de la atención</i>.</p>
<p>Enfocadores de alteridad: Los</p>	<p>Enfocadores de la alteridad: Solo</p>

¹⁷ La partícula discursiva *sin duda* funciona como disjuncto de actitud o modalidad, pero todavía se encuentra en vías de lexicalización (y gramaticalización), por eso esta partícula se presta al análisis componencial y admite modificadores, tales como: *sin duda alguna, sin duda de ningún género, sin ninguna duda*, etc. (Martín Zorraquino, 2010: 105).

<p>marcadores de este tipo que suelen ser descritos en los manuales son: <i>por favor, oye, ¿sabes?, ¿no?, ¿entiendes?, fíjate, ¿verdad?, mira, ¿eh?</i> y <i>¿no?</i> Por lo general, tales marcadores aparecen con funciones como: <i>sirven para asegurarse de que se mantiene la comunicación, para llamar la atención sobre un dato, para confirmar el interlocutor una opinión del hablante</i> y, además, aparecen como <i>llamadas de atención para mantener o para comprobar el contacto.</i></p>	<p>hemos observado tres marcadores enfocadores de la alteridad en los manuales: <i>hombre, oye</i> y <i>¿no?</i>, los cuales aparecen descritos bajo funciones como <i>iniciar conversación e introducir tema, llamar la atención del oyente y pedir la cooperación del interlocutor</i>, respectivamente.</p>
<p>Metadiscursivos conversacionales: Los metadiscursivos han sido muy poco observados, las raras formas que aparecen son: <i>ya, bueno, pues</i> y <i>bueno...pues</i>; además, son generalmente descritos como recursos <i>para darse tiempo a pensar en la respuesta.</i></p>	<p>Metadiscursivos conversacionales: No hemos encontrado muchos marcadores metadiscursivos conversacionales: <i>bueno, bien, ya</i> y <i>eh</i>. Estos MD aparecen descritos según las funciones: <i>iniciar conversación e introducir tema y confirmar la comprensión de lo que se ha dicho.</i></p>

Cuadro 40. Marcadores conversacionales.

Actualmente, los MD conversacionales son el centro de las investigaciones de muchos estudiosos de la conversación, pues el análisis de estas unidades implica el entendimiento de que la conversación focaliza en sí diversas nociones de cooperación y, por ende, de interacción, lo que justifica la propia naturaleza de este acto conversacional. En este sentido, el análisis de los MD conversacionales nos permite observar de qué manera los interlocutores “negocian” significados en el juego de la interacción así como qué intenciones presentan durante el acto comunicativo, o de qué modo protegen sus imágenes o elaboran sus ideas, o de qué manera reaccionan ante lo que oyen. En suma, el estudio de los marcadores del discurso dentro del dominio conversacional cobra, a lo largo de los años, gran importancia en el sentido de que busca comprender y explicar cada vez más y mejor qué papel juegan estas unidades en los procesos de “negociación” de significado entre los interlocutores de un acto interaccional.

Pese a todo lo expuesto anteriormente, en el área de la enseñanza-aprendizaje de idiomas, en especial de ELE, los marcadores conversacionales

todavía no han recibido la atención que merecen, ya que apenas existen estudios de carácter teórico-didáctico respecto de la aplicación de estas unidades en las clases de ELE. Esta ausencia de atención a los MD conversacionales también se refleja en los manuales de niveles B2 y C1 que forman el *corpus* de nuestra investigación, si bien dichos manuales son lo más actual que se usa en la enseñanza de ELE no solo en Brasil sino también en muchos otros países. Ahora bien, en algunos de estos métodos, este grupo de marcadores, entre otras clases que aparecen, ha sido el mejor descrito y delimitado, dado que sus definiciones, formas y funciones suelen estar de acuerdo con lo que se establece actualmente como criterio para su reconocimiento. En este sentido, se destacan los manuales *Sueña 3* y *Gente 3*, cuya presentación de estos marcadores se adecua a lo que se suele sostener con respecto a sus funciones en el discurso oral: *Sueña 3* (p.159), por ejemplo, los describe como “Fórmulas que utilizan los hablantes para iniciar o concluir una conversación, cambiar de tema e interrumpir”; además, plantea la siguiente clasificación para los elementos de este grupo: marcadores para iniciar una conversación (*bueno..., vamos a ver..., pues...*); para concluir una conversación (*bueno, pues nada, en fin*); para cambiar de tema (*por cierto, hablando de*) y para interrumpir (*perdona, pero, bueno*). De igual manera, lo hace el manual *Gente: libro de trabajo* (pp. 12, 36, 54 y 62), que dedica una sección titulada “Así puedes aprender mejor” a tratar específicamente de los mecanismos que, como articuladores y, a la vez, como transiciones de las unidades de habla, operan en el plano local y en el plano global de la conversación. Entre estos mecanismos, los marcadores conversacionales reciben una atención especial, según se puede comprobar en:

Algunos marcadores tienen una función de control de contacto con el interlocutor. A veces son fórmulas que refuerzan o que justifican los razonamientos de los hablantes: la verdad. Otras son llamadas de atención, para mantener o para comprobar el contacto: ¿sabes?, ¿no?, ¿entiendes?, fíjate, ¿verdad?, etc. Y otras, son fórmulas que pretenden implicar activamente al interlocutor en la conversación: ¿tú qué habrías hecho? y que requieren una reacción por parte del interlocutor, verbal: no

sé..., o no verbal: un asentimiento con la cabeza, etc. (*Gente: libro de trabajo*, p. 12).

Por otro lado, los MD conversacionales son formas muy frecuentes en las conversaciones diarias entre nativos hispanohablantes, aspecto que, ciertamente, obliga a que los estudiantes que alcanzan los niveles avanzado y superior tengan dominio de su uso (puesto que el dominio de estas unidades aporta fluidez y espontaneidad a su discurso, afianzando su éxito en las interacciones en las que participan con nativos o no nativos del español). Sin embargo, muchos de estos aprendices llegan a los niveles B2 y C1 usando muy pocos marcadores conversacionales en sus conversaciones. En vista de eso, algunos estudiosos proponen que dicha clase de marcadores sea la primera que los profesores deban introducir ante sus alumnos de niveles inferiores al avanzado y al superior¹⁸. Téngase en cuenta que, por ejemplo, para un aprendiz del nivel A1 o A2 de ELE, lo útil, en primera estancia, es el desarrollo de su comprensión y expresión oral en lengua española. Sabemos a ciencia cierta que empezar la enseñanza de una LE a través de contenidos cuyo primer objetivo sea el desarrollo de la comprensión y expresión escrita de esta lengua constituye un error irrefutable. Además, como profesores de ELE, en nuestras clases, solemos utilizar a menudo una serie de marcadores conversacionales con vistas a mantener o comprobar el contacto con nuestro alumno, su grado de atención, así como también nos valemos de partículas exhortativas y apelativas que los implican activamente en nuestras clases. Esta manera de proceder es muy peculiar en casi todos los profesores de una LE, lo que muchas veces influye en nuestros alumnos que, al ver nuestra manera de hablar, perciben e interpretan nuestras estrategias y muchas veces las imitan e incluso las adquieren.

4.3.2. Aspectos lingüísticos y extralingüísticos relacionados con la introducción de los MD en los manuales de ELE analizados

El análisis de la introducción de los MD en los 33 manuales nos ha permitido organizar los problemas observados en dos constantes: por un lado,

¹⁸ Candón Sánchez (1999), Balibrea Cárceles (2003), entre otros.

se presentan en estos manuales algunas *equivocaciones en el tratamiento de aspectos básicos y definidores de los MD*. Se trata de problemas que dificultan el entendimiento claro de estas partículas discursivas no solo para el aprendiz sino también para el docente de ELE. Así, con respecto a este aspecto, nos hemos encontrado con los siguientes problemas:

- a) La arbitrariedad y ambigüedad terminológica de los MD.
- b) La confusión entre los términos marcador o conector, conjunción, adverbios y otras expresiones.
- c) El uso de formas no gramaticalizadas, otras expresiones diversas, locuciones, etc. como MD.
- d) Las clasificaciones confusas o equivocadas para algunos grupos de MD.
- e) El tratamiento exclusivo de los MD en relación con las determinaciones gramaticales de los verbos.

Por otro lado, en estos manuales, también se presentan una serie de *carencias o ausencias respecto del tratamiento de algunos aspectos lingüísticos y discursivos relevantes que acompañan a los MD* y que, cuando se tienen en cuenta, pueden contribuir a su mejor entendimiento y uso. Se trata de problemas que, en concreto, se refieren a la ausencia o insuficiencia de los siguientes tratamientos:

- a) La movilidad sintáctica o distribucional de los MD.
- b) La polifuncionalidad de estas partículas discursivas.
- c) Los rasgos suprasegmentales de estas unidades.
- d) Las informaciones sobre las marcas cinésicas que acompañan o sustituyen a los MD.

- e) El uso de estas partículas en relación con el registro de lengua y con su distinta distribución en lo oral y en lo escrito.
- f) El uso de estos elementos en relación con los géneros y secuencias textuales.
- g) Los aspectos contrastivos referentes a los MD del portugués y los del español.

A continuación, presentamos cada uno de estos aspectos, según el orden que hemos citado aquí.

4.3.2.1. Equivocaciones en el tratamiento de aspectos básicos y definidores de los MD

4.3.2.1.1. La arbitrariedad y ambigüedad terminológica de los MD

En nuestro análisis, tanto los manuales de niveles B2 y C1 que, en general, desarrollan aspectos comunicativos de la lengua como aquellos que no lo hacen suelen incluir en sus índices referencias a los términos *conectores* o *marcadores* a la hora de tratar los contenidos lingüísticos o gramaticales, pero apenas ofrecen a los usuarios una explicación de estas unidades¹⁹. Pese a ello, la mayoría de estos manuales (salvo ocho²⁰) presentan los MD en algún apartado de sus unidades didácticas, si bien es cierto que con diferentes denominaciones y/o equivocaciones con respecto a sus funciones. Ha de tenerse presente el hecho de que solo once²¹ de los 33 manuales que hemos analizado incluyen en su índice el término *marcador* o *marcador del discurso*, y solo cuatro²² de estos manuales introducen estos términos (o el término *conector*) dentro del

¹⁹ A excepción de los manuales *Esespañol 3*, *Gente 3*, *A Fondo*, *Aula Internacional 4*, *Destino Erasmus 2*, *Nuevo Ven 3* y *El Ventilador*, que sí presentan aclaraciones respecto del uso de algunos MD que introducen.

²⁰ Se trata de los manuales *¡Adelante! Más práctico: libro de textos 8* (CCAA), *Español avanzado* y *Español superior* (Fisk), *Español 4* y *Español 5* (Wizard Idiomas) y *Avanzar 2* (Skill)

²¹ Se trata de los manuales *Esespañol 3*, *Destino Erasmus 2*, *A Fondo*, *Gente 3*, *En Acción 3*, *Español Lengua Viva 3*, *Español Lengua Viva 4*, *El Ventilador*, *A Fondo 2* y *Sueña 4*.

²² *Esespañol 3*, *Pasaporte 4*, *El Ventilador* y *Sueña 4*.

contenido funciones comunicativas y no dentro del contenido gramatical o lingüístico, lo que, a nuestro modo de ver, acerca estas partículas a su verdadero valor en el discurso. Asimismo, nos hemos encontrado con solo quince²³ manuales que utilizan el término *conector* o *conector del discurso*, si bien la mayoría de ellos entremezcla conectores sintáctico-proposicionales con conectores pragmáticos bajo una de esas denominaciones.

Tanto en los manuales de nivel B2 como en los de nivel C1, los MD aparecen etiquetados bajo los siguientes términos:

Nivel B2	Nivel C1
<i>conectores (discursivos o del discurso)</i>	<i>conectores (discursivos o del discurso)</i>
<i>marcadores (discursivos o del discurso)</i>	<i>marcadores (discursivos o del discurso)</i>
<i>conjunciones</i>	<i>conjunciones</i>
<i>expresiones</i>	<i>expresiones (idiomáticas)</i>
<i>recursos</i>	<i>recursos</i>
<i>palabras</i>	<i>elementos (lingüísticos)</i>
<i>mecanismos discursivos</i>	<i>locuciones</i>
<i>nexos</i>	<i>enlaces</i>
<i>partículas</i>	
<i>organizadores discursivos</i>	

Cuadro 41. Terminología de los MD en los manuales.

Aunque las unidades de que aquí nos ocupamos aparecen en los manuales bajo numerosas y diferentes etiquetas, se ha de tener presente que en la mayoría de los 33 manuales que analizamos predominan las designaciones *marcador (discursivo o del discurso)* y *conector (discursivo o del discurso)*. Asimismo, de toda la nomenclatura encontrada en los manuales de niveles B2 y C1, se han tener en cuenta aquellas que se refieren a *marcadores*, *partículas* y *conectores* por ser algunas de las más conocidas y usadas a la hora de hablar y explicar dichas unidades y, sobre todo, por ser las que mejor se acercan a la que hemos elegido para nuestro análisis: *marcador del discurso*.

De otra parte, sabemos que es grande el número de estudiosos que, hoy en día, han asignado a todos aquellos adverbios, a ciertas conjunciones, etc. que

²³ *Español Lengua Viva 3, Nuevo Ven 3, Destino Erasmus 2, Aula Internacional 4, A Fondo, En Acción 3, Sueña 3, Prisma avanza, Pasaporte 4, Español en marcha 4, Puesta a punto, Abanico, Prisma consolida, El Ventilador y Sueña 4.*

tienen como función aportar coherencia y cohesión al discurso (oral o escrito) una variada y rica (y a veces confusa) terminología basada en diferentes explicaciones de tipo teórico. De ahí, nos encontramos con denominaciones diversas como: *marcadores del discurso* (o *discursivos*), *conectores* (*del discurso* o *discursivos*), *conectores pragmáticos*, *operadores discursivos* (o *pragmáticos*), *enlaces extraoracionales*, *partículas del discurso* (o *discursivas*), etc. Y con esta variada nomenclatura se inicia una considerable confusión respecto de la descripción de estas unidades que afecta, en gran medida, a los manuales de que nos ocupamos aquí, puesto que en estos se observa, en general, una gran arbitrariedad terminológica, que convierte la enseñanza de los marcadores en una ardua tarea. Al parecer, estamos ante una cadena de equivocaciones respecto del tratamiento de estas unidades, que empieza por el problema de su variada y arbitraria terminología que, a su vez, afecta a los manuales publicados donde el tratamiento de estas unidades presenta una gran confusión de términos que son utilizados para designarlas (puesto que la elección de una determinada etiqueta, muchas veces, no refleja el verdadero valor de los términos a que se asigna), lo que, por su parte, afecta a la enseñanza-aprendizaje de los MD.

Por otro lado, muchos de los términos adoptados para los MD por los manuales de nivel B2 y C1, como, por ejemplo, *palabras*, *conectores*, *recursos*, *nexos*, *expresiones*, *elementos*, *partículas*, etc. representan un carácter ambiguo con respecto a la descripción de las unidades que denominan. Es decir, muchos manuales introducen estos términos de significado impreciso para designar a una serie de unidades lingüístico-pragmáticas cuyo valor no queda muy claro. Por ejemplo, es significativo el número de manuales que utilizan el término *conector*²⁴ para denominar conjunciones (o locuciones conjuntivas) a términos tales como “pues”, “porque”, “ya que”, “puesto que”, “aunque”, “pese a”, “a pesar de”, “si bien”, “mientras que”, “sino que” etc., o adverbios (o locuciones adverbiales) “después”, “cuando”, “tan pronto como”, etc., o preposiciones (o locuciones prepositivas) “tras”, “para que”, etc. y, a la vez, para asignar unidades

²⁴ ¡Hable!, Destino Erasmus 2, Nuevo Ven 3, Avance, Español Lengua Viva 3, Aula Internacional 4, Sueña 3, Español en Marcha 4, Cumbre, Prisma Avanza, Pasaporte 4, Puesta a Punto, El Ventilador, Sueña 4, etc.

cuyo valor semántico-pragmático se ve bien representado en los ejemplos usados para ilustrarlas, unidades como *de un lado, por consiguiente, es decir, bueno, sin embargo, pero, no obstante, en cambio, por lo que, entonces, etc.*

Así pues, el uso de una etiqueta como, por ejemplo, *nexo* o *expresiones* para asignar a diversas unidades de carácter oracional (“aunque”, “sino”, “porque”, etc.) y, a la vez, otras de carácter discursivo (*bueno, o sea, finalmente, sin embargo, así pues, etc.*) o aun etiquetas que operan dentro de las dos dimensiones, es decir, la oracional y la discursiva, como es el caso de “pues”, “pero”, “entonces”, “porque”, etc., dificulta sobremanera el aprendizaje tanto de las unidades que operan dentro del discurso como de las que operan dentro de la gramática oracional. Se ha de tener presente que, entre todas las etiquetas que presentan un carácter ambiguo observadas en los manuales, los términos *conector* y *partícula* son los que, probablemente, menos ambigüedad presentan: el término *conector* porque se refiere a unidades que inciden en mecanismos de conexión textual, objetivo principal por lo que se presentan aclaraciones y actividades sobre los MD en gran parte de los manuales analizados; y en cuanto al término *partícula*, creemos que, aunque este término tradicionalmente resulte más adecuado que otros que aparecen en los manuales analizados y aparte de representar ventajas más adecuadas para referirse a unidades que operan tanto en la gramática oracional como en la gramática del discurso, cuando se trata de su aplicación en los manuales de ELE, en este caso, se deberían usar especificaciones que hicieran explícito el nivel de análisis en que se opera, como, por ejemplo, *partículas discursivas*²⁵ y *partículas oracionales* (Martín Zorraquino, 1992: 118-119).

Cabe añadir, por otra parte, que a los aprendientes de una L2 no les ha de importar la terminología usada para designar a los MD en tanto en cuanto el profesor no les obligue a ello, dado que su objetivo es el comprenderlos y utilizarlos correctamente en sus textos. En otros términos, se trata, en realidad, de que estos estudiantes conozcan cuáles son las estrategias discursivas que

²⁵ Quizás, el uso que hace el *Diccionario de Partículas Discursivas del Español* (DPDE) del término *partícula discursiva* impulsará su tendencia a que se consolide en los futuros estudios (Acín y Loureda, 2010: 20).

estos marcadores pueden realizar, pero no en términos lingüísticos, sino en los propios de la enseñanza de una segunda lengua. Con esto, nos referimos a la necesidad que tienen los profesores de ELE de usar un metalenguaje comprensible para todos aquellos aprendices que carecen de una formación lingüística, esto es, más allá de las necesidades propias de cualquier estudiante de una LE. Ni que decir tiene que cualquier estudiante que se decide a aprender una L2 deberá saber que, cuando se habla de *verbo*, el profesor se refiere a una categoría gramatical constituida por las palabras que expresan la acción, el estado, la existencia o el proceso de una persona o cosa en un tiempo. No obstante, cuando, por ejemplo, se habla de *marcadores conversacionales* se puede reconocer que se trata de una etiqueta propia de la lingüística del texto, análisis del discurso oral o de la pragmagramática²⁶ y que, por consiguiente, los estudiantes no tienen por qué saber a qué se está refiriendo el profesor. Ahora bien, se puede y debe –a nuestro modo de ver–, en los niveles B2 y C1 de que nos ocupamos aquí, hacer hincapié en este grupo de elementos, como, por ejemplo, los que marcan el grado de conocimiento, certeza o no que tienen los hablantes respecto de los enunciados que profieren (marcadores de modalidad epistémica: *claro, desde luego, por supuesto, etc.*) o aquellos que en su origen apuntan al oyente, indican el acuerdo con el interlocutor, etc. (enfocadores de la alteridad: *hombre, mira, oye, ¿no?, ¿entiendes?, etc.*).

En definitiva, resulta evidente que uno de los propósitos que tanto el profesor de ELE como los manuales (no solo los del nivel B2 y C1 sino también los de niveles inferiores a estos) deberían neutralizar, en la medida de lo posible, son los términos que se asignan a este conjunto de unidades del mismo modo que los diccionarios (Marchante Chueca, 2005). En realidad, basta con que estos métodos así procedan y ya se atenuarían muchos de los problemas provocados por la terminología de los MD, como, por ejemplo, la gran confusión

²⁶ El análisis pragmagramatical –característico de la Gramática Funcional– no presupone la existencia de una gramática pragmática. Se trata más bien de una sintaxis interdisciplinar en la que, según asevera López García (2000), se admite como principio de trabajo el predominio del valor informativo, el cual, por otra parte, no conlleva que la distribución de palabras esté totalmente condicionada por factores discursivos. Para esta teoría, véase Briz (1998) y López García (2000).

terminológica que afecta, en cierta manera, a los propios manuales que investigamos en este estudio.

4.3.2.1.2. La confusión entre los términos marcador, conector, conjunción, adverbios y otras expresiones

Por lo común, la mayoría de los 33 manuales analizados ofrece una caracterización que no nos permite diferenciar qué unidades se pueden considerar *marcadores, conectores, conjunciones, adverbios* y otras expresiones diversas, con lo que su reconocimiento implica una dificultad a la que estudiantes e, incluso, profesores (si no poseen un conocimiento pragmático) habrán de enfrentarse. Así, nos encontramos con unidades como: *por una parte, bueno, en resumen, o sea, por cierto, pero, sin embargo, de igual forma, ahora bien, por el contrario, es decir, total (que), al fin y al cabo, por ejemplo, de hecho*, etc. que sí son marcadores desde una perspectiva pragmática; y también con otras conjunciones, adverbios, palabras y expresiones del tipo: *sino, previamente, donde, cuando, respecto a, lo cierto es que, en vista de que, tanto que, tan pronto como, antes de que, todavía*, etc. que, en ningún caso, desde el punto de vista pragmático, cumplen con los “requisitos” de un marcador prototípico, aunque muchos manuales suelen considerarlos como tal.

Por otro lado, los pocos manuales (un total de seis²⁷) que consiguen hacer tal distinción suelen plantear para los MD clasificaciones acordes con las que proponen los estudiosos de estas unidades y, por ende, con las que consideramos en este estudio. En estos manuales, los MD –para los que se usan diferentes etiquetas– son introducidos a partir de definiciones, ejemplos y actividades en los que su valor semántico-pragmático queda bastante claro y su entrada, por lo general, suele situarse en un apartado distinto al apartado en que se describen las conjunciones, adverbios, preposiciones y otras clases gramaticales. Por lo que respecta a la introducción de este aspecto en los manuales de nivel B2 y C1, veamos, respectivamente, los siguientes cuadros:

²⁷ *Gente 3, Nuevo Ven 3, Destino Erasmus 2, Esespañol 3, El Ventilador y Español Lengua Viva 4.*

Manual B2	Etiquetas	Funciones	Ejemplos
<i>Gente 3: libro de trabajo</i> (pp. 12, 36 y 54)	<i>Marcadores de control de contacto</i>	marcas o señales que caracterizan la conversación coloquial	<i>la verdad, ¿sabes?, ¿no?, ¿entiendes?, fíjate, ¿verdad?</i>
		para tomar el turno	<i>bueno pues..., hombre</i>
		señales de que los interlocutores están construyendo juntos el significado de su conversación	<i>ah, ya, (pero) es que, con lo que, pues sí, total, pues no, de todos modos, y entonces, claro, pues eso</i>
<i>Nuevo Ven 3</i> (p.33)	<i>Conector del discurso</i>	enumeraciones de argumentos	<i>en primer lugar, en segundo lugar, por una parte, por otra parte</i>
		contradicción	<i>pero, sin embargo</i>
		consecuencia	<i>así que, por lo tanto</i>
		conclusión	<i>en definitiva, en resumen</i>
<i>Destino Erasmus</i> (pp. 33 y 120)	<i>Conectores contra-argumentativos</i>	expresan contraste	<i>en cambio, por el contrario</i>
	<i>Ordenadores del discurso</i>	ordenan, enumeran y distribuyen la información en el texto	<i>por un lado, por otro, en primer lugar, en segundo lugar, finalmente</i>
<i>Esespañol 3</i> (pp. 29 y 75)	<i>Recursos</i>	decir con otras palabras	<i>es decir, en otras palabras, o lo que es lo mismo</i>
		añadir más información	<i>Además, asimismo</i>
		distribuir dos razones para argumentar	<i>por un lado, por otro, por una parte, por otra</i>
		extraer una información relevante para hacer un resumen	<i>en conclusión, vamos que</i>
		saber reforzar la idea siguiente quitando importancia a la anterior	<i>de todas maneras</i>

Cuadro 42. Manuales del nivel B2: etiquetas y funciones correctas.

Manual C1	Etiquetas	Funciones	Ejemplos
<i>El Ventilador</i> (p.57)	<i>Marcadores discursivos</i>	<i>Organizadores:</i> introducen nueva información sin afectar al contenido de los argumentos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comentadores: <i>pues</i> 2. Ordenadores: <ol style="list-style-type: none"> 2.1 apertura: <i>en primer lugar, por un lado, por una parte</i> 2.2 continuidad: <i>en segundo lugar, por otro lado, por otra parte, igualmente, asimismo</i> 2.3 cierre: <i>finalmente, en último lugar, por último</i> 3. Digresores: <i>por cierto y a propósito</i>
		<i>Conectores:</i> conectan lógicamente dos o más enunciados	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aditivos: <i>además, encima, incluso, hasta</i> 2. Consecutivos: <i>por eso, por ello, así que, de ahí que, por lo que, por tanto, por consiguiente</i> 3. Contraargumentativos: <i>pero, sin embargo, ahora bien, por el contrario, en cambio</i>
		<i>Reformuladores:</i> introducen nueva información modificando el sentido de la información anterior	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explicativos: <i>o sea (que), es decir, a saber, en otras palabras</i> 2. Rectificativos: <i>mejor dicho, más bien y digo</i> 3. Distanciadores: <i>de todos modos, de cualquier forma/manera, en cualquier caso</i> 4. Recapitulativos: <i>en fin, total, en resumen, al fin y al cabo, después de todo</i>
		<i>Argumentativos:</i> no crean ninguna información entre el argumento anterior y el argumento nuevo	<ol style="list-style-type: none"> 1. De refuerzo: <i>en realidad, en el fondo y de hecho</i> 2. De concreción: <i>por ejemplo y en concreto</i>
<i>Español Lengua</i>	<i>Marcadores</i>	Para estructurar la información	<i>de igual forma, de igual manera</i>
		Para introducir un argumento	<i>por el contrario, al contrario, ahora bien, con todo</i>

Viva 4 (p.36)	discursivos	Para reformular la información	<i>o sea, es decir, en resumidas cuentas, a fin de cuentas</i>
		Para sintetizar la información	<i>en resumen, total (que)</i>

Cuadro 43. Manuales del nivel C1: etiquetas y funciones correctas.

Otro problema que merece la pena comentar en este apartado se refiere al hecho de que muchos manuales que adoptan la etiqueta *conector* suelen utilizarla en sentido general e incluyen, en las clasificaciones que proponen para ese término, conectores sintáctico-proposicionales junto con conectores semántico-pragmáticos. En cuanto a los **manuales de nivel B2** en los que se refleja este aspecto, podemos citar:

- a) el manual *Cumbre* (p. 28) introduce el marcador pragmático *es que* entre los conectores sintáctico-proposicionales “porque”, “ya que”, “puesto que”, “a causa de que”, “pues”, etc., los cuales, según este manual, funcionan como nexos de la expresión causalidad o de la unión de dos frases en oraciones causales;
- b) el manual *Avance* (p. 59) introduce el marcador *es que* junto con conectores oracionales causales del tipo “a causa de”, “gracias a”, “que”, “puesto que”, “como”, etc.;
- c) en el manual *Español en Marcha 4* (p. 61), observamos el uso del término ‘conector del discurso’ para designar a los conectores oracionales del tipo: “como”, “a pesar” y “aunque”, entre los cuales aparecen marcadores semántico-pragmáticos como: *además, incluso, por eso, sin embargo, etc.*;
- d) el manual *Destino Erasmus 2* (p. 120) denomina ‘conectores de argumentos contrarios’ a un grupo de marcadores con un valor claramente de oposición, en el que se presentan los conectores oracionales “aunque”, “a pesar de (que)”, “pese a (que)”, “mientras que” y “sino” juntamente con los conectores semántico-pragmáticos

con un claro valor contraargumentativo *pero, sin embargo, no obstante, ahora bien, en cambio y por el contrario*²⁸;

- e) el método *Abanico* (p. 136) clasifica los marcadores *en cambio y sin embargo* como ‘conectores de oposición’, entre los que figuran locuciones conjuntivas como: “aun así” y “a pesar de eso”²⁹;
- f) cabe añadir la clasificación que propone el método *Puesta a Punto* (pp. 72 y 73) para los conectores discursivos: *pero, no obstante, con todo y con eso, sin embargo*, etc., los cuales aparecen junto a conectores oracionales como: “a pesar de”, “aun así”, “pese a que”, “por más que”, “por mucho”, etc. bajo la denominación “conectores de concesión o aceptación parcial de los argumentos”;
- g) por último, citamos el manual *Pasaporte 4* (pp. 146 y 152), que propone el uso del término ‘conector’ para unidades semántico-pragmáticas como: *no obstante, en cambio, de todos modos, de todas maneras, por lo tanto, así que, desde luego, por supuesto, en otras palabras, en pocas palabras, por cierto, a propósito*, etc., las cuales aparecen entremezcladas a otras unidades de carácter oracional como “a pesar de”, “mientras que”, “ni”, “no solo ... sino también”, “sobre”, “puesto que”, etc.

Por lo que se refiere a los **manuales de nivel C1**, podemos citar las clasificaciones que proponen los siguientes manuales:

- a) *Sueña 4* (p. 19) denomina ‘conectores’ a marcadores como: *sin embargo, por lo que, pero y entonces*, que aparecen en una lista junto

²⁸ En particular, dicha confusión con respecto al caso de “mientras que” y “pero” se debe posiblemente a que estos elementos poseen ambas interpretaciones: son conectores oracionales en ciertos casos y estructuras y, asimismo, conectores discursivos en otras. De ahí, la doble interpretación y consecuente confusión.

²⁹ En este caso hay que destacar, de antemano, una seria confusión que se observa ya en la clasificación conjunta de *en cambio* y *sin embargo* como conectores de oposición, pues *en cambio* es un contraste y *sin embargo* es una *contrariedad*.

con conectores oracionales del tipo: “para que”, “a pesar de (que)”, “sino que”, “antes que”, “como”, etc.;

- b) *Español Lengua Viva 4* (p. 159) utiliza el término ‘conector’ para designar a conectores semántico-pragmáticos consecutivos como: *así que, por lo tanto, por consiguiente, por eso y de ahí que*, los cuales aparecen listados en el mismo grupo de conectores sintáctico-preposicionales: “tanto/tan” (que), “como para”, “luego”, “de tal modo que”, “de tal manera que”, etc.;
- c) *El Ventilador* (p. 63), aunque presente la mejor clasificación para el grupo de los conectores, también introduce algunas formas oracionales como “ni siquiera”, “a pesar de (que)”, “si bien”, “aun así”, “pese a (que)”, “mientras que”, etc. juntamente con marcadores del discurso del tipo: *además, encima, incluso, así que, por tanto, sin embargo, ahora bien, en cambio, pero, al contrario*, etc.

Por otra parte, nos hemos encontrado con manuales que, aun utilizando solo la etiqueta *conector* en sentido general, no presentan en su clasificación ninguna unidad que, desde un punto de vista sintáctico-proposicional o desde una perspectiva semántico-pragmática, pueda ser considerada como tal. Más bien, tal y como se puede comprobar en el manual de nivel B2 *iHable!* (p. 35), presentan ejemplos de adverbios (*¿dónde?, ¿cuándo?*), preposiciones más adverbios (*¿en dónde?, ¿hacia dónde?*), verbos (*¿le gusta?, ¿acabas de?*), sustantivos más fórmulas de cortesía (*¿sus documentos, por favor?, ¿el coche, por favor?*) y fórmulas de cortesía (*por favor, dígame, disculpe, permítame*). Igualmente, el manual *Puesta a Punto* (p. 49) introduce formas como: *eso no es así, eso no es exacto, no es cierto, eso es ridículo, estoy en contra, ¡estás listo!*, etc. bajo la siguiente clasificación: conectores para expresar desacuerdo débil o atenuado, fuerte o reforzado, o con implicación. En definitiva, lo que estos manuales presentan como conectores son clases de palabras, expresiones y estructuras frásticas que no inciden en mecanismos de conexión textual y, por lo tanto, denominarlas ‘conectores’ solo crearía más confusión tanto en las

instrucciones pertinentes que los profesores de ELE pudieran dar a sus alumnos, siempre y cuando tome como referencia algunos de estos manuales, como también a los propios estudiantes que, al ponerlos en práctica, podrían encontrarse en la situación de no poder entender el porqué de haber usado el término ‘conector’ para unidades que no cumplen con dicha función. Por consiguiente, es una forma de presentación compleja y que dificulta el aprendizaje tanto de los conectores semántico-pragmáticos como de los conectores sintáctico-proposicionales.

Ahora bien, se ha de destacar que la confusión más evidente en los manuales analizados es aquella entre *marcador* o *conector* y *conjunción*, si bien es cierto que esa confusión se manifiesta mucho más en el momento en que estos manuales presentan la clase de los conectores contraargumentativos, constituida por algunos tipos de adverbios como *sin embargo*, *en cambio*, *ahora bien*, *no obstante*, *con todo*, *por el contrario*, *al contrario*, etc. Tal problema se debe a que, en el sistema gramatical de la lengua española, son frecuentes las estructuras adversativas y concesivas en las que conjunciones coordinantes y subordinantes como *pero*, *sino*, *aunque*, *a pesar de*, *si bien*, etc., al vincular dos o más oraciones, indican la idea de contraste u oposición entre ambas, lo que hace que los profesores de ELE se encuentren ante otra dificultad tanto en las aclaraciones que ofrecen algunos manuales como en sus respectivas clasificaciones. Así, la idea de contraste u oposición que poseen las oraciones vinculadas por estas conjunciones hace pensar que estas tienen una función semántico-pragmática muy parecida a la de los adverbios marcadores. No obstante, las conjunciones, además de poseer una función sintáctica que los adverbios no tienen, también poseen un contenido léxico diferente del que los adverbios representan (Marchante Chueca, 2005: 8).

La verdad es que, si se entiende el término *conjunción* como un nexo cuya función es vincular dos o más palabras, oraciones o frases correlativas que forman parte de un mismo razonamiento, los marcadores, por lo general, representan dos o más argumentos, y en el caso de los contraargumentativos, dos argumentos antiorientados. Así pues, las conjunciones parten de la sintaxis

y los marcadores de la pragmática, por lo que estos últimos son elementos periféricos a la estructura oracional en tanto que aquellas sí forman parte de una oración. Las conjunciones, por lo tanto, –aunque puedan ser entendidas como marcadores– se distinguen de los adverbios marcadores en relación con la distribución sintáctica, puesto que estos últimos se caracterizan por tener mayor movilidad sintáctica y aquellas por tener su posición más bien fijada dentro del enunciado (*Ibíd.* 8).

Por otro lado, esta confusión entre términos de carácter sintáctico y de carácter semántico-pragmático podría ser, en cierta manera, resuelta si los manuales, por lo menos los de niveles avanzado y superior, empezaran a plantear la diferencia terminológica entre conector pragmático y conector sintáctico-proposicional, lo que supondría un problema menos para la enseñanza de los MD y, por consiguiente, para su comprensión por parte de los alumnos. Ahora, ha de tenerse en cuenta que existen algunos autores y gramáticos que no los deslindan completamente ya que ciertos MD pueden mostrar una doble función: la de unir miembros del discurso con miembros oracionales, por lo que la confusión está siempre presente, aspecto que ya se reflejaba y que resulta interesante analizar, por ejemplo, en las gramáticas tradicionales (*Ibíd.* 8).

Ahora bien, ha de ponerse de relieve que hemos encontrado algunos manuales que consiguen definir adecuadamente los términos que eligen para describir los MD. Eso sí, son manuales que suelen ser poco sistemáticos y, a veces, ambiguos en sus clasificaciones por entremezclar conectores sintáctico-proposicionales con conectores semántico-pragmáticos. En particular, en uno de estos métodos, hemos hallado una definición de *conector* que parece ajustarse, si la tomamos en sentido general, a la función que se suele asignar a este tipo de unidades. Se trata de la definición del manual *Puesta a Punto* (p. 8), donde se lee: “Los conectores son las palabras que usamos para organizar las diferentes ideas de un texto. Sin conectores el estilo es ágil y rápido. Con ellos, el ritmo es más lento, pero quedan más claras las relaciones entre las ideas: unión, oposición, causa, consecuencia, etc.”. Esta definición parece estar conforme con

algunas que, de una manera más global, se suele otorgar habitualmente al término *conectores del discurso* (o pragmáticos). Con todo, a pesar de que en el manual acotado todos los conectores son descritos como mecanismos cohesivos, habría que distinguir entre aquellos que, de hecho, señalan que entre los enunciados existen relaciones semántico-pragmáticas del tipo³⁰: aditiva, consecutiva y contraargumentativa (*además, por consiguiente y sin embargo*, respectivamente), de los que organizan la información del discurso (*por un lado, por otro lado, por una parte, en segundo lugar, por otra parte*, etc.) y de las expresiones que no cumplen con las funciones de un MD, como: “me gustaría decir”, “empecemos por”, “concluyendo”, “esto nos lleva a”, etc. (*Puesta a Punto*, p. 9).

4.3.2.1.3. El uso de formas no gramaticalizadas, otras expresiones diversas, locuciones, etc. como MD

En nuestro análisis, nos encontramos con clasificaciones de marcadores que, a pesar de convenientes, incluyen en sus listas formas que todavía no han sido gramaticalizadas así como otras expresiones diversas, locuciones, etc., con lo cual no se comportan como marcadores desde el punto de vista semántico-pragmático. Los **manuales de nivel B2** que presentan este aspecto son:

- a) *Destino Erasmus 2* (p. 33) clasifica algunos marcadores como “ordenadores del discurso” y los subclasifica en ordenadores “de apertura” (*por un lado, por una parte*), “de continuidad” (*por otro lado, por otra parte*) y “de cierre” (*finalmente*), aunque la mayoría de los marcadores nombrados así como su definición (“sirven para ordenar, enumerar y distribuir la información en el texto”) se adecuan perfectamente a la clasificación otorgada a este grupo de marcadores, incluyen la expresión “para empezar” que no funciona como MD.

³⁰ A nuestro modo de ver, la mejor definición y clasificación para el grupo de los conectores es la que plantea el manual *El Ventilador*, C1, pues, según este método, los marcadores de este grupo “conectan lógicamente dos o más enunciados, por lo que tienen un papel fundamental en el proceso de argumentación” (*El Ventilador*, p. 62), y se dividen en *aditivos, contraargumentativos y consecutivos*.

<i>por un lado/por otro</i> <i>por una parte/por otra</i> <i>finalmente</i>	Ordenadores del discurso	“para empezar”
---	---------------------------------	----------------

Cuadro 44. Ordenadores del discurso (*Destino Erasmus 2*).

En el mismo manual (p. 79), hay otro ejemplo más: en la lista propuesta para los “marcadores reformuladores explicativos” (*es decir, o sea, esto es*) figura la expresión no gramaticalizada “quiero decir” a la que se le atribuye el status equivocado de MD.

<i>es decir</i> <i>o sea</i> <i>esto es</i>	Reformuladores explicativos	“quiero decir”
---	------------------------------------	----------------

Cuadro 45. Reformuladores explicativos (*Destino Erasmus 2*).

- b) *En Acción* (p. 55), que agrupa bajo la denominación “marcadores del discurso”, unidades como: *por (lo) tanto, por consiguiente, por ejemplo, en concreto, es decir, esto es*, sin distinguirlos con respecto a sus correspondientes clases, junto con formas del tipo: *por esta razón, en cuanto a, con respecto a*.

<i>por (lo) tanto</i> <i>por consiguiente</i> <i>por ejemplo</i> <i>en concreto</i> <i>es decir</i>	Marcadores del discurso	“por esta razón” “en cuanto a” “con respecto a”
---	--------------------------------	---

Cuadro 46. Marcadores del discurso (*En Acción 3*).

- c) *Gente 3* (p. 161) utiliza la etiqueta “conectores discursivos” para un grupo de elementos que, en su mayoría, no cumplen con la función de MD. Es decir, abarca bajo esa denominación expresiones y funciones como: *te interesará* y *ten en cuenta que* (para introducir información); *con respecto a, en cuanto a, otro aspecto importante es*

(para pasar de un tema a otro); *eso vale también para, igual/lo mismo sucede con* (para enlazar dos temas con un punto en común), las cuales aparecen junto con los marcadores pragmáticos del tipo contraargumentativo: *en cambio* y *al contrario* (para introducir un nuevo tema en contraste con el anterior).

<i>en cambio</i>	Conectores discursivos	“te interesará”
<i>al contrario</i>		“ten en cuenta que”
		“con respecto a”
		“en cuanto a”
		“otro aspecto importante es”

Cuadro 47. Conectores discursivos (*Gente 3*).

d) *Puesta a Punto* (p. 9) presenta bajo la clasificación “conectores” marcadores como: *por un lado, por otro lado, por una parte, en primer lugar, en conclusión, en resumen, así pues*, entre los cuales también figuran las formas: “para seguir”, “cabe agregar/añadir”, “para terminar/finalizar”, “sigamos por”, “empecemos por”, etc., según la función “organizar las diferentes ideas de un texto”.

<i>por un lado/por otro</i>	Conectores	“para seguir”
<i>por una parte</i>		“cabe agregar/ añadir”
<i>en primer lugar</i>		“para terminar/ finalizar”
<i>en conclusión</i>		“sigamos por”
<i>en resumen</i>		“empecemos por”
<i>así pues</i>		

Cuadro 48. Conectores (*Puesta a Punto*).

e) *Pasaporte 4* (p. 152) usa la designación “conectores” para las unidades pragmáticas *en pocas palabras, desde luego, por supuesto, de todos modos, a fin de cuentas, por cierto, mejor dicho* y también

para formas del tipo: “y ahora que me acuerdo”, “para resumir”, “en especial”, “en relación con”, “respecto a”.

<i>en pocas palabras</i> <i>desde luego</i> <i>por supuesto</i> <i>de todos modos</i> <i>a fin de cuentas</i> <i>por cierto</i> <i>mejor dicho</i>	Conectores	“y ahora que me acuerdo” “para resumir” “en especial” “en relación con” “respecto a”
--	-------------------	--

Cuadro 49. Conectores (*Pasaporte 4*).

Por lo que concierne a los **manuales de nivel C1** donde también se observa este tratamiento, podemos citar los métodos:

- a) *Nuevo español sin fronteras 3* (p. 63), donde encontramos marcadores “ordenadores del discurso” (*en primer lugar, finalmente*), “conectores contraargumentativos” (*en cambio, sin embargo*), “reformuladores explicativos” (*es decir, o sea*) y “operadores argumentativos” (*en realidad, de hecho*), cuyas funciones semántico-pragmáticas están bien definidas, junto con las formas no gramaticalizadas, aun, como marcadores o conectores del discurso: “para mí”, “con respecto a” y “para empezar”.

<i>en primer lugar</i> <i>finalmente</i>	Marcadores ordenadores del discurso	“para mí” “con respecto” “para empezar”
<i>en cambio</i> <i>sin embargo</i>	Conectores contraargumentativos	
<i>es decir</i> <i>o sea</i>	Reformuladores explicativos	
<i>en realidad</i> <i>de hecho</i>	Operadores argumentativos	

Cuadro 50. MD diversos (*Nuevo español sin fronteras 3*).

b) *Dominio* (p. 19) utiliza la designación “recursos” y la función “enumerar argumentos” para los marcadores pragmáticos *por un lado/por otro, por una parte/por otra, en primer lugar y en segundo lugar* y, a la vez, para las formas no gramaticalizadas “antes que nada” y “para empezar”.

<i>por un lado/por otro</i> <i>por una parte/por otra</i> <i>en primer lugar</i> <i>en segundo lugar</i>	Recursos	“antes que nada” “para empezar”
---	-----------------	--

Cuadro 51. Recursos (*Dominio*).

c) *Punto Final* (p. 130) utiliza la denominación “nexos” para los marcadores pragmáticos: *es decir, a saber, mejor dicho y o sea*, los cuales aparecen junto con la forma “como si dijeran” y bajo la función de “enlaces para aclarar la proposición anterior”.

<i>es decir</i> <i>a saber</i> <i>mejor dicho</i> <i>o sea</i>	Nexos	“como si dijeran”
---	--------------	-------------------

Cuadro 52. Nexos (*Punto Final*).

d) *Español Lengua Viva 4* (p. 36) donde encontramos la etiqueta “marcadores discursivos” cuya función es “estructurar la información” que engloba MD del tipo: *de igual forma, de igual manera, a modo de conclusión, por ejemplo*, etc. junto con las formas “de entrada” y “antes que nada”.

<i>de igual forma</i> <i>de igual manera</i> <i>a modo de conclusión</i> <i>por ejemplo</i>	Marcadores discursivos	“de entrada” “antes que nada”
--	-------------------------------	--------------------------------------

Cuadro 53. Marcadores discursivos (*Español Lengua Viva 4*).

- e) *El Ventilador* (p. 63) presenta la etiqueta “marcadores discursivos” para los conectores aditivos *además*, *encima*, *incluso* y *hasta* que junto con las formas “por si fuera poco”, “para colmo” y “ni siquiera” se aúnan bajo la función “conectores para añadir más información”.

<i>Además</i>	Marcadores discursivos	“por si fuera poco”
<i>Encima</i>		“para colmo”
<i>incluso</i>		“ni siquiera”
<i>hasta</i>		

Cuadro 54. Marcadores discursivos (*El Ventilador*).

Como se ha podido apreciar, la inclusión de formas no gramaticalizadas así como de expresiones diversas, locuciones, etc. en listas de clasificaciones para los marcadores del discurso –las cuales, en muchas ocasiones, presentan su introducción acertada y conveniente con las unidades que describen– revela que, en los manuales, no aparece clara la definición y la función de las unidades pragmáticas que se consideran como MD. El problema, según nuestra opinión, surge en la elección de las unidades que sirven de ejemplos para representar las etiquetas propuestas por estos manuales. Es decir, los manuales suelen englobar, equivocadamente, un conjunto de unidades de diferente naturaleza (oracional y pragmática) bajo denominaciones diversas que o bien representan marcadores de carácter, verdaderamente, pragmático (“marcadores discursivos”, “ordenadores del discurso”, “conectores discursivos”, etc.) o bien indican unidades que, por su naturaleza ambigua, confunden este carácter (“nexos”, “recursos”, “conectores”). En (a), como hemos descrito más arriba en la ejemplificación para los manuales de nivel B2, el manual *Destino Erasmus 2* utiliza las denominaciones “ordenadores del discurso” y “reformuladores explicativos” para un grupo de marcadores que realmente cumplen con las funciones que indican dichas denominaciones (ordenan u organizan el discurso, abriéndolo, dándole continuidad y cerrándolo; reformulan lo que se ha querido decir con vistas a aclararlo o explicarlo), pero incluyen en sus listas las formas

“para empezar” y “quiero decir”, respectivamente, como ordenador y reformulador, las cuales, aunque también cumplan estas funciones, todavía no se encuentran gramaticalizadas. De otra parte, en (b) y (c), como hemos visto en los ejemplos para los manuales de nivel C1, se denominan “recursos” y “nexos” a algunas unidades que, en realidad, son marcadores estructuradores de la información y reformuladores, así como a algunas formas no gramaticalizadas, tales como: “antes que nada”, “para empezar” y “como si dijeran”. En este caso, este tipo de introducción además de entremezclar MD con formas no gramaticalizadas, a diferencia de la anterior (a), agrupa todas estas unidades bajo designaciones ambiguas y que solo hacen más confusa y difícil tanto la enseñanza como el aprendizaje de los MD, que, en los manuales acotados, se clasifican como estructuradores de la información y reformuladores.

Pensamos que si el objetivo fundamental del profesor es hacer que el aprendiz, por medio de una actividad o ejercicio específicos, consiga usar una serie de mecanismos generales de cohesión con vistas a lograr construir textos en español, desde el punto de vista didáctico y gramatical, la inclusión de formas no gramaticalizadas así como de expresiones diversas, locuciones, etc. entre los verdaderos MD que estos manuales introducen no afectaría a los propósitos de esta tarea. Ahora bien, si lo que quiere el profesor es que su alumno consiga reconocer y usar la clase de los MD del español en los más diversos textos, de carácter escrito u oral, que tendrá que producir y comprender en este idioma, creemos que dicha inclusión sí puede afectar a la comprensión de algunas características generales definitorias de estas unidades, tales como: su carácter semántico-pragmático o las características morfosintácticas generales que definen estas partículas (invariabilidad, distribución sintáctica, etc.); aspectos primordiales que, una vez bien entendidos, facilitan el reconocimiento de las unidades discursivas que se agrupan bajo la designación de MD así como su uso por parte de los alumnos. De hecho, la invariabilidad o fijación sintáctica – resultado final del proceso de gramaticalización de un MD– constituye una de las características que mejor definen estas unidades. Es más, según Martín Zorraquino (1998b: 45), dicha invariabilidad “permite determinar el estatuto de

marcador discursivo para muchas unidades que pueden funcionar en la lengua con otro valor categorial”.

En definitiva, este tipo de equivocación solo confunde aún más a los aprendices de ELE de los niveles B2 y C1, que, por lo común, ya tienen muchas dificultades para conseguir diferenciar los MD de otras piezas lingüísticas que no cumplen con las mismas funciones semántico-pragmáticas de aquellos. Es cierto que muchas formas no gramaticalizadas y diversas expresiones, locuciones, etc. que aparecen introducidas al lado de los verdaderos MD en estos manuales, en general, no presentan un significado tan diferente del valor o de la función de estos marcadores, pero tampoco nos parece adecuado que se incluyan bajo una misma denominación, como, por ejemplo, “marcadores discursivos” o “conectores discursivos” (designaciones que se suele usar para indicar unidades de carácter verdaderamente semántico-pragmático), tal cantidad de expresiones que, en muchas ocasiones, no son marcadores del discurso. De igual manera, no nos parece apropiado el uso de otras denominaciones de carácter ambiguo, tales como: “nexos” o “recursos” (aspectos (b) y (c) de los manuales de nivel C1), en las que se engloban marcadores semántico-pragmáticos y otras expresiones de diversa naturaleza que, muchas veces, solo confunden el reconocimiento y el uso de los auténticos marcadores del discurso del español.

4.3.2.1.4. Las clasificaciones confusas o equivocadas para algunos grupos de MD

En algunos manuales nos encontramos con clasificaciones de los MD que no se corresponden con las verdaderas funciones semántico-pragmáticas que, en realidad, poseen estas unidades, teniendo en cuenta la clasificación que hemos elegido para nuestro estudio, es decir, la clasificación propuesta por Martín Zorraquino y Portolés (1999). Así, por ejemplo, entre los **manuales de nivel B2**, podemos citar la clasificación presentada por los siguientes métodos:

- a) *Destino Erasmus* (pp. 32-33) propone para los ordenadores del discurso: de apertura (*por un lado*), de continuidad (*por otro...*) y de

cierre (*finalmente*) una clasificación que, aunque esté de acuerdo con las clasificaciones que, hoy en día, se suelen otorgar a este grupo de marcadores dentro del ámbito de los estudios pragmáticos desarrollados sobre estas unidades del español, incluye en su lista marcadores como *además* y *en suma*, sin explicar que estos dos últimos, aunque en ciertos contextos funcionen como ordenadores, pertenecen a clases de MD diferentes: el primero es un conector aditivo y el segundo un reformulador recapitulador. De igual manera, el mismo manual (p. 79) propone la clasificación “marcadores de reformulación” para tres tipos de marcadores: *explicativos*, *recapitulativos* y **de concreción*; sin embargo, este último tipo, los *marcadores de concreción* (*por ejemplo, en concreto*, “pongamos por caso”), como se puede comprobar, figuran de forma equivocada entre los demás, ya que los marcadores de este tipo no son reformuladores sino que pertenecen a otro grupo, el de los operadores argumentativos;

- b) Asimismo el manual *Eco 3* (p. 52), aparte de introducir de forma equivocada los marcadores *es decir* y *o sea* como conectores organizadores de la argumentación, junto con formas como “lo más/menos”, “lo mejor/peor”, “hay que tener en cuenta que”, “no hay que olvidar que”, a los que se les atribuyen la función de “destacar algo para persuadir al interlocutor”, no menciona, en ningún momento, la verdadera función semántico-pragmática de estas dos unidades, esto es, introducir un enunciado cuyo propósito es reformular, aclarando o explicando, lo que se ha querido decir en el enunciado anterior.

En lo que atañe a los **manuales de nivel C1**, este aspecto solo se ha encontrado en tres métodos, a saber:

- a) *Español sin fronteras 3* (p. 63) propone la clasificación “expresiones” para marcadores como: *de hecho*, *ciertamente*, *en realidad*, *evidentemente*, etc. cuya función es, según este método, “expresar la

evidencia de una opinión”. Sin embargo, como se puede notar, figuran, entre los marcadores de evidencia, los operadores de refuerzo argumentativo *en realidad y de hecho*, que pertenecen al grupo de los operadores argumentativos y no de los marcadores conversacionales, según Martín Zorraquino y Portolés (1999).

- b) *Punto Final* (p. 130) propone la clasificación “nexos explicativos” para los marcadores *es decir, a saber, mejor dicho** y *o sea*, entre los cuales figura, como se puede comprobar, el marcador reformulador rectificativo *mejor dicho* que no comparte necesariamente la misma función con los reformuladores explicativos;
- c) *Español Lengua Viva 4* (p. 36) incluye los marcadores *por ejemplo y de hecho* dentro del grupo de los estructuradores de la información. No obstante, dichos marcadores, según la clasificación que seguimos en este estudio, pertenecen a otros grupos y, además, no poseen funciones comunes con los MD estructuradores de la información: el marcador *por ejemplo* es un operador argumentativo de concreción y el marcador *de hecho* un operador de refuerzo argumentativo.

Como se puede comprobar, en los manuales de niveles B2 y C1, en general, se nos presentan algunas clasificaciones de MD que no se adecuan a las verdaderas funciones semántico-pragmáticas de algunas unidades que sirven de ejemplos, ya que estas suelen pertenecer a otras clases de MD. Además, se incluyen en estas clasificaciones, junto con los verdaderos marcadores del discurso, algunas expresiones y estructuras oracionales (v. gr., “lo más”, “lo menos”, “no hay que olvidar que”, etc.) que, de ninguna manera, se comportan como MD, puesto que poseen funciones semánticas que no se ajustan a las de las unidades discursivas que, en este estudio, tenemos en cuenta. Más bien, son formas, expresiones y estructuras frásticas cuyos significados permiten que, en estos manuales, se agrupen dentro de una clasificación que suele ser denominada como “expresiones”, “nexos explicativos”, etc., que, no obstante, no son las más adecuadas para englobar los verdaderos MD.

Así, resumiendo las clasificaciones que hemos descrito en líneas anteriores, podemos llegar a diferentes conclusiones confusas o erróneas, tales como:

- a) *además* y *en suma* son exclusivamente MD ordenadores del discurso: el primero da continuidad al discurso y el segundo le pone cierre (*Destino Erasmus 2*, 32-33);
- b) los MD de concreción (*por ejemplo*, *en concreto*) son una subclase que, junto con los marcadores explicativos y los recapitulativos, pertenecen a una clase más amplia que es la de los marcadores de reformulación (*Destino Erasmus 2*, p. 79);
- c) *es decir* y *o sea* son conectores organizadores de la argumentación (*Eco 3*, p. 52);
- d) *en realidad* y *de hecho* sirven para “expresar la evidencia de una opinión”, por lo que son marcadores de evidencia, perteneciendo, así, supuestamente a la clase de los marcadores conversacionales (*Español sin fronteras 3*, p. 63);
- e) *mejor dicho* es un marcador que, junto con *es decir*, *a saber* y *o sea*, se encuentra clasificado como nexos explicativos, con lo que se supone que forman parte de la clase de los marcadores reformuladores explicativos (*Punto final*, p. 130);
- f) *por ejemplo* y *de hecho* se clasifican como estructuradores de la información (*Español lengua viva 4*, p. 36).

En primer lugar, la clasificación del conector *además* (a) exclusivamente como estructurador de la información que ordena el discurso con vistas a dar continuidad al mismo puede crear confusión tanto en las explicaciones pertinentes que el profesor pudiera dar a sus alumnos, siempre y cuando tome como referencia el manual donde figura esta información, como también a los propios estudiantes que podrían utilizar este conector,

únicamente, como ordenador del discurso, inclusive en los contextos que exigen su uso como conector aditivo. Así pues, pensamos que lo primero que se debería explicar es su significado de adición en tanto en cuanto resulte como un elemento conectivo y su función sea la de vincular dos miembros discursivos cuya orientación argumentativa tiene que ser la misma. Téngase en cuenta que el marcador *además* (junto con el conector *aparte*, más propio del español oral coloquial)³¹ es el conector más frecuente (cfr. Cuartero Sánchez, 1995), por lo que las explicaciones que se presentan en los manuales acerca de *además* deberían contemplar, en primer lugar, su significado semántico-pragmático de conector aditivo.

Ahora bien, una vez que el alumno aprenda este significado básico de *además*, se le podrían, entonces, enseñar otras funciones que este conector puede ejercer en los textos. Según nuestra opinión, el problema surge porque los manuales no suelen explicar la polifuncionalidad de los MD que introducen en sus unidades didácticas. Así, resultaría conveniente que, en los manuales de ELE, se presentasen anotaciones a través de cuadros didácticos, globos, etc. para aclarar el aspecto polifuncional de los MD, pero siempre después de que se explicase su significado semántico-pragmático más básico y frecuente en español. Tomamos como ejemplo el caso del conector *además* de que hemos venido hablando: este marcador también puede ordenar la materia discursiva, funcionando, así, como ordenador del discurso, pues al tiempo que introduce una nueva información coorientada con la temática que se presenta en el miembro discursivo precedente (función de conector aditivo), también la distribuye y la divide en agrupaciones más pequeñas, con vistas a que el discurso resulte más fácilmente comprensible. Esto es lo que también suscribe Montolío Durán (2001) al referirse a los conectores de tipo aditivo:

Las expresiones conectivas de carácter aditivo son en ocasiones también organizadoras de la información discursiva, ya que no sólo presentan datos que forman parte del mismo tema que los previamente aparecidos, sino que al mismo tiempo muestran al

³¹ Cfr. Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4096).

receptor cuál es la estructura del discurso (Montolío Durán, 2001: 138).

En lo que atañe al marcador *en suma* (*a*), los manuales, en primer lugar, habrían de tener presente que este marcador actúa en el discurso como un reformulador recapitulativo cuyo cometido es mostrar el miembro del discurso en el que se encuentra como el “resultado de una suma” (Martín Zorraquino y Portolés, 1999: 4143), por consiguiente, al igual que hemos propuesto para el marcador *además*, la introducción de *en suma*, en los manuales, debería priorizar su función semántico-pragmática básica y más frecuente, esto es, su valor reformulador recapitulativo (Fuentes Rodríguez, 2009: 142). Luego, se introducirían otros valores de este marcador, como el explicativo y el de cierre de una enumeración precedente, organizador u ordenador discursivo, etc. (*Ibíd.* 142).

De otra parte, en lo que concierne a la clasificación de los operadores argumentativos de concreción (*b*) (*por ejemplo, en concreto*, “pongamos por caso”) como una subclase de marcadores que, al lado de los reformuladores explicativos y recapitulativos, se sitúa dentro del grupo de los reformuladores, pensamos que este tipo de clasificación por ser muy general (puesto que la mayoría de los marcadores de concreción funcionan más frecuentemente como operadores argumentativos) induce al aprendiz al error seguro siempre y cuando este tome como referente las explicaciones de los manuales que presentan el conjunto de los operadores como reformuladores sin tener en cuenta la función básica de estos elementos: los operadores argumentativos condicionan, por su significado, las posibilidades argumentativas del miembro discursivo en el que se encuentran, eso sí, sin vincularlo con otro miembro precedente (Martín Zorraquino y Portolés, 1999: 4139). Por otro lado, es cierto que algunos reformuladores han evolucionado su valor semántico-pragmático y se han convertido en operadores en algunas ocasiones, tal es el caso de los marcadores *o sea, en todo caso, en resumidas cuentas, a fin de cuentas, en definitiva, en fin, total* y, sobre todo, *al fin y al cabo y después de todo* (*Ibíd.* 4140), pero también es cierto que, el proceso contrario, es decir, el hecho de que

todos los operadores de concreción, como muestran los manuales, hayan evolucionado hasta convertirse en reformuladores, todavía, por así decirlo, no se ha documentado en la lengua española, salvo algunos casos específicos de determinados operadores de concreción que muestran la actividad enunciativa de reformular centrándose en lo específico, tal es el caso de los operadores *en concreto* y *en particular* que, según Fuentes Rodríguez (2009: 123/136), pueden cumplir esta función en el discurso, por lo que funcionan como “conectores reformulativos de concreción”.

El caso de la clasificación presentada para los reformuladores *es decir* y *o sea* (c) como conectores organizadores de la argumentación, nos parece más confuso e inexacto que el caso de los marcadores anteriormente comentados, dado que ambos reformuladores, además de presentarse bajo una denominación y función (“destacar algo para persuadir al interlocutor”) que no reflejan su verdadero valor semántico-pragmático en el discurso, aparecen juntamente con formas que no cumplen el papel de MD, tales como: “lo más/menos”, “lo mejor/peor”, “hay que tener en cuenta que”, “no hay que olvidar que”. Obsérvese que en la etiqueta “conectores organizadores de la argumentación” que se usa para designar a estos reformuladores así como en la función que se les atribuye no se menciona su papel reformulativo sino la función de organizar la argumentación y de focalizar un argumento con vistas a convencer de algo al interlocutor. A nuestro modo de ver, esta clasificación podría afectar desfavorablemente a la enseñanza-aprendizaje de estos elementos, una vez que, al introducirlos entremezclados con expresiones adverbiales y estructuras oracionales bajo denominaciones y conceptos que no son los que se suele otorgar a estos reformuladores, hace más compleja la labor de los profesores que se verían, por así decirlo, desorientados en sus explicaciones sobre dichos marcadores. Igualmente, podría convertir su aprendizaje en una tarea casi imposible de llevar a cabo por parte de los alumnos, los cuales ya se enfrentan a otras dificultades que limitan la asimilación de estas partículas discursivas, tales como: lo difícil que es para estos estudiantes entender, claramente, el significado procedimental de los MD del español y lo engorroso que puede ser su uso según se encuentren estas

unidades en los diferentes planos de la lengua: el modal y enunciativo, el informativo y el argumentativo (cfr. Fuentes Rodríguez, 2009).

En lo que afecta a la clasificación propuesta para los marcadores *en realidad* y *de hecho* (*d*), los cuales se describen como “expresiones” que sirven para “expresar la evidencia de una opinión”, entre las que figuran también los marcadores de evidencia *ciertamente* y *evidentemente*, queremos dejar constancia de que dicha clasificación, además de ambigua, ya que aúna los marcadores que describen bajo una designación de contenido muy general (“expresiones”), puede hacer confundir el aprendizaje tanto de los operadores *de hecho* y *en realidad* como de los marcadores de evidencia por parte de los estudiantes, puesto que ubica estos operadores dentro de la clase de los marcadores de modalidad epistémica (cfr. Martín Zorraquino y Portolés, 1999: 4149), los cuales no cumplen con la misma función de aquellos. Particularmente, en lo que afecta a *en realidad*, el argumento reforzado por este operador se muestra como una “realidad” que se diferencia de otro argumento que se entiende como una “apariencia” (Fuentes Rodríguez y Alcaide Lara, 1996: 31-52); mientras que en el caso del operador *de hecho*, el argumento introducido por este marcador se presenta como un hecho cierto y, consecuentemente, con más fuerza argumentativa que otros argumentos posibles de inferir (Fuentes Rodríguez, 1994). Así, teniendo en cuenta los significados más frecuentes de los operadores *de hecho* y *en realidad*, pensamos que su introducción en los manuales debería, en primer lugar, preocuparse por demostrar que dichos marcadores se incluyen en una clase de operadores que, por su significado, no solo actúan en el discurso a fin de reforzar los argumentos que introducen, sino que también atribuyen a estos argumentos unas orientaciones que conducen al interlocutor a unas conclusiones determinadas. En definitiva, creemos que solamente después de que el aprendiz consiga reconocer y usar estos operadores con la función de reforzadores de argumentos, se deberían introducir otros de sus valores semántico-pragmáticos a fin de que el estudiante también entienda aspectos de su polifuncionalidad.

Por lo que respecta a la clasificación propuesta para el reformulador rectificativo *mejor dicho* (*e*), que aparece clasificado como “nexo explicativo” junto con los reformuladores explicativos *es decir*, *a saber* y *o sea*, creemos que dicha clasificación es imprecisa e inexacta puesto que, al parecer, todavía no se ha registrado el uso del marcador *mejor dicho* como un reformulador explicativo. En otras palabras, este marcador siempre será un reformulador rectificativo que, en el discurso, se usa para sustituir a un miembro discursivo anterior con vistas a corregirlo o, por lo menos, mejorarlo (Martín Zorraquino y Portolés, 1999:4126)³². En cambio, sí se registran usos de los reformuladores explicativos *es decir* y *o sea* como reformuladores rectificativos en determinadas circunstancias (*Ibíd.* 4126). Quizás a ello se deba la confusión que provocan los manuales cuando introducen dichos marcadores dentro de una misma clasificación “reformuladores” sin atender, no obstante, a sus diferentes matices semántico-pragmáticos (reformular para explicar o aclarar lo dicho y reformular para corregir lo dicho). Estas diferencias de matices que se dan entre las diversas maneras de reformular lo dicho (que va desde la explicación de un primer miembro que pudiera ser mal entendido, hasta su rectificación) no son más que hábiles estrategias que los hablantes utilizan para encontrar una manera de decir que se adecue mejor a su intención comunicativa. En fin, queremos dejar constancia de que la enseñanza correcta de esta clase de marcadores, como estrategias discursivas para reformular lo dicho, enriquecería mucho las intervenciones de los aprendientes de ELE, máxime de los niveles B2 y C1. Además, se ha de tener presente que una reformulación (tanto *auto-* como *hetero* reformulación) puede servir para aclarar, explicar o corregir no solo deficiencias en la información contenida de un miembro discursivo anteriormente dicho, sino que puede servir, incluso, para solventar problemas de descortesía producto de un mal uso inicial de la lengua (Fernández Barjola, 2008).

Por último, se ha poner de manifiesto la introducción de los marcadores *por ejemplo* y *de hecho* (*f*), que se clasifican como estructuradores de la

³² Comparten la misma opinión que Martín Zorraquino y Portolés (1999), los siguientes autores: Santos Ríos (2003: 449), Fuentes Rodríguez (2009: 212) y Briz, Pons Bordería y Portolés, eds. (2008).

información y no como operadores argumentativos. Esta forma equivocada de introducir dichos marcadores convierte su enseñanza-aprendizaje en una tarea mucho más engorrosa para profesores y alumnos, dado que, además de no tener en cuenta los valores por los que se distinguen ambos operadores: *por ejemplo* es un operador argumentativo de concreción y *de hecho* un operador de refuerzo argumentativo (cfr. Martín Zorraquino y Portolés, 1999), también se los incluyen en una clase que no corresponde a la de dichos operadores, es decir, la de los estructuradores de la información; clase en la que tampoco se incluyen los verdaderos marcadores que cumplen la función de organizar el discurso. En suma, este es un caso de equivocación diferente de las que hemos venido comentando, pues el problema aquí no surge por la no consideración del aspecto polifuncional de los marcadores acotados sino porque en el manual en el que se introducen ambos operadores no se designa la verdadera clase a que ellos pertenecen del mismo modo que no se menciona su verdadera función en el discurso y, sobre todo, no se muestran ejemplos de usos de dichos marcadores como estructuradores de la información. Más bien, se los presentan en una anotación junto con otras unidades, tales como: “bien”, a modo de conclusión”, “antes de nada”, etc., bajo la designación “marcadores discursivos para estructurar la información”, que nada tienen que ver con su valor dentro del discurso.

A tenor de todo lo expuesto anteriormente, queda claro que la manera confusa y equivocada como algunos manuales presentan las clasificaciones de los MD afecta tanto a la enseñanza como al aprendizaje de estas unidades, una vez que dichas clasificaciones no reflejan con exactitud las funciones de los marcadores que engloban y tampoco tienen en cuenta el hecho de que existen diferencias semántico-pragmáticas entre dichas unidades. Así, resultaría interesante que las clasificaciones que se han de realizar en los manuales excluyeran construcciones gramaticales que no son entendidas actualmente por MD al no estar gramaticalizadas. Asimismo, en estos manuales, las clasificaciones de los MD habrían de ser introducidas por compartimentos estancos, grupos de marcadores que comparten la misma función pero que, al mismo tiempo, manifiestan diferencias, diferencias que el estudiante conseguirá

distinguir según su nivel de lengua. Por ello mismo, los manuales deberían establecer correctamente este tipo de clasificaciones, ya que, de lo contrario, inducirán al aprendiz de ELE al error, bien de uso bien de comprensión sobre este tipo de unidades invariables.

4.3.2.1.5. El tratamiento exclusivo de los MD en relación con las determinaciones gramaticales de los verbos

En nuestro análisis, hemos comprobado que algunos manuales todavía no aciertan a tratar los MD desde la perspectiva pragmática, ya que suelen explicarlos solamente en relación con las determinaciones gramaticales de los verbos a los que acompañan. Es decir, se sirven de los MD como marcas para que el usuario reconozca el tiempo y modo verbal, centrando, por consiguiente, su enseñanza en la sintaxis oracional, y atribuyendo a estas unidades un papel secundario en la construcción del texto.

Así, hemos encontrado, por ejemplo, **manuales de nivel B2** en los que la presencia de los conectores consecutivos se debe a la necesidad de ofrecer marcas de identificación para el uso de determinados morfemas verbales:

- a) *Sueña 3* (p. 160) y *Avance* (p. 58) presentan el grupo de los conectores consecutivos (*por tanto, por consiguiente, así que, por eso, etc.*) como formas para reconocer los modos verbales indicativo y subjuntivo;
- b) *Español Lengua Viva 3* (p. 110) que presenta, en un ejercicio, los conectores contraargumentativos *sin embargo* y *pero* junto con conectores oracionales, tales como: *aunque* y *a pesar de* como formas de contraste para el reconocimiento y distinción de los modos verbal indicativo y subjuntivo.

Asimismo, nos hemos encontrado con **manuales de nivel C1** en los que se comprueba el uso de algunos conectores consecutivos en función de las explicaciones de modos y tiempos verbales.

- a) *Sueña 4* (p. 127), por ejemplo, presenta en una anotación y en un ejercicio el grupo de los conectores consecutivos *así que, por (lo) tanto, por consiguiente, por eso, de ahí que*, etc. como conectores de oraciones consecutivas a los que se acompañan formas verbales subordinadas en indicativo o subjuntivo como en las oraciones independientes.
- b) *Punto final* (p. 120) introduce en una anotación y en algunos ejercicios los conectores consecutivos *de ahí que* y *así que* como nexos que se deben usar con verbos en subjuntivo.

En relación con este tipo de tratamiento de los MD en los manuales, pensamos que, en realidad, en dichos métodos, se nota que lo que se enseña no son exactamente los MD sino los verbos de la lengua española, es decir, los marcadores aparecen como instrumentos cuyo único objetivo es facilitar el aprendizaje de los verbos del español. Se ha de destacar, sin embargo, que con esto no queremos quitar la importancia de la enseñanza de los verbos, una clase de palabras cuyo aprendizaje es imprescindible y sin la cual el aprender a hablar una lengua se haría imposible. Tampoco es nuestra intención borrar la difícil labor de los autores de los manuales que se ocupan de estudiar y producir los ejercicios y actividades destinados a la, no menos, compleja tarea que es el aprendizaje del uso de los tiempos y modos verbales del español. Obviamente, los problemas referentes al uso de los verbos, como el subjuntivo, por ejemplo, también son muy importantes y su explicación es necesaria para los estudiantes.

Ahora bien, lo que pretendemos poner de relieve es que, al darse una completa primacía al tema de los verbos, se olvidan otros temas que, de igual manera, son muy relevantes para la enseñanza de una LE, tal es el caso de la enseñanza de los MD. De otra parte, los profesores sabemos y subrayamos la importancia de la competencia comunicativa en nuestras clases de LE, en la que la gramática por la gramática ya no juega el papel fundamental. Por añadidura, hay que señalar que muy frecuentemente los errores pragmáticos –por ejemplo, los relacionados con el uso indebido de un marcador del discurso– son más

peligrosos para un aprendiz que los de carácter gramatical (cambio de un tiempo verbal por otro, por ejemplo), ya que pueden llevar a malentendidos durante el acto comunicativo. Así, al darse cuenta de que un hablante extranjero cometió un error de gramática, un hablante nativo piensa: “se ha equivocado”, pero lo sigue entendiendo o al menos se esfuerza en ello. En cambio, cuando este hablante extranjero comete un error pragmático (por ejemplo, en determinados contextos muy formales, utiliza *mira*, *oye*, *fíjate*, etc. para referirse a un juez), puede ser mal juzgado, pues a través de los comportamientos lingüísticos de uno es por lo que se crea en la mente del interlocutor la imagen de aquel. Actualmente, por suerte, en la mayor parte de los manuales que hemos analizado, este tipo de tratamiento centrado en la gramática de la LE ya no se observa, por lo que los aspectos relacionados con las funciones pragmáticas de determinados elementos lingüísticos adquieren mayor importancia y se les presta más atención.

4.3.2.2. Carencias o ausencias respecto del tratamiento de algunos aspectos lingüísticos y discursivos relevantes que acompañan los MD

4.3.2.2.1. El tratamiento de la movilidad distribucional de los MD

Desafortunadamente, entre los 33 manuales analizados, solo tres tratan de la movilidad distribucional (o sintáctica) de los MD, es decir, su posición inicial, intermedia y final en los enunciados. Por lo general, los pocos manuales que tratan de este aspecto sintáctico de los MD lo hacen en relación con la pausa (o entonación) y con el correspondiente acompañamiento de los signos de puntuación. Así, nos encontramos con los siguientes **manuales de nivel B2** que tratan dicha movilidad:

- a) *Destino Erasmus 2* (p. 90), que o bien presenta algunos conectores consecutivos (*por [lo] tanto*, *en consecuencia* y *por consiguiente*) como marcadores de gran movilidad distribucional –“posición libre (inicial, media o final)”–, pero sin establecer ninguna relación con la

pausa o la puntuación, o bien presenta (p. 121 del mismo manual) los conectores contraargumentativos (*en cambio y por el contrario*) según su movilidad sintáctica (“posición inicial de un nuevo enunciado”) y en relación con la pausa (“seguido de pausa”).

- b) Otro ejemplo es el manual *Nuevo Ven 3* (p. 68), que introduce los conectores consecutivos (*por consiguiente, por lo tanto, por eso, así pues, etc.*) según su movilidad sintáctica y el correspondiente acompañamiento de la puntuación (“principio de la frase y van seguidos de coma”).

De otra manera, también nos encontramos con manuales de nivel B2 que no hablan directamente de la movilidad sintáctica de los MD, sino que los tratan solo en relación con la pausa y el correspondiente acompañamiento de los signos de puntuación: el manual *Nuevo Ven 3* (p. 47), por ejemplo, introduce marcadores, tales como, *por lo tanto, así que, etc.* a partir de sus funciones en el discurso y su acompañamiento de los signos de puntuación, pero no menciona nada respecto de la movilidad sintáctica de esas unidades.

En relación con los **manuales de nivel C1**, solo uno, entre los ocho que elegimos para este nivel, introduce este aspecto. Se trata del manual *El Ventilador* (p. 64), que presenta, en un ejercicio, los conectores consecutivos *pues* (“posición en la frase: no inicial”, entre comas), *por lo tanto, en consecuencia, por eso, por ello, de ahí que, así que* (“posición en la frase: inicial”). Dicha información, a nuestro juicio, no es del todo correcta, pues algunos de estos conectores consecutivos tienen o poseen la posición no solo inicial sino también intermedia. Además, en el mismo manual (p. 65), se presentan como conectores contraargumentativos los marcadores *sin embargo, no obstante, de todos modos, de todas formas, etc.*, los cuales “suelen ir precedidos de un punto, o aparecer en el inicio de un párrafo”, aunque disponen de una peculiaridad “una gran movilidad sintáctica dentro de la frase”; salvo,

según este método, los conectores contraargumentativos *pero* y *ahora bien* que “tienen fija su posición al principio”³³.

La movilidad distribucional (o sintáctica) tal vez sea una de las propiedades de los marcadores del discurso que podría denominarse prototípica (Llamas Saíz, 2010: 197). Por ello, esa caracterización constituye, a nuestro modo de ver, un aspecto muy importante que, además de identificar a estas partículas discursivas, las diferencia de las conjunciones, lo que, ciertamente, facilita al aprendiz de ELE el reconocimiento y aprendizaje de los MD. De hecho, la movilidad sintáctica es uno de los aspectos que mejor distingue a los adverbios conjunciones de los adverbios marcadores, puesto que estos últimos se caracterizan por gozar de mayor movilidad en la posición sintáctica (inicial, media y final), mientras que aquellos suelen situarse en posición inicial.

Un aspecto interesante relacionado con el tratamiento de la movilidad distribucional de los MD en los manuales analizados es el hecho de que el grupo de los conectores *consecutivos* y *contraargumentativos*³⁴ ha sido el único tratado desde el punto de vista de su movilidad sintáctica (también en relación con la pausa y con los signos de puntuación que acompañan los MD). Al parecer, la especial atención que prestan los manuales a estos dos tipos de conectores se debe a que dichos elementos actúan como importantes mecanismos de cohesión textual de textos expositivo-argumentativos que, en los niveles B2 y C1, según afirma el MCER, es a los que se debe dar un mayor énfasis en su aprendizaje. En este sentido, en el descriptor “La coherencia del contenido de los niveles comunes de referencia”, el MCER sostiene que el estudiante de nivel B2 debe aprender a utilizar “(...) *cierto número de mecanismos de cohesión para enlazar con fluidez frases y hacer que construyan un discurso claro y cohesionado; utiliza con eficacia una variedad de conectores para marcar claramente las relaciones existentes entre las diferentes ideas; (...)* (MCER, § 3.6). Y para el nivel C1, dentro de este mismo

³³ Cabe comentar que es una regla del método *El ventilador* pero que, sin embargo, no es la realidad ya que la posición de ambos conectores puede ser también intermedia.

³⁴ En general, además de los conectores consecutivos y contraargumentativos, en estos manuales, también aparecen, junto a ellos, las conjunciones causales, a las que muchos manuales denominan conectores causales.

descriptor, el MCER establece que el aprendiz de este nivel debe producir “(...) un discurso claro, fluido y bien estructurado y posee el control de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión. (MCER, § 3.6).

A fin de ponerse de acuerdo con estas orientaciones del MCER para ambos niveles, los manuales, en general, plantean actividades y ejercicios donde los conectores consecutivos y contraargumentativos (más bien, el uso de estas unidades en relación con su movilidad sintáctica, con la pausa y con los signos de puntuación que los acompañan) aparecen casi como el único mecanismo de cohesión de los que se debe valer el aprendiz de estos niveles para conseguir producir textos orales y escritos expositivo-argumentativos claros, fluidos y correctamente estructurados. En otras palabras, estos conectores se presentan como nexos, conjunciones o enlaces que sirven para introducir oraciones consecutivas y adversativas, bien en secciones que tratan de comunicación escrita, donde se da énfasis en el aprendizaje de los textos expositivo-argumentativos orales y escritos, bien en las que tratan de contenidos gramaticales. Ahora bien, aunque el propósito de la enseñanza de dichos conectores sea el aprendizaje de estructuras adversativas y consecutivas a partir de explicaciones basadas en una perspectiva completamente gramatical –lo que, quizás, se deba a lo complejo que es el tratamiento de los conectores desde una perspectiva semántico-pragmática–, en este tipo de manuales, los ejemplos utilizados para ilustrar dichas explicaciones muestran conectores consecutivos y contraargumentativos empleados desde una perspectiva semántico-pragmática y no oracional. Tal es el caso de los siguientes ejemplos:

- a) “El 90% de las lenguas está en peligro y no existen políticas concretas de freno. Es, *por lo tanto*, necesario comenzar algún tipo de acción” (*Destino Erasmus 2*: p. 90).
- b) “No nos queda dinero. *Por consiguiente*, no podemos ir al restaurante” (*Nuevo Ven 3*: p. 68).

En ellos, el uso de los conectores consecutivos *por lo tanto* y *por consiguiente* se adecua al valor semántico-pragmático que, por lo común, se les suelen otorgar a

estas unidades, esto es: “(...) conectores que fundamentan su paso de un antecedente al consecuente en un razonamiento” (Martín Zorraquino y Portolés, 1999: § 63.3.3.).

De igual modo, este aspecto también se observa con el uso de conectores contraargumentativos que, al igual que los conectores consecutivos, se introducen a partir de explicaciones que parten de la sintaxis oracional y no de la pragmática. Sin embargo, en los ejemplos presentados para ilustrar dichas explicaciones, se nota que los conectores contraargumentativos utilizados tienen sus valores semántico-pragmáticos bien definidos. Esto es lo que se observa en los siguientes ejemplos:

- a) “En la península hace bastante frío. *En cambio*, en Canarias hace calor” (*Destino Erasmus 2*: p. 121).
- b) “(...) Tiene muchas aficiones, no se aburre. *Sin embargo*, no pasa mucho tiempo dedicándose a esas aficiones, porque estudia muchas horas (...)” (*Nuevo Ven 3*: p. 33).

Como se puede apreciar en estos ejemplos, los conectores contraargumentativos *en cambio* y *sin embargo* son usados de acuerdo con los valores semántico-pragmáticos que se plantean como adecuados para estas unidades. Es decir, *en cambio*, precisamente en este ejemplo citado donde la contrargumentación no llega a ser una verdadera oposición de contrariedad³⁵, muestra un significado de contraste entre los miembros del discurso que vincula (Martín Zorraquino y Portolés, 1999: § 63.3.4.2.); mientras que el conector *sin embargo*, en el otro ejemplo citado, muestra que el miembro del discurso que introduce (“Sin embargo, no pasa mucho tiempo dedicándose a esas aficiones, porque estudia muchas horas...”) es una conclusión contraria que elimina cualquier otra conclusión que se pudiera inferir del primer miembro (“Tiene muchas aficiones, no se aburre...”).

³⁵ Según Martín Zorraquino y Portolés (1999: § 63.3.4.2.), el significado de “contraste” del conector *en cambio* hace que este conector sea preferible a otros conectores, como, por ejemplo, el conector *por el contrario*.

En síntesis, el análisis de este aspecto en los manuales nos muestra que dichos métodos presentan distintas perspectivas para hacer comprender los MD a un aprendiz de español: es decir, por un lado, introducen explicaciones de carácter gramatical, basadas en la sintaxis oracional, y cuyo objetivo es hacer que el aprendiz comprenda el uso de conectores sintáctico-proposicionales que aparecen entremezclados con conectores pragmáticos; y, por otro lado, ilustran estas explicaciones a partir de ejemplos en los que los significados de las unidades explicadas, precisamente de los conectores discursivos, se ve bien definido desde un punto de vista semántico-pragmático. Esta forma resulta, desde la perspectiva didáctico-lingüística, compleja para el aprendiz, pues, en cierta manera, confunde, aún más si cabe, el aprendizaje de los marcadores de esta clase, ya que no hay congruencia entre las explicaciones presentadas y los ejemplos que muestran el uso de estas partículas discursivas.

Por otra parte, en nuestro análisis, nos hemos encontrado con otro tipo de equivocación que estos métodos suelen cometer al explicar la movilidad sintáctica de los MD y el uso de estas unidades en relación con la pausa y con los signos de puntuación que los acompañan. Es decir, algunos manuales, como los que hemos citado en este apartado, limitan la distribución sintáctica de algunos marcadores dentro del miembro del discurso en el que se encuentran estas unidades, tal es el caso del manual *Destino Erasmus 2* (p. 121), que afirma que los conectores *en cambio* y *por el contrario* expresan un significado de contraste, se usan en el inicio del enunciado y van seguidos de pausa. Dicha afirmación puede resultar confusa para el aprendiz que habrá de enfrentarse (mucho más en los niveles avanzados y superiores de aprendizaje de ELE) a la lectura de diversos géneros de textos donde, desde luego, estos marcadores se presentan con una mayor libertad de posición dentro del enunciado y, por consiguiente, ocupando otras posiciones además de la inicial; tampoco habrán de aparecer únicamente seguidos de pausa (cfr. Fuentes Rodríguez: 2009; Montolío Durán: 2001), como se afirma en el manual en cuestión. Asimismo, según hemos mencionado previamente, el manual *El Ventilador* (p. 64), al introducir los conectores consecutivos *por lo tanto*, *en consecuencia*, *por eso*, *por ello*, *de ahí que* y *así que*, sostiene que todos estos conectores tienen su

posición fija en inicio de la frase. Sin embargo, sabemos que dicha afirmación no es del todo válida, pues los dos primeros conectores citados (*por lo tanto* y *en consecuencia*) frecuentemente presentan gran libertad de posición dentro del segundo miembro del discurso en el que se incluyen (cfr. Montolío Durán: 2001).

En definitiva, la forma en que algunos manuales de niveles avanzado y superior introducen la movilidad sintáctica de los MD, además de ser muy general, no valora una de las características más importantes de dicho aspecto sintáctico y que, en efecto, podría facilitar la comprensión de estas unidades: la distribución sintáctica de los MD ayuda en su identificación y, además, los diferencia de las conjunciones. Dicha característica, si fuera correctamente explicada por los manuales analizados, contribuiría positivamente al aprendizaje de estas partículas. No obstante, según lo expuesto anteriormente, el tipo de introducción que hemos analizado en estos métodos se muestra confusa y equivocada al no reflejar con exactitud el uso en la lengua de los conectores que describen. En consecuencia, los aprendices de ELE de los niveles de que nos ocupamos en el presente trabajo, al enfrentarse a este problema (y también al enfrentarse a la propia ausencia del tratamiento de la distribución sintáctica de los MD, puesto que, de entre los 33 manuales investigados, solamente tres destacan este aspecto), ni serán capaces de adquirir por completo el funcionamiento de los pocos conectores que se introducen en estos métodos ni, por consiguiente, de comprenderlos ni de emplearlos adecuadamente al igual que lo hace un hablante nativo de español.

4.3.2.2.2. La polifuncionalidad de los MD

La polifuncionalidad de los MD es un aspecto que muy raramente se advierte en los manuales que analizamos, pues solo en cuatro, de los 33 manuales que constituyen el *corpus* de nuestro análisis, se presentan, aunque

de forma muy somera, comentarios sobre esta característica de algunos MD³⁶. Los **manuales de nivel B2** que tratan de este aspecto son:

- a) *A Fondo* (p. 81), que, tomando como base un texto conversacional que el estudiante debe escuchar para resolver algunos ejercicios, presenta brevemente un comentario con respecto al aspecto polifuncional de los marcadores *bueno* y *pues*, combinados o no en la conversación. Según este manual, “Las palabras *bueno* y *pues* se usan también con otras muchas funciones”, como, por ejemplo, al principio de frase cuando se quiere marcar que pasamos de una etapa de la conversación a otra, es decir, ceder el turno de palabra, cambiar de tema, cerrarlo: “*Bueno, pues* yo resulta que es que he tenido las dos condiciones...”, o para darse tiempo a pensar en la respuesta “*Bueno... Pues... o Bueno, pues...*”.
- b) *Sueña 3* (p. 159) también se refiere, someramente, a la polifuncionalidad del marcador *bueno* cuando, por medio de un ejercicio, lo presenta como una fórmula que los hablantes utilizan para cumplir dos funciones: iniciar una conversación (*bueno...*) y concluirla (*bueno.*).
- c) *Aula 4* (p. 65) presenta una nota para referirse, de manera muy superficial, al valor polifuncional del conector *es que*, el cual, según este manual, puede introducir “explicaciones y, con frecuencia, excusas o justificaciones”.

Por lo que se refiere al tratamiento de la polifuncionalidad de los MD en los **manuales de nivel C1**, podemos afirmar que, prácticamente, no existe dicho aspecto. El único método que introduce algún tipo de información sobre este aspecto es el manual *El Ventilador* (p. 58), que presenta una anotación en la que comenta la polifuncionalidad de los conectores explicativos *es decir, esto es, a saber* y *o sea*, los cuales, según este manual, por ser marcadores

³⁶ Se trata poco y de forma incompleta y poco adecuada, sin arriesgarse los autores de ciertos manuales.

explicativos, en general, poseen un doble valor, es decir, o bien “introducen un argumento que dice exactamente lo mismo de otro modo” o bien “introducen una consecuencia del argumento anterior”. Aún así, no resulta una polifuncionalidad completa, aspecto que hoy en día falta en caso todos los manuales del mercado y en los 33 que hemos analizado.

La polifuncionalidad de los MD es una realidad en la lengua y su enseñanza en las clases de ELE facilitaría al aprendiz la calidad de su aprendizaje y, por lo tanto, completaría el proceso de comunicación de una lengua, principalmente en los niveles avanzado y superior, ya que, según el MCER, a partir de estos niveles, a diferencia de los niveles anteriores (A1, A2 y B1), el profesor de ELE debe introducir una mayor diversidad de MD con vistas a que el aprendiz convierta “sus frases en un discurso claro y coherente” (MCER, § 3.4.). Tal diversidad de marcadores implica también atención a la versatilidad semántico-pragmática de estas unidades. Es decir, el surgimiento de diferentes contextos en los que los MD se manifiestan con múltiples funciones. Así, al trabajar con los MD, el profesor de ELE:

(...) más aún que para la didáctica de otras clases de palabras, (...) tiene que recurrir, en la enseñanza de estos elementos, a numerosos ejemplos de cada uno de ellos (de cada marcador), procedentes, además, de textos diversos y situados en contextos diferentes, con objeto de facilitar a sus alumnos el aprendizaje de su empleo (Martín Zorraquino, 1998b: 60).

Pese a la importancia de la polifuncionalidad de los MD para su enseñanza, en nuestro *corpus* de investigación, solo cuatro de los 33 métodos que investigamos introducen comentarios respecto de este fenómeno. Es cierto que al profesor de ELE no deberían preocuparle excesivamente los casos de polifuncionalidad en un nivel B2, pues son casos complejos que normalmente, y según el MCER, se deben aplicar de manera más detallada en los niveles C1 y C2. Ahora bien, si es deseo del profesor trabajar con casos de polifuncionalidad de determinados marcadores, sería más razonable que él realice una concienciada selección de marcadores de polifuncionalidad más sencilla para ir

introduciéndolos a partir de un B2; es decir, que no trate de aplicar todos los casos en un nivel B2 o en un nivel C1 o C2, ya que no tiene sentido desde un punto de vista metodológico y didáctico. Dicho de otro modo, la labor del profesor de ELE sería la de incluir la polifuncionalidad de los MD poco a poco, de forma sencilla y graduada de manera que el estudiante de ELE los vaya incorporando en su proceso de comunicación.

Así pues, resultaría más práctico empezar por un B2, aplicando poco a poco, por ejemplo, casos de versatilidad semántico-pragmática de los marcadores *claro, vale, venga, mira, oye, oiga, ¿eh?, o sea, bueno*³⁷, etc.; este último, en especial, cumple funciones distintas en cada caso de su empleo (expresar conformidad con lo propuesto previamente por alguien, atenuar el contenido de una respuesta en relación con la pregunta del interlocutor, introducir un cambio de tema en la conversación, introducir una autocorrección, etc.); si bien lo más práctico y sensato sería no aplicar todos los casos de polifuncionalidad de *bueno* en un nivel B2, sino elegir dos o tres funciones más frecuentes y sencillas de este marcador y, luego, en los niveles C1 y C2 comentar otros casos posibles. Lo cierto es que, únicamente en los niveles C1 y C2, el profesor trataría los casos más complejos de polifuncionalidad de los MD, tal es el caso de los marcadores *bien, vamos, ya, sí, encima, más bien, esto es, por el contrario, pues*, etc. (cfr. Martín Zorraquino y Portolés, 1999), que, por presentar matices de versatilidad semántica un poco más complicados, exigiría de los aprendientes un mejor dominio de las competencias lingüística y pragmática para comprenderlos y ponerlos en práctica³⁸. De manera particular, la atención a la polifuncionalidad de los marcadores *mira, oye, oiga* y otros semejantes resultaría profundamente interesante en las clases de ELE, ya que estas unidades desarrollan diferentes estrategias discursivas en la conversación, como, por ejemplo: la toma del turno de palabra, el inicio del diálogo o, aun, señalan las relaciones sociales que se establecen entre hablante y oyente (cfr. Pons Bordería 1998a: 214).

³⁷ Para el estudio de la polifuncionalidad de *bueno*, véanse Bauhr (1994), Martín Zorraquino y Portolés (1999) y Martín Zorraquino (1998b).

³⁸ E incluso, en estos niveles superiores, el profesor podría efectuar un repaso con la inclusión de todos los casos vistos en el nivel B2.

Por otro lado, se ha de poner de manifiesto la notable carencia del tratamiento de la polifuncionalidad de los MD en los manuales de nivel C1, donde mucho más que en el nivel B2, se hace necesaria su atención. Sin embargo, según hemos visto más arriba, solamente uno³⁹, de los nueve manuales publicados para el nivel C1, comenta, aunque de manera muy general, este aspecto y, además, restringiéndose a un pequeño grupo de marcadores (*es decir, esto es, a saber y o sea*). Este es un problema que, a nuestro modo de ver, convierte la tarea de aprendizaje de los MD en aún más compleja, puesto que no tiene en consideración el hecho de que la polifuncionalidad de estas unidades constituye un rasgo característico de muchas de ellas, por lo que en el nivel C1 deberían recibir mayor atención. Además, en este nivel, es donde el aprendiz – en lo que se refiere a su expresión escrita y oral, por ejemplo–, debe aprender a escribir y a producir “(...) textos claros, fluidos y bien estructurados, mostrando un uso controlado de estructuras organizativas, conectores y otros mecanismos de cohesión” (MCER: p. 220); hecho que refuerza la necesidad de los estudiantes del nivel C1 de aprender a usar un mayor número posible de MD. Para ello, el aprendiz necesariamente deberá reconocer otros rasgos característicos de estas partículas discursivas que pasan desde el aprender los diversos efectos de sentido que subyacen al uso de varios marcadores, lo que indica la gran riqueza de sus matices expresivos, hasta su polifuncionalidad, aspecto que, una vez entendido, aporta una mayor seguridad con respecto al uso de estas partículas.

En fin, queremos dejar constancia de que ninguno de los manuales de ELE de que nos ocupamos en este estudio contiene suficiente información sobre la polifuncionalidad de los MD como para que un aprendiz de español pueda llegar a comprender perfectamente el funcionamiento de las unidades que introduce. Lo cierto es que el profesor de ELE, que ya se enfrenta a la compleja tarea de explicar en sus clases cuáles son los mecanismos de los que se valen los hablantes nativos para estructurar u ordenar su discurso así como expresar la causa, la consecuencia, la condición, la oposición y el contraste, la sucesión temporal o la expresión de hipótesis, etc., también deberá hacer frente a este

³⁹ Se trata del manual *El Ventilador* (p. 58).

otro problema que es la ausencia o la carencia de información respecto de la polifuncionalidad de los MD en los manuales de ELE. Pero esta es una tarea que no solo requiere del profesor un conocimiento más profundo del valor semántico-pragmático de los MD que explica, sino que también requiere que él cambie la manera de enseñar dichas unidades, o en otros términos, “(...) en su explicación debería huir de una presentación estática, en listas que perpetúen la vieja idea gramatical de una forma una función. Si no la explicación de estos elementos, aunque desde una perspectiva diferente, habría vuelto a la rigidez original” (Pons Bordería, 2005: 44).

4.3.2.2.3. Los rasgos suprasegmentales de los MD

El único manual que presenta algún tipo de información respecto del aspecto suprasegmental relacionado con los MD es el manual *A Fondo*, nivel B2, si bien esta información es muy superficial, ya que este método solo se refiere a la pausa o a la entonación como elementos que han de ser observados para el correcto empleo de los signos de puntuación. Así, este manual (p. 30) propone una actividad donde el estudiante debe escuchar una grabación y, a la vez, escribir los signos de puntuación que hacen falta en algunos enunciados, fijándose en la pausa y en la entonación que indican las distintas formas de uso oral de los marcadores *en cambio*, *por el contrario* y *mientras que*. Sin embargo, esta actividad se centra más en el aprendizaje del uso de los signos de puntuación, en tanto que no aclara ningún aspecto referente al hecho de que las marcas suprasegmentales pueden orientar el valor significativo de los MD.

Puesto que los rasgos suprasegmentales⁴⁰ de la lengua española contienen tal cantidad de información que incluso afectan a la funcionalidad de todos los MD utilizados en el discurso oral hispánico (Marchante Chueca, 2005), creemos que los manuales de ELE y los profesores deberían tener en cuenta la importancia de enseñar este recurso en las clases de ELE no solo como

⁴⁰ Para Hidalgo (2006: 131), “No hay mensaje completo sin presencia de recursos prosódicos (o suprasegmentales), o lo que es lo mismo, de entonación [...] los mecanismos prosódicos permiten el avance discursivo en toda circunstancia, ya que además de derivar del emisor, tales recursos miran hacia el receptor, esto es, adquieren relevancia en la medida en que este ve en la actuación lingüística del emisor sus expectativas comunicativas”.

un aspecto importante de la competencia comunicativa que deben adquirir los aprendices, sino también como un recurso prosódico que les permitirá determinar los contenidos exactos o los matices expresivos que desearán transmitir en sus intervenciones comunicativas (Martín Zorraquino, 1998a: 62). Pese a eso, los manuales usados para los niveles B2 y C1 que analizamos apenas dan importancia a estos rasgos cuando introducen los MD en sus unidades didácticas. Es más, cuando llegan a mencionar algún aspecto referente a este fenómeno, lo hacen en relación con los signos de puntuación, lo que solo sirve para poner de relieve el conocimiento del rasgo suprasegmental de los MD como un recurso más que debe ser observado en la expresión escrita, quitándole, así, su gran relevancia dentro de la comunicación oral.

Asimismo, al no atribuir importancia a la aptitud que tienen los MD para recibir marcas suprasegmentales diversas, los manuales, en consecuencia, se olvidan de que el aspecto referido también es responsable de orientar el valor significativo de estas partículas discursivas, por lo que es muy importante que los estudiantes (más aún los aprendices del nivel C1) sean conscientes del papel que juegan los recursos suprasegmentales en la enseñanza de los marcadores del español, principalmente los que operan dentro del discurso oral. Así, por ejemplo, resultaría profundamente fructífero para el alumno saber que el marcador *bueno*, dependiendo de su contexto de uso, puede significar lo contrario siempre que vaya acompañado de los rasgos suprasegmentales correspondientes, como puede ser, por ejemplo, un alargamiento en la pronunciación de las vocales o el tono bajo en la dicción para indicar la no cooperación con el interlocutor (Balibrea Cárceles, 2003).

Por otro lado, es cierto que los aprendices de los niveles C1 y C2⁴¹, a diferencia de los del nivel B2, estarán mejor capacitados para conocer y aprender los diferentes matices supragmentales de los MD, pero eso no excluye el tratamiento de ese aspecto en el nivel avanzado B2, puesto que, aunque en este nivel los aprendientes, en general, no dispongan de un gran dominio del

⁴¹ En cuanto al dominio de la prosodia, según el MCER (§ 5.2.1.4.), los aprendices de los niveles C1 y C2 deben ser capaces de variar la entonación de su discurso y colocar el énfasis de la oración correctamente, a fin de expresar matices sutiles de significado.

uso de esas unidades, siempre serán capaces de asimilar su función pragmática y, por consiguiente, aprender que el papel principal de los rasgos suprasegmentales que acompañan a los MD es orientar el valor significativo de estas unidades en el discurso. En este sentido, este puede ser uno de los aspectos que definen la importancia de la enseñanza de estas partículas discursivas y de sus rasgos prosódicos a los aprendices. En definitiva, no por estar en un nivel inferior al C1 se debe evitar el aprendizaje de la versatilidad fonética de los marcadores, sino, más bien, evitar el aprendizaje de algunos matices de significados más complejos y sutiles que guían el valor representativo de marcadores que requieren de un cierto conocimiento de la lengua, matices que, sin duda alguna, no todos los hablantes nativos son capaces de distinguir fácilmente. En efecto, dichos aspectos más complejos quedarán reservados para los niveles superiores (C1 y C2) donde el aprendiz necesitará expresar determinadas estrategias o matices discursivos muy concretos para mostrar que no le resulta difícil comprender sutilezas de estilo y de significado, declaradas tanto implícita como explícitamente, como las que se deslizan en el contenido de los MD.

4.3.2.2.4. Las informaciones sobre las marcas cinésicas que acompañan o sustituyen a los MD

A pesar de que la enseñanza de este aspecto cobra una significativa importancia en el capítulo IV del MCER, precisamente en el apartado “Actividades comunicativas de la lengua y estrategias” (MCER, § 4.4.), su aparición se restringe solamente a tres de los 33 manuales que analizamos, aunque de manera muy superficial. Los **manuales de nivel B2** que tratan este aspecto son:

- a) *Gente 3: libro de trabajo* (p. 12), que presenta alguna información sobre los marcadores de la conversación que tienen la función de control del contacto con el interlocutor. Según este manual, hay marcadores que son fórmulas que pretenden implicar activamente al interlocutor en la conversación y que requieren por su parte una reacción que puede verbal (un marcador verbal) o no verbal (un

marcador no verbal), en este caso, según este método, el *asentimiento con la cabeza* puede funcionar como MD.

- b) *Puesta a Punto* plantea una presentación para los elementos no verbales dentro de un apartado titulado “Pragmática de la comunicación” que se presenta al final de cada unidad didáctica. En este apartado, los elementos no verbales (gestos, miradas, expresiones faciales, posturas, etc.) son introducidos a través de imágenes y aclaraciones respecto de su función en el discurso oral español. Así, se describen algunas miradas que “(...) se utilizan instintivamente como un medio de contacto entre el que habla y el que escucha” (p. 16) con vistas a expresar ansiedad, enfado, complicidad, autoridad, desprecio y simpatía; además, se subraya que “la postura de los brazos es reveladora del estado de ánimo en el que nos encontramos cuando estamos argumentando” (p. 56); asimismo, se indica la existencia de varios gestos de defensa que nos sirven como barrera de protección, como los que producimos cuando ponemos las manos sobre las orejas y los codos en la mesa, así como los que hacemos cuando cruzamos los brazos o cuando frotamos las manos (p. 96).

Sí es cierto que la mayoría de estos elementos, en los manuales acotados, no aparecen citados como marcadores del discurso sino como un tipo más de lenguaje del que el aprendiz se puede valer para reforzar su discurso argumentativo, apoyar la conversación, expresar emociones y actitudes, mantener la comunicación con el interlocutor, etc. Sin embargo, cabe destacar la presentación que ofrece el método *Puesta a Punto* para algunos gestos que sí funcionan como marcadores del discurso, aunque en dicho manual no se mencione directamente tal función para los MD que introducen. Así, en este método, nos encontramos con gestos que cumplen claramente el papel de MD, como los que se hacen con las manos y que, según este método, sirven para apoyar una exposición oral indicando deseo de comunicar, convicción, deseo de claridad/puntualización o amenaza (*Puesta a Punto*, p. 28); o los que se muestran con las piernas en posición sentada para señalar los diferentes

cambios de postura y que se describen como “(...) el alejamiento o el acercamiento, la disposición de las piernas, expresan nuestros estados de ánimo (...)” (*Ibíd.* p. 40); o aun los gestos descritos como “batuta⁴²”, es decir, los que “(...) subrayan el ritmo del discurso. Acompañan a las palabras y refuerzan el mensaje transmitido con el apoyo de las manos” (*Ibíd.* pp. 120-121, 136-137 y 148-149). Como ejemplos de estos tipos de gestos el manual cita: el puño cerrado, el índice extendido hacia lo alto o hacia el interlocutor, la mano garra, las manos tijeras, las palmas de las manos frente a frente y juntas o cruzadas, etc. (*Ibíd.* pp. 120-121).

El único **manual de nivel C1** que trata el aspecto no verbal es el método *El Ventilador* (pp. 100-105), que dedica la sesión 3.5 de su unidad didáctica “Saber cultura” al tema del lenguaje no verbal, a pesar de que en esta sesión los elementos no verbales presentados como ejemplos no aparecen citados como marcadores del discurso sino como claves no verbales que el aprendiz deberá descodificar para poder obtener una competencia plena en español. Ahora bien, hay en esta sesión algunos ejercicios en los que se observa el tratamiento indirecto de algunos gestos como marcadores del discurso, es decir, ejercicios que trabajan los gestos como elementos que señalan el discurso de los interlocutores involucrados en la interacción (por ejemplo, el caso de los gestos adquiridos o los gestos deícticos). Además, hay ejercicios que muestran cómo algunos gestos españoles, que no tienen equivalencia en otras culturas o si existen, quizás, no signifiquen lo mismo, pueden sustituir a las palabras en el discurso. Son, por lo tanto, actividades que proponen la relación entre algunos gestos de la cultura española y las palabras que los acompañan. Ejemplos de tales gestos pueden ser: “el dorso de los dedos de la mano golpea repetidamente la propia mejilla para expresar el mal comportamiento de alguien” y “se besa

⁴² Según Rector y Trinta (1985), los gestos marcadores del tipo “batuta” (en inglés *bâton signals*) son signos regentes usados para enfatizar, subrayar, igual que la batuta de un maestro, el ritmo del discurso verbal. Ese tipo de gesto se manifiesta en el discurso como parte integrante de nuestro ser, de tal modo que los usamos incluso en la ausencia de un interlocutor visible, como ocurre cuando hablamos al teléfono. El enunciador de ese tipo de gesto, al hablar, está consciente de que gesticula, pero si se le pregunta qué tipo de gesto está usando, será incapaz de definirlo, a causa de su variedad y frecuencia.

una cruz hecha con el dedo índice y el pulgar. A veces, se añade la expresión ‘por estas’” (*Ibíd.* p.103).

Si lo que desea el profesor de ELE –máxime si trabaja con los niveles avanzado y superior– es desarrollar una competencia comunicativa plena y eficiente en sus alumnos, deberá tener siempre presente que la comunicación humana se basa en tres pilares fundamentales: (1) el sistema paralingüístico⁴³, (2) el sistema quinésico⁴⁴ y (3) el sistema verbal (Poyatos, 1994). Por ello, en las clases de ELE, el profesor no puede restringir su enseñanza al componente verbal ni al enfoque lingüístico o funcional; deberá completarse, pues, con el componente pragmático y con el enfoque comunicativo. Consecuentemente, la inclusión de estos aspectos exige la enseñanza de la comunicación no verbal. Esto es lo que también suscribe Cestero Mancera (1999b) al afirmar que:

Si pretendemos que una persona pueda comunicar y comunicarse en otra lengua y cultura, lo más conveniente es que desde el comienzo del aprendizaje le proporcionemos tantas herramientas de comunicación como podamos, en este sentido es preciso atender no sólo al sistema verbal, sino también, y conjuntamente, a los sistemas no verbales, que cuentan con signos universales y específicos que ayudan al principiante a resolver problemas comunicativos y al estudiante del nivel intermedio o avanzado a adquirir fluidez interactiva, con lo que favorecen, a su vez, la adquisición de fluidez lingüística (Cestero Mancera, 1999b: 29).

Así, queda claro que en el aula de ELE, el estudiante debe también aprender, junto a los mecanismos verbales, una serie de elementos y herramientas no verbales que completan sus mensajes, para así saber

⁴³ El sistema paralingüístico: cualidades fónicas, signos sonoros fisiológicos o emocionales (el llanto, el sollozo, la risa, el suspiro, el grito, etc.), elementos cuasi-léxicos (interjecciones (¡Ah!), onomatopeyas (Miau) y otros muchos sonidos (Uff, Hm...) que se utilizan convencionalmente con un valor comunicativo), pausas y silencios, que a partir de su significado o de alguno de sus componentes inferenciales comunican o matizan el sentido de los enunciados verbales.

⁴⁴ El sistema quinésico: movimientos y posturas corporales que comunican o matizan el sentido de los enunciados verbales. Se incluyen, dentro de este sistema, tanto la mirada como el contacto corporal.

interpretarlos y utilizarlos correctamente. Por consiguiente, el lenguaje no verbal cobra un papel primordial en el campo de la enseñanza de ELE. Pese a todo eso, como ya hemos descrito más arriba, en los manuales de niveles avanzado y superior que investigamos apenas encontramos referencias o explicaciones respecto de los MD no verbales y de la necesidad de enfocar su enseñanza en la clase de ELE. Asimismo, los elementos no verbales presentados por estos manuales no aparecen introducidos como marcadores del discurso sino como algunas claves no verbales que el estudiante de nivel B2 y C1 deberá aprender para obtener una competencia plena en español. Más bien, en estos métodos, se introducen gestos, miradas y algunos recursos paralingüísticos que funcionan como un tipo más de comunicación que, paralela a la comunicación verbal, deberá ser descodificada por el aprendiz con vistas a reforzar su discurso argumentativo, apoyar la conversación, expresar emociones y actitudes, mantener la comunicación con el interlocutor, etc.

Si bien es cierto que el MCER recomienda que se deje la enseñanza de la comunicación no verbal para el nivel superior C2 –según se comprueba en la descripción de competencias referentes a los aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada, donde se asevera que el aprendiz de LE, en este nivel, debe tener condiciones de participar de “(...) una conversación con facilidad y destreza, captando y utilizando *claves no verbales*⁴⁵ y de entonación sin esfuerzo aparente” MCER (§ 3.4)–, también es cierta la existencia de algunas situaciones en las que sería útil introducir algunos marcadores no verbales en niveles inferiores al C2. Nos referimos a los marcadores no verbales que a menudo los españoles suelen usar en diversas situaciones de interacción oral y que, por su sencillez y frecuencia de uso, podrían introducirse de manera progresiva en los niveles de usuario básico e independiente. Por ejemplo: marcadores gestuales como el que suelen hacer los españoles cuando dicen que alguien tiene “cara dura”, al que le acompaña una frase del tipo “¡Vaya morro que tienes!”⁴⁶, o como el que usan para decir que es hora de marcharse de un determinado lugar, al que le puede acompañar una frase del tipo “Nos vamos” o

⁴⁵ La cursiva es nuestra.

⁴⁶ Véase el Diccionario de Gestos Españoles, en línea:
<<http://gamp.c.u-tokyo.ac.jp/~ueda/gestos/gestos.htm>>.

“Nos marchamos”. Este último gesto, por ejemplo, es muy apropiado si estamos en una sala donde la música está muy alta; constituye, pues, una manera mucho más efectiva de comunicar este mensaje que hacerlo de forma verbal.

De otro lado, ha de señalarse que la importancia de la enseñanza de los marcadores no verbales en las clases de ELE se debe al hecho de que muchos de estos elementos funcionan como señales que emiten los hablantes nativos para averiguar si está habiendo una perfecta sincronía o no entre ellos. Como marcadores del discurso, dichas unidades, aparte de poner de manifiesto otros elementos que son responsables de la estructura verbal cognitiva del discurso, señalan también los elementos responsables de la estructura de interacción interpersonal, funcionando, pues, como expresiones de las intenciones conversacionales de los interlocutores (Nogueira da Silva, 2005: 71). Asimismo, el aprendizaje de estos marcadores contribuiría, por ejemplo, al desenvolvimiento comunicativo de los estudiantes cuando estos estén involucrados en interacciones orales en las que participan hablantes nativos de español, lo que contribuiría también al desarrollo de la siguiente competencia prevista en el MCER para los aprendices de los niveles B2 y C1, respectivamente: “(...) participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos” (MCER, § 3.4) y expresarse “(...) con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas” (*Ibíd.* § 3.4).

Por otra parte, una correcta práctica en el aula de ELE de los gestos y de los mecanismos paralingüísticos supondrá una conveniente ayuda para el profesor en lo que respecta a la enseñanza de la toma de turnos de la conversación: proceso muy particular en cada cultura y que, en general, suele ser motivo de conflictos. Según el MCER (§ 3.4.), en el descriptor “Turnos de palabra”, la toma de turnos es uno de los aspectos claves para potenciar el desarrollo de la competencia discursiva del aprendiz en el ámbito del discurso oral. Así, queda suficientemente claro que el dominio de la comunicación no verbal cobra relevancia en la estrategia de la toma de turnos que deberán llevar a cabo los aprendientes en sus conversaciones, con lo que se debe incluir en la

enseñanza de ELE. Y todo esto sería posible porque, en una conversación, los marcadores de carácter no verbal no solo funcionan como marcas que informan al hablante sobre la comprensión de lo que se está diciendo (lo que facilita la intercomprensión de los interlocutores) sino que también atribuyen al discurso un carácter más natural y espontáneo, aportándole fluidez y, en consecuencia, influyendo en el desempeño interaccional de los hablantes en tanto en cuanto mejora extraordinariamente su desenvolvura en las interacciones en las que participan. De otro lado, sabemos que la fluidez comunicativa de un aprendiz de LE no depende únicamente del dominio que tiene este de la competencia gramatical de la lengua que aprende, sino que es indispensable tener presentes los demás elementos no verbales del proceso comunicativo y conversacional. En particular, a muchos estudiantes de ELE de niveles avanzado y superior, aunque demuestren gran dominio de la competencia gramatical, se les nota una carencia de fluidez comunicativa que, por lo general, se debe a la falta del desarrollo de algunos elementos discursivo-pragmáticos relacionados con la enseñanza de los siguientes aspectos⁴⁷:

- a) *la comunicación no verbal* (los gestos, los marcadores no verbales, la propia cultura de la LE, los aspectos quinésicos, proxémicos, paralingüísticos, etc.);
- b) *la conversación o interacción* (marcadores conversacionales, alternancia y robo de turnos, turnos de apoyo, secuencias, estrategias de (re)formulación, etc.);
- c) *la variación lingüística* (variantes situacionales o de registro, variantes dialectales, etc.).

⁴⁷ Sobre la comunicación no verbal y enseñanza de ELE, véase Cestero Mancera (1999b), Cabañas Martínez (2006) y García García (2001); sobre la conversación y la enseñanza de ELE, véase Cestero Mancera (2005), Albelda Marco y Fernández Colomer (2008), Pons Bordería (2005) y Ortega Olivares (1994); y, por último, sobre la variación lingüística y la enseñanza de ELE, véase Martín Zorraquino (2000), De Cos Ruiz (2006), Albelda Marco y Fernández Colomer (2006), Briz (2002) y Moreno Fernández (2007 y 2010). Obviamente, la lista de autores que han investigado sobre estos tres temas es mucho más extensa.

En concreto, por lo que respecta a la enseñanza de la comunicación no verbal, creemos que, en la actualidad, hay una mayor consciencia de su importancia y de la necesidad de incluirla como parte de los conocimientos y contenidos que los estudiantes de ELE deben aprender. Con todo, aún no disponemos de muchos estudios sobre este aspecto, lo que conlleva una mayor dificultad para su enseñanza; además, los profesores de ELE apenas disponen de manuales⁴⁸ o materiales⁴⁹ específicos con los que puedan enseñar comunicación no verbal en sus aulas.

Ahora bien, si el deseo del profesor es llevar a cabo la enseñanza de la comunicación no verbal en sus clases, deberá, necesariamente, establecer las destrezas y los niveles más adecuados para hacer frente a este proceso. En cuanto a los niveles, en nuestra opinión, lo primero que el profesor debe tener en cuenta –y eso en cualquiera de ellos– es la heterogeneidad y las necesidades de sus alumnos, dado que, por ejemplo, no es lo mismo enseñar español a alumnos brasileños o portugueses que a alumnos chinos o japoneses. Seguramente, los aprendices asiáticos necesitarán una enseñanza que les muestre con mayor detalle las diferencias entre el funcionamiento de su lenguaje no verbal y el funcionamiento del lenguaje no verbal de los hispanohablantes, dado que los sistemas no verbales de signos chino y japonés presentan una mayor disparidad con el sistema de signos españoles que, por ejemplo, el sistema no verbal brasileño o portugués.

Así, basándonos en la propuesta de Cestero Mancera (1999b), pensamos que la enseñanza de la comunicación no verbal en las clases de ELE podría realizarse según los siguientes pasos: en los niveles correspondientes al usuario básico (A1 y A2), deberían tratarse solo los signos no verbales quinésicos y

⁴⁸ De entre todos los manuales que hemos analizado, consideramos que los manuales *Puesta a Punto*, nivel B2, y *El Ventilador*, nivel C1, son los que mejor introducen el aspecto de la comunicación no verbal en español, pues, en dichos métodos, la información que se presenta sobre este aspecto de la lengua española, aunque no esté completa, es la que parece estar más de acuerdo con la realidad comunicativa.

⁴⁹ Actualmente, profesores y aprendices de ELE pueden contar con las siguientes obras que tratan, en su mayoría, del sistema gestual del español: Coll, Gelabert y Martinell (1990), Cestero Mancera (1999a), Meo-Zilio y Silvia Mejía (1980), Takagaki, Toshihiro, Martinell et al (1998). Además, véase el *Diccionario de Gestos Españoles*, en línea: <<http://gamp.c.u-tokyo.ac.jp/~ueda/gestos/>>.

paralingüísticos más sencillos que pueden ser utilizados en lugar de signos léxicos o de determinadas construcciones lingüísticas simples de uso frecuente, también se trabajaría en estos niveles con alternantes no verbales de algunos deícticos y marcadores del discurso de diálogos más sencillos (por ejemplo: elementos no verbales que se utilizan para realizar funciones como: saludar, despedirse, presentar, dar las gracias, etc.); en los niveles que se enmarcan dentro del usuario independiente (B1 y B2), se ampliaría el repertorio de elementos no verbales presentados en los niveles básicos, es decir se enseñarían también algunos signos no verbales proxémicos⁵⁰ y cronémicos⁵¹ además de los quinésicos y paralingüísticos, se trabajaría con los alternantes de algunas expresiones fijas de uso común y con algunos marcadores no verbales que acompañan al elemento léxico o que lo sustituyen completamente en el discurso oral (pongamos por caso los recursos no verbales deícticos para identificar objetos, personas, referirse a acciones del pasado o del futuro, etc.); y, por último, en los niveles pertenecientes al usuario competente (C1 y C2), se añadiría a todo el repertorio estudiado en los niveles correspondientes a los niveles básico e independiente el tratamiento de los modificadores fónicos, sonidos fisiológicos y emocionales (cfr. Forment, 1997), además se tratarían los marcadores no verbales más complejos, como los que, en determinados géneros textuales orales, ayudan a construir el proceso interaccional y facilitan la fluidez del mismo (sirva de ejemplo: los gestos usados por el hablante para conectar elementos y partes del discurso, iniciar/finalizar determinados tipos de discurso, indicar que se mantiene el turno de habla, robar el turno de habla, indicar que se está siguiendo la comunicación, etc.). Se ha de tener presente que, a lo largo de la enseñanza de todos estos elementos en los niveles acotados, los sistemas quinésicos y proxémicos quizás serían los que presentan más diferencias entre las culturas, puesto que pueden crear, desde las primeras

⁵⁰ Sistema de signos que tiene que ver con la estructuración y el uso del espacio, en especial de las distancias mantenidas por los hablantes en la comunicación verbal, siempre teniendo en cuenta que la utilización del espacio es un factor crucial en la interpretación del discurso, ya que indica una cultura y una actitud. La conducta proxémica da lugar a tres distancias interpersonales en la interacción: la íntima, la personal, la social y la pública, en orden descendente de confianza.

⁵¹ Se trata de un sistema de signos que tiene que ver con la concepción, el uso y la distribución del tiempo que tiene una comunidad.

interacciones, interferencias y conflictos comunicativos serios, por lo que ambos sistemas son de primera instancia para la enseñanza-aprendizaje de ELE.

En lo que concierne a las destrezas (comprensión oral-escrita/producción oral/escrita), se ha de poner de manifiesto que es en el hablar (producción oral) donde observamos una necesidad mayor de conocer y saber utilizar los elementos no verbales. De hecho, el sentido de los elementos lingüísticos que conforman la destreza oral son, en numerosas ocasiones, afectados por los mecanismos no verbales; hecho que se da de un modo más intenso en el plano fónico, por un lado, y en el pragmático por otro, en tanto que, en este último, los mecanismos no verbales se adecuan al contexto real y concreto para la comunicación (transmisión e interpretación del mensaje).

En síntesis, puesto que los elementos no verbales suponen una herramienta más que da sentido a la comunicación humana y a los que los hablantes recurren en cualquier acto comunicativo y de forma continua, pensamos que la enseñanza-aprendizaje de la comunicación no verbal en las clases de ELE así como su introducción en los manuales de ELE, máxime de los niveles avanzado y superior, resulta útil e indiscutiblemente necesaria para el pleno desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz de este y de cualquier idioma. Asimismo, cabe añadir que dicho tratamiento también resulta provechoso porque, por un lado, existen signos universales que permiten establecer similitudes entre culturas y, por otro, signos que, al ser específicos de una cultura extranjera, permiten una interpretación según su uso en determinada cultura. En definitiva, el dominio de estos aspectos supone el logro de una fluidez interactiva completa y única para el aprendiz de LE.

4.3.2.2.5. El uso de los MD en relación con los registros de lengua y con su distinta distribución en el discurso oral y escrito

Hay pocos manuales de niveles B2 y C1 que plantean el tratamiento de los MD en relación con los registros de lengua y con la distinta distribución de esas unidades en el discurso oral y escrito. Generalmente, los pocos métodos

donde hemos encontrado este tipo de planteamiento suelen utilizar dos formas de presentación, es decir, o bien presentan anotaciones sobre el registro de uso más frecuente de los MD (formal/culto e informal/coloquial) así como su distinta distribución en el discurso (oral y escrito) al lado de los MD que describen, o bien presentan los MD directamente introducidos en ejercicios en los que se reclaman aspectos relacionados con el registro de uso de esas unidades o con su diferente distribución en el discurso oral y escrito. Los **manuales del nivel B2** donde nos hemos encontrado este aspecto son:

- a) *Sueña 3* (p. 160), en el que figuran anotaciones sobre el registro de los conectores consecutivos *luego* (culto) y *conque* (coloquial);
- b) *Destino Erasmus 2* (p. 90) introduce informaciones sobre el registro de uso de los conectores consecutivos *así que* (registro informal), *de modo que*, *de manera que*, *por lo que* (registro neutro); *de ahí*, *por ello/eso*, etc. (registro formal); además, en el mismo manual (p.121), se presenta una explicación sobre el registro de uso más frecuente de los conectores contraargumentativos *en cambio*, *por el contrario*, *sin embargo*, *ahora bien* y *no obstante* (formal);
- c) *A Fondo* (p. 31) presenta una anotación en la que aclara que los conectores *por el contrario* y *en cambio* se distinguen porque el primero es de uso formal y el segundo se usa en cualquier situación;
- d) *Español sin fronteras 2* (p. 122) introduce una observación para explicar que el conector *sin embargo* se usa en registros más cultos;
- e) *Español Lengua Viva 3* (p. 149) trata las unidades *resumiendo*, *total (que)*, *en resumidas cuentas*, *en dos palabras*, *en definitiva* y *en conclusión* como expresiones de un ejercicio donde el estudiante deberá identificar cuáles pertenecen al registro formal y cuáles al registro informal, pero sin hacer cualquier aclaración previa respecto de los valores semántico-pragmáticos de estos MD;

- f) *Puesta a Punto* (p. 48) presenta un ejercicio donde hay una lista de conectores (*pues, bueno, en efecto, vale, desde luego, sin duda, ahí... ahí, etc.*), entre los que el aprendiz debe indicar cuáles pertenecen al registro coloquial, pero, igual que en el caso anterior, tampoco se presentan explicaciones previas sobre el aspecto funcional de dichos marcadores.

Por otra parte, se ha de destacar la introducción que plantea el manual *Gente 3: libro de trabajo* para los marcadores conversacionales, puesto que en dicho manual estas unidades se describen como marcas o señales que caracterizan la conversación coloquial: por ejemplo, en *Gente 3* (p. 12), los marcadores *la verdad, ¿sabes?, ¿no?, ¿entiendes?, fijate, ¿verdad?* se presentan como recursos cuya principal función es el control de contacto entre los interlocutores en las conversaciones coloquiales; de igual manera, se introducen los marcadores *bueno pues... y hombre* como recursos de que se vale el interlocutor para tomar el turno en las conversaciones de carácter coloquial (*Ibíd.* p. 36); además, en el mismo libro (p. 54), se describen marcadores del tipo *ah, ya, (pero) es que, con lo que, pues sí, total, pues no, de todos modos, y entonces, claro, pues eso, etc.* como señales de que los interlocutores están construyendo juntos el significado de su conversación en registro coloquial.

Por lo que respecta a la presencia de este aspecto en los **manuales de nivel C1**, podemos citar los siguientes manuales:

- a) *El Ventilador* (p. 58) presenta una observación en la que se aclara que los marcadores *o sea y es decir* son más frecuentes en la lengua hablada, especialmente el primero, y que los marcadores *esto es, dicho de otro modo, a saber y en otras palabras* pertenecen al registro formal escrito. En el mismo manual (p. 63) también hay otra anotación donde se explica que el conector *encima* es más propio de la lengua hablada. Asimismo, este manual (p. 64) presenta un ejercicio estructural que consiste en rellenar huecos donde el aprendiz deberá, según la información de que dispone o que deduce, decir si algunos conectores consecutivos (*pues, por tanto, en consecuencia, por eso, por ello, de ahí que y así que*), que

aparecen en un texto de género noticia, son formas frecuentes del discurso oral o escrito;

- b) *Prisma consolidada* (p. 32) presenta ejercicios donde el aprendiz debe subrayar y clasificar según su función en la conversación los elementos *¿no?, ya, es decir, por supuesto, de hecho, pues* y *entonces*, los cuales son clasificados como recursos para mantener la comunicación oral;
- c) *Sueña 4* (p. 120) presenta ejercicios donde el aprendiz tiene que escuchar una conversación y completar un cuadro con los recursos conversacionales *pero, anda, vaya, hombre, bueno, pues, a fin de cuentas, ¿no?, además, claro, por ejemplo, oye, ya, bien, desde luego, a ver, al final, venga, vale, en fin*, etc., según sus funciones dentro del discurso oral. En el mismo manual (p. 125) se presentan anotaciones en las que se informa de que el marcador *es que* pertenece al registro coloquial y el marcador *a sabiendas de que* es de uso culto (*Ibíd.* p. 108);
- d) *A Fondo 2* (p. 15) introduce una observación para explicar que los conectores *a la par que* y *asimismo* son de uso formal y que el conector *además* se usa tanto en registro formal como informal.

Se ha de tener presente que la información sobre la distribución de los MD en el discurso oral y escrito es muy exigua en los **manuales de nivel B2**, aunque haya en algunos de estos manuales, como hemos visto, una cantidad mayor de informaciones sobre el uso de los MD y su relación con el registro de lengua. Por el contrario, en los **manuales de nivel C1** se presenta más información sobre la distinta distribución de los MD en el discurso oral y escrito, pero casi ninguna respecto del uso de los MD y su relación con el registro de lengua.

El análisis de los 33 manuales de niveles B2 y C1 nos ha mostrado que la introducción de los MD en relación con el registro de lengua (formal/informal) y con su distinta distribución en lo escrito y en lo oral es, en su mayoría, confusa y contradictoria con la realidad lingüística de los MD que se describen en estos

manuales. Es decir, algunos manuales fijan para determinados marcadores registros de uso que no se ajustan al verdadero comportamiento discursivo de estas partículas en la lengua española, así como establecen una distribución de un tipo de discurso (oral/escrito) que tampoco se ve reflejada según el uso real de la lengua de dichas unidades. Algunas informaciones, por ejemplo, sobre el registro de lengua y modalidad discursiva (oral y escrita) que los manuales atribuyen a determinados MD (*sin embargo, por el contrario, en cambio, luego, conque, así que, por eso, por ello, etc.*) no son del todo correctas, ya que estas partículas discursivas no solamente vienen usadas en un registro formal sino en el informal también, y tanto en lo oral como en lo escrito. Son, pues, interpretaciones que no están fundamentadas en una realidad sociolingüística y, ni siquiera, pragmática. Una posible solución para este problema sería el uso, por parte de los manuales, de la información sobre el registro de lengua de los MD que ofrece el Diccionario de Partículas Discursivas del Español (DPDE)⁵², donde, por ejemplo, no se fija, de manera categórica, un único registro de uso para los marcadores discursivos sino que se utilizan expresiones de carácter más imparcial, tales como: “*Está marcado por su mayor frecuencia en el registro...*” o “*No está especialmente marcado por su mayor o menor frecuencia en el registro formal o informal de la lengua*”. Esto evitaría, por ejemplo, que los estudiantes, a la hora de usar conectores discursivos como *sin embargo, por el contrario, por eso y por ello*, no solo los emplearán en su discurso formal escrito.

En el siguiente cuadro, representamos solamente los casos de MD cuya información presentada en los manuales acotados acerca de su uso en relación con el registro de lengua y de su distribución en lo oral y en lo escrito, según nuestra opinión, no se ajustan a las que, hoy en día, se otorgan a estas partículas discursivas:

⁵² Briz, Pons Bordería y Portolés (eds.) (2008-).

DESCRIPCIÓN DE LOS MANUALES				DESCRIPCIÓN SEGÚN MONTOLÍO DURÁN (2001), FUENTES RODRÍGUEZ (2009) Y EL DICCIONARIO DE PARTÍCULAS DISCURSIVAS DEL ESPAÑOL (DPDE)	
Manuales	MD	Registro (formal/informal)	Distribución (escrito/oral)	Registro (formal/informal)	Distribución (escrito/oral)
<i>Destino Erasmus 2</i> p. 90	<i>de modo/manera que; por lo que</i>	formal/informal	oral/escrito	<i>formal</i> (Montolío Durán, 2001)	-----
<i>Destino Erasmus 2</i> p. 90	<i>por eso</i>	formal	-----	<i>formal/informal</i> (Fuentes Rodríguez, 2009)	<i>oral/escrito</i>
<i>A Fondo</i> p. 31	<i>en cambio</i>	formal/informal	-----	<i>formal</i> (Fuentes Rodríguez, 2009); <i>más formal</i> (DPDE)	<i>oral/escrito</i> (Fuentes Rodríguez, 2009);
<i>Destino Erasmus 2</i> p. 121; <i>Español sin Fronteras 2</i> p. 122	<i>sin embargo</i>	formal	-----	<i>formal/informal</i> (Fuentes Rodríguez, 2009); <i>formal/informal</i> (DPDE)	<i>oral/escrito</i> (Fuentes Rodríguez, 2009);
<i>El Ventilador</i> p. 58	<i>dicho de otro modo; en otras palabras</i>	formal	escrito	<i>formal/informal</i> (Fuentes Rodríguez, 2009)	<i>oral/escrito</i> (Fuentes Rodríguez, 2009)
<i>El Ventilador</i> p. 63	<i>encima</i>	-----	oral	<i>formal/informal</i> (Fuentes Rodríguez, 2009); <i>más informal</i> (Montolío Durán, 2001); <i>más informal</i> (DPDE)	<i>oral/escrito</i> (Fuentes Rodríguez, 2009); <i>más oral</i> (Montolío Durán, 2001); <i>discurso oral</i> (DPDE)
<i>El Ventilador</i> p. 58	<i>es decir</i>	-----	oral	<i>formal/informal</i> (Fuentes Rodríguez, 2009)	<i>oral/escrito</i> (Fuentes Rodríguez, 2009)
<i>Sueña 4</i> p. 125	<i>es que</i>	coloquial	-----	<i>coloquial</i> (Fuentes Rodríguez, 2009)	<i>oral/escrito</i> (Fuentes Rodríguez, 2009)
<i>Sueña 4</i> p. 108	<i>a sabiendas de que</i>	culto	-----	-----	-----

Cuadro 55. MD en relación con el registro de lengua y discurso escrito/oral en los manuales.

Como se puede apreciar, en los manuales, la introducción de la información acerca del registro de uso de los MD y de su distribución en lo oral y en lo escrito dista de lo que describen los autores citados arriba para estas unidades. Así, en esos manuales, a la propia carencia de dicho tratamiento de los MD se suma una gran confusión y una evidente contradicción respecto de la información que se ofrecen sobre tal aspecto. A nuestro modo de ver, esta es una cuestión que, según la interpretación que se puede sacar del esquema anterior, se resume, precisamente, en los siguientes aspectos que, en efecto, representan un problema para la enseñanza-aprendizaje de los MD:

- 1) Presencia de anotaciones sobre el registro de lengua (formal/informal) para algunos MD y ausencia de información sobre la distribución de los mismos en lo oral y en lo escrito (véase, en el esquema anterior, el caso de los marcadores *por eso, en cambio, sin embargo, es que y a sabiendas de que*);
- 2) Presencia de diferentes tipos de información sobre la distribución de los MD en lo oral y en lo escrito y ausencia de información respecto de su uso según el registro de lengua (formal/informal) (véanse, en el esquema arriba, las unidades *encima y es decir*);
- 3) Fijación de ambos registros (formal/informal) para algunos MD cuya frecuencia de uso se ve más marcada en un único registro (véanse los marcadores *de modo/manera que, por lo que y en cambio*);
- 4) Fijación de un único registro de lengua para algunos MD cuya frecuencia de uso se ve reflejada en ambos registros (formal/informal), (véanse los MD *dicho de otro modo, en otras palabras, por eso y sin embargo*);
- 5) Determinación de la distribución de algunos MD, cuyo uso se observa más frecuente en un único tipo de discurso, a ambos discursos (oral o escrito) (véase el caso de los MD *dicho de otro modo, en otras palabras, encima y es decir*).

En esta confusa y contradictoria información acerca del registro de lengua de los MD y de su distribución en lo oral y en lo escrito, cabe comentar el problema que se genera por la aparición, en los manuales, de puntualizaciones en las que se indica el registro de lengua (formal/informal) para algunos MD y, por el contrario, la ausencia de información sobre la distribución de los mismos en lo oral y en lo escrito (aspecto [a] arriba citado), o viceversa: la presencia de información sobre la distribución de los MD en lo oral y en lo escrito y, en cambio, la ausencia de observaciones respecto del registro de lengua de los mismos (aspecto [b] arriba acotado). Pues bien, pensamos que esta forma de introducir los MD además de convertir el aprendizaje de estas unidades en una tarea más compleja para los estudiantes, refuerza la confusión que hacen algunos aprendices entre el canal de comunicación (oral y escrito) y el registro de lengua (formal e informal). En otros términos, no son pocos los estudiantes que suelen pensar que lo oral y lo escrito se corresponden con la diferencia formal-informal: una idea que resulta falsa y que se fortalece por este tipo de trato que reciben los MD por parte de algunos manuales que ya deberían explicar que tanto el registro formal como el informal se pueden manifestar de forma oral o de forma escrita, por lo que el carácter oral o escrito no es exclusivo de un tipo de registro. Si bien es cierto que, hoy en día, se considera la existencia de una tendencia a que lo escrito sea más formal y lo oral más informal, debido a que estos dos medios de expresión verbal se encuentran bastante próximos en tanto que se considera que las disimilitudes entre ellos se caracterizan por una graduación (Bustos Tovar, 1995; Briz, 1998), también es cierto, no obstante, que “oralidad y escritura son dos formas distintas de manifestación del lenguaje que pueden dar lugar tanto a discursos formales como informales” (Albelda Marco y Fernández Colomer, 2008: 20).

De otra parte, cabe destacar la introducción que ofrecen algunos de estos manuales para los MD *sin embargo* y *por eso*. Es decir, en las anotaciones que estos métodos destacan para dichos marcadores se dice que su uso se reserva exclusivamente al registro formal de lengua y, además, no se informa del tipo de discurso (oral/escrito) donde estas partículas se presentan con mayor o

menor frecuencia. Dicha manera de introducir los conectores *sin embargo*⁵³ y *por eso* no es del todo válida ya que estos conectores son utilizados tanto en el registro formal como en el informal y, en consecuencia, su frecuencia se puede observar en ambos tipos de discursos (oral/escrito). De hecho, si analizamos profundamente la lengua coloquial notaremos un gran uso de los mismos, por lo que la afirmación de que su uso se restringe al registro formal implica una perspectiva un tanto equivocada para su aprendizaje. En realidad, el uso de ambos marcadores tanto en el discurso oral como en el escrito así como su utilización según el registro (formal/informal) se mostrará eficiente siempre y cuando tengamos presente el tipo de registro en que se usan y la riqueza lingüística que un hablante nativo posea de su lengua (Marchante Chueca, 2005).

Otro problema que hemos observado en los manuales y que conviene comentar es la presentación de los MD directamente en ejercicios o actividades donde se reclaman aspectos relacionados con el registro de lengua de estas unidades o con su distinta distribución en el discurso oral y escrito pero sin presentar cualquier aclaración previa respecto de sus valores semántico-pragmáticos y de su empleo en relación con estos dos medios de expresión de la lengua (formal-informal/oral-escrito). A nuestro entender, la ausencia de puntualizaciones que expliquen el uso de los MD y de ejemplificaciones donde se pueda comprobar el uso de los mismos en muestras auténticas de textos dificulta a los aprendices el desarrollo de los ejercicios y actividades que proponen los manuales, puesto que les obliga a resolver dichas tareas sin conocer y entender previamente el uso de algunas unidades que, por lo general, se utilizan en la construcción de estructuras lingüísticas complejas que requieren una competencia lingüística y pragmática desarrolladas, lo que, ciertamente, no le da al aprendiz suficiente seguridad para determinar, con exactitud, si marcadores, tales como, *de ahí que*, *encima*, *por ello*, *a fin de cuentas*, *es decir*, *de hecho*, etc. (que aparecen en los manuales investigados) son más frecuentes en el discurso oral o escrito así como si su uso tiende a ser

⁵³ Particularmente, con respecto a este conector, pensamos que su uso en el español peninsular actual, en realidad, tiende a ser más formal oral y escrito que informal oral y escrito.

más formal o informal. En efecto, este es un problema a que habrán de enfrentarse no solo los estudiantes de ELE sino también los profesores de español que no poseen una base pragmática en la que puedan apoyarse para explicar con mayor seguridad los MD. Téngase en cuenta que los estudiantes, antes de empezar a resolver los ejercicios y actividades que les son propuestos, necesitan entender algunos matices que caracterizan los MD: aspectos que van desde el peculiar modo de significar de estas partículas hasta el papel que desempeñan en los discursos oral y escrito así como su uso según el registro de lengua. En definitiva, al no aparecer en los manuales ninguna caracterización que permita definir qué unidades se está estudiando y en qué registro (formal-informal) así como en qué tipo de discurso (oral-escrito) se hacen más o menos frecuentes, el reconocimiento y la aplicación de los MD, en este tipo de actividades y ejercicios, se convierten en una tarea insustancial y, por así decirlo, mucho más difícil para los aprendientes de ELE.

Cabe, también, comentar aquí otro gran problema que afecta a la enseñanza de los MD en relación con el registro de lengua y al que, a nuestro entender, los manuales deberían dar solución lo antes posible. Se trata de la carencia de información acerca de los MD que son característicos de la conversación coloquial, en concreto, en los manuales de niveles B2 y C1 analizados. En nuestra opinión, este es un serio problema que afecta a la adquisición de la competencia comunicativa del aprendiz de estos niveles, ya que no tiene en cuenta que la enseñanza de unos mecanismos tan frecuentes e importantes de la conversación coloquial, como son los MD, constituye un instrumento de enorme potencial didáctico para el desarrollo de una competencia comunicativa plena del aprendiz de ELE. Si tomamos como ejemplo la enseñanza de los MD más frecuentes en la conversación coloquial, vemos que una de las principales ventajas del aprendizaje de estas unidades estriba en que el aprendiz se mostrará mejor capacitado para descifrar el contenido del mensaje en su papel de receptor, lo que hace que comparta así un mismo código lingüístico que el hablante nativo, puesto que una de las funciones de los MD consiste en facilitar las inferencias que se desean comunicar. Además, la enseñanza de los MD que son peculiares de la

conversación coloquial contribuye de modo natural para que el aprendiz de los niveles avanzado y superior participe “(...) en conversaciones con un grado de fluidez y espontaneidad que posibilita la interacción habitual con hablantes nativos sin suponer tensión para ninguna de las partes” (MCER, § 4.4.3.1.). Con todo, la enseñanza de los MD que actúan en la conversación coloquial apenas recibe la debida atención en los manuales que investigamos, pues, en general, en estos métodos, cuando de la enseñanza de la conversación coloquial se trata, las explicaciones y tareas se reducen al aspecto léxico del registro coloquial.

Por otro lado, se ha de poner de relieve algo que los manuales de ELE y los profesores deben tener muy presente con respecto a lo útil que puede ser la enseñanza de los MD en relación con el registro de lengua para el desarrollo de la competencia sociolingüística del aprendiz, puesto que esta competencia constituye un componente de la competencia comunicativa, por lo tanto, se supone que el dominio de los conocimientos, destrezas y habilidades de aquella contribuye al desarrollo y a la consolidación de esta. La importancia de la competencia sociolingüística para la enseñanza de ELE encuentra apoyo en el propio MCER, cuando en él se afirma que el usuario del nivel B2 debe aprender a expresarse “con convicción, claridad y cortesía en un registro formal o informal que sea adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas” (MCER, § 5.2.2.); Igualmente, el usuario del nivel C1 deberá reconocer “una gran diversidad de expresiones idiomáticas y coloquiales, y apreciar cambios de registro; (...)” (*Ibíd.* § 5.2.2.). Con esto, queda claro que el aprendiz de estos niveles deberá conocer las normas de uso de registro y estilo que necesitará para poder comportarse adecuadamente en cada situación comunicativa en la que se involucrará. Ahora bien, para que este aprendiz tenga pleno dominio de estas normas, deberá aprender a usar algunos marcadores cuya función es señalar las diferencias en las relaciones sociales que se establecen entre los interlocutores en determinadas situaciones de comunicación. Son diferencias que, según el MCER (§ 5.2.2.), ya deberían ser introducidas en el nivel avanzado B2 para que, a partir de este nivel, los estudiantes puedan aprender a expresarse apropiadamente en situaciones diversas y evitar errores importantes de formulación. Además, el aprendizaje del uso de los MD en relación con estas

normas de registro facilita que el estudiante aprenda a distinguir el empleo de algunos marcadores que, en un determinado registro u otro, presentan mayor diversidad de funciones (polifuncionalidad), tal es el caso de algunas partículas discursivas de carácter muy marcado y de mayor frecuencia en el registro coloquial como, por ejemplo: *encima, es que, la verdad es que, o sea, bueno, pero es que*, etc., las cuales se presentan con distintos valores que son determinados por su contexto de uso en este nivel de habla (Albeda Marcos y Fernández Colomer, 2008: 73).

Asimismo, la enseñanza de los MD que marcan las relaciones sociales – el cambio de registro, en concreto– les será útil a los aprendices, por ejemplo, en la interacción con los mayores, profesores, autoridades y con otros interlocutores con los que ellos no mantienen relaciones más estrechas. Así pues, resultaría conveniente que los estudiantes tuvieran conocimiento de que el uso de *mira y mire, oye y oiga*, por ejemplo, al igual que las formas pronominales y verbales que los acompañan, implica un distanciamiento social diferente, así como de que el dominio del uso de unidades como estas les darían una mejor desenvolvura en las interacciones en las que participan. Piénsese en una situación en la que un aprendiz de español de un nivel avanzado o superior, al interactuar con un nativo, confunda el empleo de *mire y mira, oye y oiga, fíjate o fíjese y verá o verás*, marcadores conversacionales que señalan las relaciones entre los participantes de una comunicación y que, en consecuencia, enfocan la alteridad (cfr. Martín Zorraquino y Portolés, 1999). La situación de comunicación que, en un primer momento, debería mostrarse bien definida desde el punto de vista formal o informal vacilaría entre los dos tipos de registro, ora demostrando confianza y acercamiento entre los interlocutores, ora marcando un distanciamiento entre ellos. Por consiguiente, lo que debería ser entendido como un procedimiento expresivo de cortesía positiva a partir de un uso apropiado de estos MD según el registro de uso, se interpretaría como lo contrario. Es decir, se consideraría una falta de adecuación lingüística a la situación formal o informal que, por supuesto, provocaría extrañeza en el hablante nativo receptor del mensaje. Las consecuencias de ello podrían

perjudicar no solo los objetivos del hecho comunicativo en el que se involucran aprendiz y hablante nativo, sino también las relaciones sociales entre ellos.

Por otra parte, a partir del nivel B2, resultaría significativamente útil la enseñanza de la frecuencia de uso de los MD en diferentes registros. Por ejemplo, concienciar a los aprendices de que el conector aditivo *aparte* es muy frecuente en el español coloquial hablado (*No me apetece ver esta serie; es muy larga y aburrida. Aparte, he quedado con mi amiga para estudiar*) mientras que su homólogo *por añadidura* es propio del español escrito; o bien de que el marcador conversacional *por lo visto* es mucho menos usado en el español escrito formal que el marcador *al parecer* y sus variantes *a mi parecer*, *al parecer de unos y de otros*, etc. Además, resultaría conveniente que los estudiantes de niveles avanzado y superior supieran que, al emplear determinados marcadores de un registro demasiado formal, como *por añadidura*, *al parecer*, *de resultas*, *por ende*, *verbigracia*, etc., en una conversación que se debería realizar espontáneamente entre amigos, podría considerarse como un trato frío o distante, que quizás revelaría algún reproche, reserva, malestar o incluso malinterpretación por parte de los que los utilizan. Del mismo modo, sería interesante para los estudiantes de los niveles B2 y C1 el conocimiento de que algunos marcadores, tales como *empero*, *mas* y *verbigracia*, que antes, por tradición literaria, se utilizaban en el lenguaje escrito cuidado, hoy en día están notablemente en desuso, dado que resultan inusuales, incluso, en textos de modalidad escrita formal (cfr. Montolío Durán, 2001).

A todo esto el lector ya habrá intuido que la anotación sobre el registro de uso más frecuente (formal/informal) en el que aparecen los MD y su distinta distribución en lo escrito y en lo oral es un aspecto muy útil para la enseñanza de estas unidades en las clases de ELE, dado que contribuye de modo natural y eficaz al desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendientes. Pese a la importancia de este aspecto para la enseñanza-aprendizaje de los MD, en las unidades didácticas de los manuales de nivel avanzado y superior que analizamos, tal tratamiento se limita a unas pocas notas complementarias o

marginales al resto de los contenidos presentados. Al parecer, la mayoría de los métodos destinados al aprendiz de ELE de dichos niveles todavía no tienen en cuenta que la enseñanza de los MD en relación con el registro de lengua y con su distribución en lo escrito y en lo oral contribuye de manera significativa al desarrollo de la competencia sociolingüística del aprendiz, que, en estos niveles, ya deberá ser capaz de atender y examinar con cuidado las características de la situación y del destinatario a fin de ajustar su registro de habla y su nivel de formalidad a las nuevas circunstancias de comunicación de las que participa.

En definitiva, todos estos problemas respecto de la introducción de los MD en relación con el registro de lengua y con su distribución en el discurso oral y escrito solo contribuyen a que la enseñanza-aprendizaje de estas unidades sea, aún si cabe, más compleja para los profesores y estudiantes de ELE. De hecho, sabemos que no son pocos los aprendices, incluso de niveles avanzados y superiores, que muestran dificultades para dominar el uso de los MD según su registro de uso así como su empleo de acuerdo con su frecuencia en el discurso oral y escrito. Pensamos, entonces, que el tipo de problema que aquí se describe hará que recordemos que el dominio del uso de los MD es primordial para el desarrollo de las competencias discursiva y sociolingüística de los estudiantes (y mucho más si estos alumnos se encuentran en un nivel avanzado o superior) y, por consiguiente, para el desarrollo de la competencia pragmática, en tanto que el marcador forma parte de un conjunto de estrategias interaccionales.

Para concluir, creemos que, si no se incluyen en las clases de ELE los MD que caracterizan los diferentes registros de lengua así como los que caracterizan los distintos discursos (oral y escrito), se formará un hablante cuya expresión y comprensión comunicativa se verán limitados a pocos contextos de uso de ese idioma, lo que implica formar un hablante con serios problemas interactivos. En cambio, si se incluyen en estas clases, aparte de contribuir a que el aprendiz desarrolle mejor su competencia sociolingüística y, por ende, que se involucre considerablemente en las situaciones comunicativas de las que participa, hará también que él se vea mejor capacitado para comprender el contenido de los mensajes que le son dirigidos, puesto que una de las funciones

de esas partículas discursivas radica en facilitar las inferencias que se desean comunicar. Este tipo de aprendizaje, por tanto, debe considerarse como un aspecto obligatorio en las clases de ELE porque su conocimiento y dominio ayudarán a que se dé una interacción más fluida y natural entre un hablante de español nativo y un estudiante de español LE, lo que, efectivamente, acercaría al aprendiz a la realidad y originalidad de esa lengua, donde las diferencias y cambios de registros son constantemente realizados en función de las partículas discursivas que maneja el interlocutor.

4.3.2.2.6. El uso de los MD en relación con los géneros y secuencias textuales

En nuestro análisis, el tratamiento de los MD en relación con los géneros y secuencias textuales en los métodos de ELE de niveles B2 y C1 es bastante exiguo o bien es prácticamente inexistente. Los pocos manuales donde encontramos dicho tratamiento suelen presentar en sus unidades didácticas propuestas de ejercicios y actividades con algunos de estos elementos, con los que el aprendiz debe rellenar huecos de forma estructural en textos de diferentes géneros y/o secuencias textuales, pero no ofrecen nada más que eso. Los **manuales de nivel B2** donde hemos observado este aspecto son los siguientes:

- a) *Español Lengua Viva 3* (p. 111) presenta dentro de un ejercicio⁵⁴ los marcadores *pero y sin embargo* como conectores que sirven para contrastar ideas y como piezas para completar espacios vacantes en un texto del género *correo electrónico*, en el que figuran secuencias expositivo-argumentativas; igualmente, en el *Cuaderno de actividades* del mismo manual (p. 89), se presentan los marcadores *no obstante, incluso, en cambio, sin embargo y de todos modos* como elementos de los que el estudiante se debe valer para escribir un texto

⁵⁴ En general, en casi todos los ejercicios, los manuales introducen los MD junto a otros conectores sintáctico-proposicionales: “aunque”, “a pesar de (eso)”, “aún así”, etc. o al lado de formas no gramaticalizadas: “y por esa razón”, “sin duda alguna”, “en referencia a”, etc.

del género *carta de opinión* en el que deben figurar secuencias argumentativas;

- b) *Destino Erasmus* (p. 43) presenta, a través de dos ejercicios, las unidades *total (que)*, *así que*, *al final* y *entonces* como “marcadores temporales” que sirven para indicar las partes de un texto narrativo del género *anécdota*;
- c) *Esespañol 3* (p. 21) presenta, en un texto de género *noticia*, los marcadores *de hecho*, *por un lado*, *es decir*, *por otro lado* y *asimismo* como recursos que sirven para organizar y reforzar la argumentación; de modo igual, en el *Cuaderno de recursos y ejercicios* del mismo manual (p. 23), los marcadores *por un lado*, *en conclusión*, *además*, *por otro lado* y *en otras palabras* son introducidos en un ejercicio como formas de las que el estudiante se debe valer para ordenar un texto *argumentativo* que aparece desordenado;
- d) *Cumbre* (p. 107) introduce los marcadores *bueno*, *sí...*, *o sea* y *a ver* como expresiones propias del género textual *debate* en un ejercicio donde el estudiante, valiéndose de tales expresiones, debe rellenar espacios vacantes en fragmentos de un texto de este género;
- e) *Pasaporte 4* (p. 146) introduce los MD *no obstante*, *en cambio*, *asimismo*, *así que*, *por lo tanto*, *de todas maneras*, *de todos modos* y *de todas formas* como conectores apropiados para argumentar, que el aprendiz debe usar para rellenar los espacios vacantes de un texto *argumentativo*; asimismo, en este manual (p. 152), se solicita al aprendiz que sustituya los marcadores *en pocas palabras*, *desde luego*, *de todos modos*, *a fin de cuentas* y *dicho de otra manera*, que figuran en un texto del género *conferencia*, por los marcadores *en cualquier caso*, *en definitiva*, *mejor dicho*, *por supuesto*, *en otras palabras* y *por cierto*;

- f) *Abanico* (p. 136) presenta una lista con los “conectores de oposición” *en cambio* y *sin embargo*, entre los que figuran los conectores oracionales “mientras que”, “aun así” y “a pesar de eso”, con los que el aprendiz, a partir de una actividad propuesta, deberá escribir un texto de género *carta*.

Cabe añadir la importancia atribuida por el método *Puesta a Punto* a los conectores que ayudan a construir el sentido de los géneros textuales argumentativos. En cada unidad de este manual se introducen conectores específicos de un determinado género discursivo de carácter predominantemente *expositivo-argumentativo*, con aclaraciones, ejercicios y actividades que ilustran el uso de esas unidades. Así, en relación con los más diversos géneros textuales como entrevistas, anuncios publicitarios, cartas personales, textos de opinión, debates, informes, folletos, etc., se presentan conectores del tipo *por un lado*, *por otro lado* y *además* como piezas que enumeran argumentos (*Puesta a Punto*, p. 14); *de ahí*, *por lo que*, *por tanto* y *así pues* como elementos que expresan consecuencias (*Ibíd.* p. 20); *pero*, *no obstante*, *sin embargo*, *con todo* (*y con eso*) y *en cambio* como conectores que sirven para rechazar argumentos del interlocutor (*Ibíd.* 53 y 73).

De otra parte, ha de señalarse también la introducción que plantea el manual *Nuevo Ven 3* (p. 142) para un grupo de marcadores que considera típicos del texto *narrativo*. Pero, en dicho manual, aunque se utilice adecuadamente la etiqueta ‘organizadores del discurso’ (de apertura, de desarrollo y de cierre) para un grupo de marcadores que son descritos según su relación con el texto narrativo, la mayoría de las unidades ofrecidas como ejemplos no son, desde el punto de vista semántico-pragmático, marcadores del discurso, puesto que se ejemplifican con expresiones temporales del tipo *en aquel momento*, *después*, *ese día*, *había una vez*, *más tarde*, *días después*, etc. En esta clasificación solo los ejemplos (*finalmente* y *por fin*) utilizados para los organizadores del discurso de cierre corresponden a marcadores del discurso.

En consideración al tratamiento de los MD en relación con los géneros y secuencias textuales en los **manuales de nivel C1**, podemos poner como ejemplos los siguientes métodos:

- a) *Sueña 4* (p. 19) introduce en un ejercicio los marcadores *sin embargo*, *por lo que*, *pero* y *entonces* como conectores que faltan para marcar las relaciones entre las diferentes partes de un texto de género *relato*. El mismo manual (p. 72) presenta una anotación para informar de que los conectores consecutivos (“*luego*”, *entonces*, *por eso*, *de manera que*, *así pues*, *por lo tanto* y *por consiguiente*) y los adversativos (*pero*, *en cambio*, *no obstante*, *por el contrario* y *sin embargo*) forman parte de las características lingüísticas del discurso *argumentativo*;
- b) *Español sin fronteras 3* (p. 63) presenta un amplio grupo de marcadores como expresiones que sirven para establecer el orden en los textos *argumentativos*. Entre tales marcadores figuran algunos estructuradores de la información (*en primer lugar*, *en segundo lugar*, *por un lado* y *por otro lado*), conectores (*además*, *asimismo*, *en cambio*, *por el contrario* y *no obstante*), reformuladores (*es decir*, *o sea*, *en otras palabras*, *en resumen* y *en conclusión*) y operadores argumentativos (*de hecho* y *en realidad*);
- c) *Dominio* ofrece diferentes tipos de información sobre el uso de algunos marcadores y su relación con algunos géneros y secuencias textuales. Así, este método introduce los MD *por un lado/por otro*, *por una parte/por otra*, y *en primer lugar/segundo lugar* como recursos que sirven para enumerar argumentos y que deben ser usados en el texto de género *carta* (*Dominio*, p. 19); *más aún* y *encima* como recursos del género *exposición oral* (*Ibíd.* p. 21); *en primer lugar* (exposición del tema), *dicho de otro modo*, *en otras palabras* y *a saber* (reformular), *en conclusión*, *en suma* y *a modo de conclusión* (conclusión y reflexión final) como recursos utilizados en el texto *expositivo-argumentativo* (*Ibíd.* p. 37); *así pues*, *de ahí que*,

por lo tanto y por lo que (sacar consecuencias), por el contrario, antes bien y así y todo (argumentos en contra) como recursos que deben ser usados en los textos *expositivo-argumentativos* (Ibíd. p. 73); en cambio, por el contrario y con todo y con eso, como expresiones útiles para el texto de género *artículo* (Ibíd. p. 145);

- d) *Español Lengua Viva 4* (p. 19) presenta una observación en la que se explica que algunos marcadores son elementos de los que el aprendiz se debe valer para relatar una *anécdota* y reaccionar al *relato*. Así, los marcadores *pues bien/mira* y *a ver* son presentados como elementos para introducir una *anécdota*; *pues entonces, entonces* y *pues* para introducir un hecho o una acción; *bueno, ¿de verdad?* y *pero bueno* para indicar que se sigue con interés el relato de la *anécdota*; *total (que), en resumen, en resumidas cuentas, en conclusión* y *al final* para concluir el relato de la *anécdota*.

El siguiente cuadro puede representar lo que venimos describiendo:

Manuales	Marcadores del discurso	Géneros textuales	Secuencias textuales
<i>Español lengua viva 3</i> p. 111	<i>pero, sin embargo</i>	correo electrónico	expositivo-argumentativas
<i>Español lengua viva 3</i> (Cuaderno de ejercicios, p. 89)	<i>no obstante, incluso, en cambio, sin embargo, de todos modos</i>	carta	argumentativas
<i>Destino Erasmus 2</i> p. 43	<i>Total (que), así que, entonces</i>	anécdota	-----
<i>Esespañol 3</i> p. 21	<i>de hecho, por un lado, es decir, por otro lado, asimismo</i>	noticia	expositivo-argumentativas
<i>Esespañol 3</i> (Cuaderno de recursos y ejercicios p. 23)	<i>por un lado, en conclusión, además, por el otro lado, en otras palabras</i>	-----	argumentativas

Cumbre p. 107	<i>bueno, sí..., o sea, a ver</i>	debate	-----
Pasaporte 4 p. 146	<i>no obstante, en cambio, asimismo, así que, por lo tanto, de todas maneras, de todos modos, de todas formas</i>	-----	argumentativas
Pasaporte 4 p. 152	<i>en pocas palabras, desde luego, de todos modos, a fin de cuentas, dicho de otra manera, en cualquier caso, en definitiva, mejor dicho, por supuesto, en otras palabras, por cierto</i>	conferencia	-----
Abanico p. 136	<i>en cambio, sin embargo</i>	carta	-----
Puesta a punto pp. 14, 20, 53 y 73	<i>por un lado, por otro lado, además, de ahí, por lo que, por tanto, así pues, pero, no obstante, sin embargo, con todo (y con eso), en cambio</i>	entrevistas, anuncios, cartas personales, debates, informes, folletos, etc.	expositivo-argumentativas
Nuevo ven 3 p. 142	<i>finalmente, por fin</i>	-----	narrativas
Sueña 4 p. 19	<i>sin embargo, por lo que, pero, entonces</i>	relato	-----
Sueña 4 p. 72	<i>entonces, por eso, de manera que, así pues, por lo tanto, por consiguiente, pero, en cambio, no obstante, por el contrario, sin embargo</i>	-----	argumentativas
Español sin fronteras 3 p. 63	<i>en primer lugar, en segundo lugar, por un lado, por otro lado, además, asimismo, en cambio, por el contrario, no obstante, es decir, o sea, en otras palabras, finalmente, en resumen, en conclusión, de hecho, en realidad</i>	-----	argumentativas
Dominio p. 19	<i>por una lado/por otro, por una parte/por otra, en primer lugar/segundo lugar</i>	carta	-----
Dominio p. 21	<i>más aún, encima</i>	exposición oral	-----
Dominio pp. 37 y 73	<i>en primer lugar, dicho de otro modo, en otras palabras, a</i>	-----	expositivo-argumentativas

	<i>saber, en conclusión, en suma, a modo de conclusión, así pues, de ahí que, por lo tanto, por lo que, por el contrario, antes bien, así y todo</i>		
<i>Dominio p. 145</i>	<i>en cambio, por el contrario, con todo y con eso</i>	artículo	-----
<i>Español Lengua Viva 4 p. 19</i>	<i>pues bien/mira, a ver, pues, entonces, pues entonces, bueno, ¿de verdad?, pero bueno, total (que), en resumen, en resumidas cuentas, en conclusión, al final</i>	anécdota	-----

Cuadro 56. MD en relación con los géneros y secuencias discursivas en los manuales.

La relación que se establece entre los MD y ciertos géneros y secuencias textuales es un aspecto muy importante que debería recibir mayor atención por los manuales de ELE de los niveles B2 y C1 y, en consecuencia, en las clases donde este idioma se enseña. Con todo, como se puede apreciar, son pocos los manuales analizados en los que observamos la incorporación de dicho tratamiento en sus contenidos⁵⁵. Así, el análisis de este aspecto en los manuales investigados nos ha llevado a las siguientes conclusiones que, según nuestra opinión, pueden representar un problema para la enseñanza-aprendizaje de los MD:

- a) No se introduce ningún tipo de anotación que aclare el uso de los MD en relación con los géneros y secuencias textuales, sino que solo se presentan algunos ejercicios y actividades en los que algunas de estas partículas discursivas, entremezcladas con otras partículas oracionales y con formas no gramaticalizadas, sirven para rellenar huecos o para sustituir a otras unidades que son destacadas en negrita en textos de diferentes géneros y/o secuencias discursivas;

⁵⁵ Y la poca información que introducen sobre dicho aspecto, como se puede comprobar en la descripción presentada, consisten en interpretaciones que no se acercan a la realidad lingüístico-discursiva de los MD.

- b) No se presentan actividades que organicen los MD en grupos (por ejemplo, grupo de los conectores contrargumentativos, grupo de los operadores argumentativos, etc.) para así relacionarlos con algún género o secuencia textual, como, por ejemplo, la secuencia argumentativa o la conversacional;
- c) Los métodos analizados concentran sus análisis casi, predominantemente, en tres grupos de MD: en primer lugar, aparecen los conectores (argumentativos, consecutivos y aditivos), seguidos de los organizadores del discurso y, por último, aparecen los recapituladores; además, la relación entre estos marcadores se da casi siempre con textos de géneros y secuencias expositivo-argumentativos.

Con respecto al primer aspecto observado (*a*), cabe comentar que los manuales, al no presentar observaciones que expliquen previamente el porqué del uso de los MD en los diversos textos que figuran en los ejercicios y actividades propuestos, hacen que dichas tareas se conviertan en una labor improductiva, por así decirlo, para la enseñanza-aprendizaje tanto de los MD como de los géneros y secuencias textuales de la lengua española. En otras palabras, las propuestas de ejercicios y actividades donde los MD son directamente introducidos en espacios con huecos en textos de diferentes géneros y variadas secuencias textuales sin que se presente cualquier explicación sobre el papel o, mejor dicho, la función de estas partículas discursivas en este tipo de textos así como sobre la naturaleza de dichos géneros del discurso y de tales tipos de textos, convierten la actividad del aprendiz en una tarea ineficaz desde el punto de vista didáctico. Son, pues, propuestas de tareas cuyas finalidades no están del todo definidas, claras desde una perspectiva de la enseñanza-aprendizaje de los MD en el ámbito de ELE. En consecuencia, le resultará difícil al estudiante aprender a usar de manera competente y fluida los MD del español con respecto a la realización de este tipo de tareas; igualmente, le costará producir diferentes géneros y secuencias textuales coherentes y cohesionados (*competencia discursiva*), hecho que afectará a la calidad de su comunicación de una manera general (su producción

y comprensión oral/escrita, así como su expresión oral y escrita, esto es, en cada una de las cuatro destrezas que componen una lengua: *competencia comunicativa*).

El segundo aspecto (*b*) nos muestra que los manuales investigados no son sistemáticos en el tratamiento de los MD en el sentido de que no ofrecen tareas donde estos elementos aparecen organizados, según su valor semántico-pragmático, dentro de una determinada clase, para así relacionarlos con algún tipo de género o de secuencia textual. Lo que sí, realmente, encontramos son marcadores procedentes de diversas clases (ordenadores, operadores, conectores, etc.) entremezclados con conectores sintáctico-preposicionales y con unidades no gramaticalizadas, los cuales deben ser usados para rellenar huecos de textos de diferentes géneros y variadas secuencias discursivas. A nuestro modo de ver, este tipo de introducción no deja clara la relación existente entre las unidades que se presentan como MD y los géneros y secuencias textuales donde estas partículas deben ser empleadas, además, no facilita ni el aprendizaje de estas unidades ni el aprendizaje de dichos géneros y secuencias. Realmente, el objetivo de este tipo de tratamiento es, únicamente, hacer que los estudiantes aprendan a usar los marcadores como mecanismos de cohesión de los textos. Una idea que resulta casi del todo equivocada, ya que, según los planteamientos pragmáticos de estudios más recientes, las relaciones de cohesión establecidas por los MD en los textos no son un fin en su utilización, sino un resultado (cfr. Montolío Durán, 1998 y Portolés, 1998). En definitiva, dichos manuales de ELE, por lo que parece, no tienen en cuenta que el estudiante, para aprender a usar correctamente los mecanismos de cohesión en un texto, debe, en primer lugar, entender la naturaleza de las unidades que se usan como mecanismos de cohesión –aprender su significado, su papel, su alcance discursivo, etc.– así como conocer y percibir los diversos géneros y secuencias textuales que se realizan en la lengua extranjera que estudia. Pero, además, debe saber y comprender no solo el estudiante sino también los manuales de ELE que se centran en el uso de los MD a través de textos, pues dichos textos no solo han de ser textos prosaicos sino también han de tener en cuenta los diálogos, el discurso coloquial, ya que las partículas discursivas,

muchas de ellas, tienen un claro uso coloquial y, en consecuencia, vienen usadas en la conversación. Este aspecto es importante, ya que los MD no son solo objeto de textos escritos sino también del discurso oral. Aspecto que incluso el estudiante de ELE debe tener en cuenta, así como debe tener clara la diferencia de uso y valores de los MD del discurso oral y los del discurso escrito, los del género textual prosaico y los del conversacional, etc.

Por último, respecto del aspecto (c), creemos que el tratamiento predominante en los manuales de algunas clases de MD (organizadores, conectores y recapituladores) en relación con textos de géneros en cuya estructura prevalecen secuencias expositivo-argumentativas refuerza, por un lado, el aprendizaje de los estudiantes acerca de estas clases de marcadores y de los géneros y secuencias textuales de ese carácter, lo que se adecua, por ejemplo, a lo que establece el MCER para la adquisición, por parte de los aprendices, de algunas habilidades de expresión/compreensión escrita y oral relacionadas con géneros y secuencias textuales para los niveles B2 y C1. Así, en el B2, el aprendiz deberá ser capaz de “construir una argumentación razonada” (MCER, p. 215); escribir “(...) redacciones o informes que desarrollan un argumento, razonando a favor o en contra de un punto de vista concreto y explicando las ventajas y las desventajas de varias opciones” (*Ibíd.* § 4.4.1.2.); y aún “(...) seguir un discurso extenso y líneas argumentales complejas, siempre que el tema me [aprendiz] sea relativamente conocido y la secuencia esté estructurada con claridad por parte del hablante” (*Ibíd.* p. 216). De igual manera, en el nivel C1, el estudiante debe aprender a “(...) ampliar y defender puntos de vista extendiéndome [aprendiz] y utilizando otros puntos de vista complementarios, razonamientos y ejemplos adecuados” (*Ibíd.* p. 215), y “(...) desarrollar una argumentación sistemática, poniendo el énfasis apropiado en los aspectos significativos y presentando detalles relevantes para defenderla” (*Ibíd.* p. 215). Por otro lado, este tipo de tratamiento conlleva la exclusión de otras clases de marcadores y de géneros y secuencias textuales que también son muy relevantes para la enseñanza-aprendizaje de ELE en estos niveles, lo que no solo va en contra de las habilidades y competencias propuestas por el MCER para la comprensión y producción de los textos en LE en dichos niveles, sino que también priva y

restringe el conocimiento y aprendizaje de los estudiantes respecto de otros grupos de marcadores, géneros y secuencias textuales que, en los niveles avanzado y superior, también son muy importantes para que estos aprendices desarrollen de manera más completa su competencia comunicativa en español.

Así pues, pensamos que los aprendientes de los niveles B2 y C1, aparte de desarrollar sus competencias escrita y lectora en textos de géneros y secuencias expositivo-argumentativos, deben también desarrollar otras competencias referentes a otros diferentes géneros y secuencias textuales. Y ello es, concretamente, lo que afirma el MCER en los descriptores que aclaran las habilidades referentes a la expresión/comprensión escritas y a la comprensión oral para los niveles acotados. Así, los estudiantes del nivel B2, por ejemplo, deben escribir “(...) una variedad de textos diferentes” (MCER, p. 220), tales como: “(...) descripciones o narraciones claras ampliando y apoyando sus puntos de vista sobre los aspectos principales con detalles y ejemplos adecuados” (*Ibíd.* § 5.2.3.1.), y aún “(...) entender la mayoría de las noticias de televisión y de los programas de actualidad, como documentales, entrevistas en directo, debates, obras de teatro y la mayoría de las películas en lengua estándar” (*Ibíd.* p. 216). De otra parte, los aprendientes del nivel C1 deben “(...) escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes, destacando los aspectos que se creen más importantes” (*Ibíd.* p. 38) así como “(...) escribir también distintos tipos de textos con un estilo seguro y personal que resulta apropiado para los lectores a los que van dirigidos” (*Ibíd.* p. 218), es más, deben los estudiantes de este nivel producir “(...) descripciones y narraciones detalladas integrando varios temas, desarrollando aspectos concretos y terminando con una conclusión apropiada” (*Ibíd.* § 5.2.3.1.).

Ahora bien, para que los estudiantes de ambos niveles alcancen tales competencias será necesario que ellos entiendan qué papel o valor juegan los MD en los diversos géneros y secuencias textuales que suelen aparecer en las tareas de los manuales de ELE. De igual forma, es importante concienciar a los profesores de que es posible llevar a cabo la enseñanza de los MD a través de los géneros y secuencias textuales siempre y cuando se tenga en cuenta el hecho de

que estas partículas además de posibilitar el proceso de cohesión de esos textos, funcionan, sobre todo, como piezas lingüísticas que sirven para guiar y comprender las inferencias que se desean comunicar. Asimismo, resultaría interesante que los profesores tuvieran en consideración que la enseñanza de los géneros y secuencias textuales del español solo se completará plenamente si también se enseñan las diversas clases de MD que estructuran y dan coherencia a dichos textos. Con esto, no queremos decir que ciertos grupos de MD pertenecen, exclusivamente, a determinado género o secuencia textual sino afirmar que algunos géneros y secuencias textuales se predisponen mucho más que otros a admitir una determinada clase de MD (Domínguez García, 2010: 403). Ejemplos de ello son el frecuente uso de conectores en textos de géneros expositivo-argumentativo, en cuya estructura se observan predominantemente secuencias del mismo tipo, y la frecuente utilización de marcadores temporales en los textos de género narración oral y escrita, donde, por consiguiente, prevalecen secuencias narrativas; si bien es verdad que existen secuencias textuales, como, por ejemplo, las secuencias descriptivas prototípicas, en las que determinados grupos de MD no encuentran un contexto propicio para su aparición, pues la construcción de este tipo de texto se realiza predominantemente a través de otros procedimientos de organización textual, como la anáfora asociativa o las marcas espacio-temporales, etc. (Domínguez García, 2010: 379-380).

En definitiva, la explotación de los diversos géneros y secuencias textuales del español para el aprendizaje de los MD de este idioma tendrá como objetivo principal plantear las posibilidades de enseñanza-aprendizaje que ofrecen estos géneros y secuencias y, más concretamente, aplicar estas posibilidades al aprendizaje de los MD del discurso oral y escrito, dependiendo del género o secuencia que se elija. De otra parte, según observa Llamas Saíz (2003), resultaría, particularmente, conveniente llevar a cabo una enseñanza de los MD sin disociarlos de los diversos géneros textuales a los que los aprendices –sobre todo los de los niveles avanzado y superior– han de enfrentarse cotidianamente, como es el caso de la noticia, la columna de opinión, el anuncio breve, la crónica deportiva, etc. Tanto es así que baste con recordar una vez más

que los MD constituyen mecanismos que guían la interpretación de los discursos, por lo que su adecuado uso “(...) estará unido a la función general de un discurso determinado (...)” (*Ibíd.*). En otros términos, los MD, al actuar en el marco del discurso, se encuentran fuertemente relacionados con el contexto comunicativo y, consecuentemente, con la finalidad del género al que pertenece un determinado discurso. Asimismo, el simple hecho de que los MD guíen las inferencias que se realizan durante la comunicación significa que los procesos inferenciales no son independientes de la forma lingüística del discurso.

En conclusión, creemos que lo primero que hay que hacer es concienciar a profesores y estudiantes de ELE de la importancia de los MD para la mejor comprensión de los diferentes géneros y secuencias textuales y de la posibilidad que, a los estudiantes, se les ofrece, mediante el aprendizaje de estas unidades, de poder expresar mejor su intención comunicativa en los diversos géneros y secuencias textuales que tendrán que producir en los niveles avanzado y superior. Eso sí, para que esto sea posible, el profesor, en sus clases, ha de hacer hincapié en la función y en la estructura de los diversos géneros y secuencias textuales que pretende enseñar a sus alumnos, así como en el papel que cumplen los MD en la construcción del sentido de estos textos. Solo así se podrá llevar a cabo de manera efectiva la enseñanza de los marcadores en relación con los géneros y secuencias discursivas; de lo contrario, se convertirá su aprendizaje en una labor cuya finalidad resultará difícil alcanzar ya que el tipo de tareas que proponen los manuales no posibilita el aprendizaje ni de los MD ni de los géneros y secuencias textuales.

4.3.2.2.7. Los aspectos contrastivos referentes a los MD del portugués y a los del español⁵⁶

Una perspectiva muy interesante y, sobre todo, necesaria para la enseñanza de las lenguas extranjeras es el estudio de los MD de la interlengua de aprendices de una LE, puesto que la interlengua de estos estudiantes es, sin duda alguna, un campo bastante fértil para los investigadores. Además, los

⁵⁶ Este apartado complementa el apartado ‘El análisis contrastivo de los MD’ (§ 2.1.5.1.), capítulo II de este estudio.

estudios contrastivos de los MD que se pusiesen en marcha encontrarían una rápida aceptación en las investigaciones descriptivas sobre estas unidades, lo que, ciertamente, facilitaría la obtención de conclusiones más exactas y puntuales, ya que este tipo de investigación –la descriptiva– se encuentra, hoy en día, mejor desarrollada. Esto es también lo que suscribe Fuentes Rodríguez (2010), al afirmar que:

El contraste entre lenguas ha sido un campo muy prolífico para el estudio de los marcadores, aspecto que va muy ligado al propio trabajo descriptivo: al tener este un considerable desarrollo, es lógico que se establezcan comparaciones que permitan llegar a una posible traducción, aparte de facilitar una visión de las diferencias entre sistemas (*Ibíd.* 706).

De otra parte, el análisis contrastivo de los MD que se manifiestan en la interlengua de los aprendientes contribuiría significativamente a la solución de muchos problemas de carácter didáctico y metodológico que rodean estas unidades, como, por ejemplo, los problemas ocasionados por la enseñanza de los MD a partir de la traducción de la lengua materna, dado que este tipo de enseñanza suele promover interferencias lingüísticas que surgen cuando se trata del uso de los MD del español por parte de los aprendices de esta lengua. Pongamos por caso el problema al que, a menudo, se enfrentan los estudiantes brasileños de español que, por una asociación equivocada de los sentidos de los MD del portugués a los MD del español, traducen algunas partículas discursivas de su lengua materna y las utilizan en su interlengua sin darse cuenta de que el valor semántico-pragmático de estas unidades, en muchas ocasiones, no se corresponde en los contextos de ambas lenguas (sirva de ejemplos: el marcador *entretanto* que, en portugués, es conector contraargumentativo y, en español, no es un MD sino un adverbio; *pois não*, en portugués, es un marcador que indica consentimiento, concesión y, en español, su traducción directa *pues no* significa todo lo contrario).

Asimismo, se ha de poner de manifiesto otro problema al que, actualmente, se enfrentan los profesores y alumnos de ELE: la más que patente

y evidente carencia de estudios contrastivos de los MD en diversas lenguas. Particularmente, en lo que se refiere a los estudios contrastivos de los MD del portugués hablado en Brasil y a los del español, solamente tenemos noticia de los trabajos llevados a cabo por Silva Fernández (2005a, 2005b y 2008), Briones y Pérez (2002), Dias (2003) y Oliveira Lima (2006a, 2006b y 2008), los cuales, en su mayoría, se han dedicado al análisis contrastivo de los MD de ambas lenguas en el ámbito de la tipología textual, precisamente, de textos expositivo-argumentativos formales escritos. Por otro lado, a esta carencia de estudios contrastivos acerca de los MD del portugués brasileño y los del español se suma la significativa ausencia del tratamiento de dicho aspecto en los manuales didácticos que se utilizan para la enseñanza del español en Brasil. Al menos, es lo que hemos podido comprobar en los métodos de ELE de que nos ocupamos aquí, ya que ninguno de los 33⁵⁷ manuales que hemos analizado y que, actualmente, se usan en Brasil, ofrece anotación o comentario alguno acerca de dicho tratamiento⁵⁸.

Pues bien, a nuestro modo de ver, este es un problema que hace, aún si cabe, más difícil el aprendizaje de los MD tanto por parte de aprendices brasileños de español como de aprendientes hispanohablantes de portugués, dado que la proximidad entre los aspectos morfológicos, sintácticos, semánticos e, incluso, pragmáticos de muchos MD de estas lenguas suele confundir a los alumnos. Es interesante constatar, por ejemplo, cómo el error en el uso de muchos MD de estas lenguas puede ocasionar más inadecuadas consecuencias para la comunicación de dichos aprendices que otros errores gramaticales o de vocabulario. Piénsese, por citar un caso, la típica situación en la que un aprendiz brasileño de ELE o un aprendiz hispanohablante de portugués, antes de tiempo,

⁵⁷ Ha de recordarse que, entre los 33 manuales que hemos investigado, 27 fueron producidos y publicados en España y solo seis en Brasil.

⁵⁸ Se ha de tener presente que la ausencia de este tratamiento en los 27 manuales puede justificarse por el hecho de que dichos métodos, por ser publicados en España, no se destinan a la enseñanza de ELE solamente en Brasil, sino que son manuales que se distribuyen en otros países. De ahí, la no primacía del tratamiento de elementos contrastivos entre, específicamente, el portugués y el español. Ahora bien, lo que no nos parece adecuado es que en los otros 6 manuales investigados, publicados en Brasil y especialmente destinados a la enseñanza de ELE para brasileños, en ningún momento, se trate de este aspecto, lo cual debería, a nuestro entender, recibir alguna atención cuando de dos lenguas tan próximas como son el portugués y el español se trata.

adopta marcadores de la lengua que estudian, lo que suele dar, en muchas ocasiones, una extraña impresión a los profesores y a los nativos de la lengua extranjera. Asimismo, se ha de tener en cuenta el hecho de que una de las características principales de los MD es facilitar el procesamiento de la información en los discursos, por lo que sería natural suponer que la ausencia de estas unidades en la expresión de la interlengua de los aprendices o su uso inadecuado pueden, en cierta manera, dificultar la comunicación entre un aprendiz de LE y un nativo, o aun conducir a desacuerdos en la interpretación de esa lengua (Lahuerta Martínez, 1996).

A todo esto hay que añadir que, al parecer, tanto los aprendientes hispanohablantes del portugués como los aprendices brasileños del español suelen tener la creencia de que el aprendizaje de estas lenguas no ofrece grandes dificultades, lo que, quizás, se deba al hecho de que, entre todas las lenguas de origen románico, el portugués y el español son las que mantienen mayor afinidad entre sí. En efecto, hay muchas similitudes entre ambas lenguas en diferentes niveles: fonético-fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y también en los usos pragmáticos. Además, es cierto que dichas semejanzas, por una parte, ayudan a que un aprendiz brasileño de español o un aprendiz hispanohablante del portugués despeguen un poco más rápido en el aprendizaje de este idioma, si comparamos estos estudiantes con un aprendiz inglés o ruso del español, por ejemplo; por otra parte, también es cierto que estas similitudes son responsables de frecuentes interferencias negativas en la interlengua de estos estudiantes, lo que, en muchas ocasiones, lleva a una posible fosilización de dichos errores, que, por lo general, son tomados por los aprendices como una señal de progreso de la lengua que estudian, porque creen que con esto ya tienen lo suficiente para comunicarse y, entonces, ya no quieren avanzar en el aprendizaje de otros contenidos importantes de ambas lenguas.

A tenor de lo expuesto anteriormente, creemos que es oportuno que los estudiosos, que se dedican al análisis de los MD en ambas lenguas, desarrollen más investigaciones de carácter contrastivo de estas partículas con vistas a su aplicación didáctica en las clases de ELE y de PLE (Portugués como Lengua

Extranjera). Sin embargo, para ello, deberían conocer bien ambas lenguas, y lo conveniente sería que los estudios se basaran en un corpus o bien en registros variados reales de ambas lenguas, no solo para contrastar los casos sino también para confirmar si las funciones semántico-pragmáticas que se suelen otorgar a los marcadores son correctas o no, si son completas del todo o no. En consecuencia, el desarrollo y los resultados de estos estudios influirían en que los métodos de ELE que, en particular, se destinan a los estudiantes brasileños de español, así como los métodos de PLE que se destinan a los hispanohablantes, también empezaran a introducir los aspectos contrastivos de ambas lenguas, máxime a la hora de presentar los MD de dichos idiomas. Ciertamente, la consideración de este aspecto en dichos manuales contribuiría a que se encontrasen soluciones que, desde el punto de vista didáctico-metodológico, solventasen los problemas relacionados con las semejanzas morfológicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas entre los MD del español y los del portugués, las cuales inducen a los aprendices de estos idiomas a incurrir en errores a la hora de usar dichas unidades.

Desde luego, la puesta en marcha de este tipo investigación sería, por ejemplo, sumamente útil y didácticamente necesaria para evitar que muchos profesores de español en Brasil eliminen completamente de sus clases esas partículas, con la excusa de que en niveles básicos (A1 y A2) será difícil para los aprendientes brasileños procesar su significado. Efectivamente, será difícil para un aprendiz de estos niveles procesar el significado de marcadores españoles como *en efecto*, *en cambio*, *por ende*, *por añadidura*, etc., con todo, sin duda, no le sería complicado procesar significados de marcadores más sencillos y frecuentes como *vale*, *mira*, *oye*, *¿no?*, *entonces*, etc.⁵⁹ Ahora bien, ¿qué excusa se puede poner al hecho de que muchos profesores también eliminan dichas unidades de sus clases de los niveles B2 (avanzado) y C1 y C2 (superior)? Por supuesto que ninguna, visto que, en tales niveles, es necesario que los aprendices posean unos conocimientos semánticos y pragmáticos de esos elementos que les permitan manejarlos con fluidez en los diversos discursos

⁵⁹ Marcadores cuya enseñanza el Plan Curricular del Instituto Cervantes establece para estos niveles.

que, supuestamente, están aptos para producir. Además, como señala Calvi (1995), es en estos niveles donde vuelven a aflorar los problemas relacionados con el *transfer*, y dan lugar a interferencias entre la L1 y la lengua meta. De ahí, la incuestionable necesidad de introducir también en esos niveles tareas que enfoquen el aspecto contrastivo entre los MD del portugués y del español, de manera que se ofrezcan soluciones prácticas a los problemas de contraste relacionados con dichas unidades entre esas dos lenguas.

En definitiva, lo más lógico sería que estos alumnos dispusiesen de manuales contrastivos con el portugués y con el español que se centrasen solo en los MD, ya que, en general, los métodos más actuales suelen introducir estas unidades con otro tipo de contenidos gramaticales, o bien no los distinguen de manera adecuada o bien los relacionan con la sintaxis, con lo que no dan cuenta de ellas de manera clara y eficaz. Más bien, tienden a omitirlas por la complejidad que conlleva su naturaleza semántico-pragmática así como su uso en los discursos escritos y orales de carácter formal o informal, lo que, según nuestra opinión, constituye un error que cuesta superar, dado que el aprendiz nunca completará de forma adecuada su proceso de comunicación en la lengua que estudia.

4.3.3. Tipos de ejercicios para la práctica de uso de los MD en los manuales de ELE

Por lo general, en los manuales de ELE que hemos investigado, los ejercicios destinados a la práctica del uso de los MD o bien son bastante superficiales o bien, en algunas ocasiones, son inexistentes; además, predominan únicamente los ejercicios en relación con la práctica del empleo de los MD de la producción escrita, hecho que, posiblemente, se deba a lo complejo que es el explicar y utilizar estas unidades pragmáticas en el ámbito del discurso oral. Así pues, tras el análisis de los 33 manuales, hemos llegado a la conclusión de que dichos métodos no contienen suficientes ejercicios como para que el aprendiz de ELE pueda llegar a entender el correcto funcionamiento de los marcadores y, consiguientemente, aprenda a usarlos con suficiente destreza tanto en el ámbito de la escritura como en el de la oralidad.

En los manuales de ELE analizados, los tipos de ejercicios⁶⁰ que, predominantemente, se presentan para la práctica del uso de los MD siguen los siguientes modelos:

(1) *Ejercicios de rellenar huecos*: son ejercicios típicos de completar textos o enunciados con una lista de marcadores que, en general, los manuales ofrecen a los alumnos, por ejemplo:

- **Completa el texto con las palabras que damos a continuación.**

¡qué tío!, hombre, venga, pues, hombre, ¡eh!, bueno, anda, vaya, pues

Si vieras qué pocas ganas tengo de moverme de aquí... Mejor nos quedamos hasta luego más tarde.

¿Ahora sales con esas?, mujer, tenemos que reunirnos con los otros. Verás lo bien que lo pasamos.

No sé yo qué te diga.

..... lo que sea decidirlo rápido.

Nos quedamos –concluyó Sebastián–.

Alicia dijo:

¡Qué lástima,.....; cada uno por su lado!

Yo a lo que hubiera ido de buena gana es bailar a Torrejón.

¿Otra vez? –dijo Mely–.Se te mete una idea en la cabeza y no te la saca ni el Tato.

¿Y éstos, qué hacen?

Miguel se aproximó al grupo de Tito. Estaban cantando.

⁶⁰ Cabe resaltar que algunos de estos tipos de ejercicios ya habían sido observados y analizados en Montañez Mesas (2009).

i....., que os vengáis para arriba!

¿Cómo dices? No te hemos oído –contestaba Daniel–. Lucita se reía.

....., menos pitorreo. Que se hace tarde. Decidid.

....., a ver si va a haber aquí más que palabras. Dejaos en paz ya de choteos y decidid si no venís.

....., según adonde sea...

....., está visto que con vosotros no se puede contar. No tengo ganas de perder más tiempo. Allá vosotros con lo que hagáis.

Sánchez Ferlosio, R.: El Jarama (adaptado), Destino, Barcelona, 2004.

(Dominio, C1, 2008: 50)

(2) *Ejercicios de selección múltiple*: en este tipo de ejercicio no se ofrece al aprendiz una lista abierta de MD para rellenar textos o enunciados sino que se relacionan tres o cuatro opciones (en las que no solo se presentan entremezclados los MD sino que no lo hacen por comportamientos estancos) de MD entre los que el estudiante debe seleccionar uno para completar el enunciado. Veamos un ejemplo:

• **¿Puedes marcar en cada caso la opción correcta? Todas las frases empiezan así: *Los jóvenes españoles...***

1 ...tienen otra mentalidad, otros gustos. _____ les interesan otras cosas.

Y por esa razón Por otro En otras palabras

2 ...no pueden encontrar un buen trabajo _____ la competitividad ha aumentado considerablemente en los últimos años.

debido a que o lo que es lo mismo en conclusión

3 ...tiene mayor formación que sus padres, _____ casi 80% posee estudios medios o superiores.

sin duda alguna por otra parte de hecho

4 ...tendrá un futuro con más posibilidades que sus padres, pero _____ el mundo en el que viven es también más complicado.

asimismo sin duda alguna es decir

5 ...están mejor preparados en cuanto a formación, pero _____ se incorporan al mundo del trabajo más tarde y tienen poca experiencia.

por otra parte asimismo en conclusión

(Esespañol 3: cuaderno de recursos y ejercicios, B2, 2005: 24)

(3) *Ejercicios de completar huecos de enunciados que definen los MD*: en este tipo de ejercicio también se utilizan enunciados con huecos, pero, a diferencia de los ejercicios anteriores, son enunciados que sirven para aclarar el significado o la función de algunos MD que, en general, se presentan en una lista. Así, el estudiante selecciona de esta lista el marcador que servirá para rellenar el enunciado que corresponde a su adecuada definición. Veamos el siguiente ejemplo:

- **(...) con la ayuda de los ejemplos que tienes más adelante (que tratan temas relacionados con esta unidad: gastronomía, fiestas populares, corridas de toros, etc.), intenta sacar una conclusión y completar el cuadro con las formas “en fin”, “al fin”, “al final” y “finalmente”:**

_____ : indica que una acción que era deseada se ha realizado después de una espera o de superar obstáculos. En este sentido también se usa “por fin”.

_____ : señala que la acción o el argumento son los últimos de una serie de acciones o argumentos. En ocasiones, cuando acompaña a acciones, marca

que la acción ha sucedido después de diversos cambios, contratiempos, etc.

_____ : introduce una propuesta de cerrar un tema, con frecuencia resumiendo lo anterior o sacando una conclusión de lo anterior.

_____ : si se refiere al espacio, nos habla del último tramo de un recorrido; en una narración, indica que la acción ha sucedido después de otras, muchas veces como conclusión de todo lo hablado, ocurrido, etc.

(A Fondo 2, C1, 2ª ed., 2007: 207)

(4) *Explotación de géneros con secuencias textuales específicas: argumentativa, instructiva, expositiva, etc.:* en este caso, se propone al aprendiz la producción de un determinado género textual cuyo carácter, por lo general, se especifica según las secuencias discursivas que lo componen: argumentación, exposición, instrucción, narración, etc. Se trata de un tipo de ejercicio en que se pone de relieve la necesidad de practicar una serie de aspectos lingüístico-discursivos que son más frecuentes en un género o secuencia de texto que se determinan previamente. Entre estos aspectos, de manera secundaria, se encuentra determinado un grupo de conectores que, por lo general, deben expresar algún valor semántico-pragmático (marcadores discursivos) o solo sintáctico-semántico (conectores sintáctico-proposicionales). Sirva de ejemplo:

• **Escribe un texto narrativo en el que cuentes una historia (real o imaginaria) teniendo en cuenta las siguientes pautas:**

- Personajes que intervienen en la narración.
- Uso de la primera o tercera persona para narrar.
- Marcadores temporales que sitúan el tiempo en que se desarrolla la narración.
- Eventos que se suceden (con verbos de acción en Pretérito Indefinido).
- Descripciones en pasado (en Pretérito Imperfecto).
- Acciones o estado que sitúan la narración en un tiempo anterior (Pretérito Pluscuamperfecto).
- Orden cronológico de la narración (desde el principio hasta el final o viceversa).

- Marcadores narrativos que organizan el discurso.
- Pistas que permiten anticipar lo que va a pasar en la narración.

(Nuevo ven 3, B2, 2007: 143)

(5) *Escribir redacciones de temas abiertos*: consiste en una propuesta abierta que se centra en escribir un género textual elegido por el propio estudiante y, en general, no se ofrecen listas cerradas de MD, con lo cual no se tiene la obligación de utilizar todos y cada uno de los marcadores que se proponen. Verbigracia:

- **Escribe un texto.** “Te sugerimos que emplees algunas de estas expresiones” (*en primer, segundo... lugar, por una parte, por otra parte, para terminar, en conclusión*).

(A Fondo, B2, 2003: 55).

(6) *Ejercicio de enlazar enunciados por medio de un MD*: es un tipo de ejercicio en el que se propone al estudiante que vincule enunciados (que representan ideas, argumentos, etc.) mediante el uso de un MD que, en general, indica relación lógica adversativa o causa-efecto, por ejemplo:

- **Una cada frase de la primera columna con su correspondiente de la segunda. Utilice en cada caso un conector adversativo distinto.**

pero, mas, aunque, sin embargo, no obstante, excepto y con todo

El toro bravo es tratado a cuerpo de rey hasta su muerte...	...tampoco tengo problemas de aparcamiento.
No tengo coche para ir a un hipermercado...	...todo el mundo se puede equivocar.
El sol tiene efectos benéficos para los seres humanos...	...el animal sufre enormemente durante la corrida.
	...también puede provocar trastornos

El cajero de un hipermercado comete errores con el lector de códigos...	en la piel y en la cabeza.
Todos están deseando irse a la playa...	...muchos están preocupados por los problemas que causan los rayos solares.
Los adelantos tecnológicos siempre han dado miedo a la gente...	...en realidad es una lucha desigual.
El toro puede herir o matar al torero...	...a aquellos que están bien informados.

(Puesta a punto, B2, 6 ed., 2009: 53)

(7) *Completar listas de MD que poseen la misma función o significado:* en este caso, se presenta un cuadro con ejemplos de distintos marcadores y se solicita al aprendiz que termine de completar este cuadro con otros marcadores de funciones o significados semejantes a los que le han sido presentados como ejemplos. Sirva de ejemplo:

- **Los marcadores destacados en negrita son *ordenadores del discurso*. Se llaman así porque sirven para ordenar, enumerar, y distribuir la información en el texto. Completa el siguiente cuadro con los marcadores que aparecen en el texto. ¿Puedes añadir alguno más?**

De apertura: ***Por un lado***,.....

De continuidad: ***Por otro***,.....

De cierre: ***Finalmente***,.....

(Destino Erasmus 2, B2, 2008: 33)

(8) *Escuchar diálogos u otro discurso oral para reconocer MD:* se trata de un ejercicio cuyo objetivo consiste en que el estudiante, al escuchar un texto oral, reconozca las unidades que sirven como MD para completar la versión escrita de este texto o simplemente escribir los marcadores que haya escuchado. El siguiente ejemplo ilustra lo que hemos explicado:

• Vas a escuchar el programa “Desayunos con Luisa Parra”. Como de costumbre la periodista lleva a las ondas temas polémicos de actualidad. Responde a las siguientes preguntas.

(...)

- ¿Qué conectores has reconocido en estas intervenciones?

Por este motivo, por eso,.....

(El Ventilador, C1, 2008: 66)

Tras la descripción y la revisión de los principales tipos de ejercicios destinados a la práctica de uso de los MD, hemos comprobado que, de entre todos los ejercicios que se presentan en los manuales analizados, los ejercicios de rellenar huecos (1) son los más frecuentes. La mayoría de los ejercicios de este tipo proponen una lista cerrada de MD con los que el aprendiz debe trabajar, si bien es verdad que en muchos manuales también nos hemos encontrado con ejercicios de este carácter en los que no se presenta ningún tipo de lista. En este último caso, pensamos que, dado el propio carácter semántico-pragmático de los MD, el ejercicio podría conllevar ciertos problemas para el aprendizaje de estas unidades. En otros términos, –y según explica Portolés, (1998:158)– si se propone al aprendiz un ejercicio donde él tenga que rellenar con marcadores los huecos en blanco de un texto o enunciados sueltos sin que se le presente antes una lista de los probables marcadores que pueden servir para completar los contextos propuestos, podría ser posible que el marcador que eligiera este estudiante, aunque pareciera pragmáticamente extraño, no fuera agramatical y, en consecuencia, resulte difícil de corregir para el profesor. Para ilustrar este problema, el autor acotado (1998:158) nos presenta el siguiente ejemplo:

María es inteligente, _____, su hermano no lo es.

Donde, conforme a este autor, se podría completar con diversos marcadores, tales como, *pero, en cambio, por el contrario, sin embargo, no obstante*, etc. o bien con otros más complejos de ser entendidos en este contexto, como, por

ejemplo, *por tanto* o *en consecuencia*, los cuales nos forzarían a buscar un contexto que justificara dicha elección. Así, ante estas diversas posibilidades de respuestas, creemos que lo ideal es que los manuales y los propios profesores sean los que propongan los MD para rellenar los huecos de los ejercicios (al final, no inútilmente resultan más cómodos de corregir para el profesor y son muy pautados para el aprendiz, frente a los ejercicios de uso libre en un texto [tipo 5], por ejemplo).

De otra parte, consideramos que los ejercicios de selección múltiple (2) y aquellos en que se trata de concatenar enunciados (6) pertenecen a la misma categoría del ejercicio tipo (1), puesto que, aunque poseen formas distintas, en realidad, el propósito de todos es el mismo: el estudiante elige un conector para establecer cohesión entre enunciados y, así, consigue dar coherencia a las estructuras que se le proponen en estas actividades. Realmente, dichas estructuras, en sí mismas, ya se relacionan coherentemente, y lo que hace el marcador, al ocupar el espacio en blanco entre ellas es, simplemente, dejar explícita la relación de coherencia que subyace entre los enunciados (Montañez Mesas, 2009: 3-4).

Pues bien, a nuestro entender, los ejercicios estructurales del tipo rellenar huecos (sobre todo los que no ofrecen las listas de MD para los estudiantes) no suelen resultar eficientes para el aprendizaje de estas unidades ya que tanto manuales, editoriales así como profesores, por lo común, no se preocupan por hacer explícito en el aprendiz el valor del hueco así como el valor de la estructura en que se señala ese hueco (Montañez Mesa, 2009: 4). Para Montañez Mesa (*Ibíd.* 4), el espacio vacante entre los enunciados indica al estudiante la *posición*⁶¹ del MD, es un hueco de carácter funcional que da indicios de la posición en que cada marcador debe aparecer, revelando, consiguientemente, su función en el discurso. Ahora bien, pensamos que el tipo de ejercicio de rellenar huecos podría resultar eficaz siempre y cuando el profesor, en sus clases, se sirva de teorías (fruto de investigaciones más recientes) y de herramientas de que ya dispone, como los diccionarios de

⁶¹ Montañez Mesas (2007 y 2009) considera que la *posición discursiva* y la prosodia son los rasgos más importantes que permiten describir los distintos usos de un MD.

marcadores o partículas discursivas (Fuentes Rodríguez, 2009; Santos Río, 2003; Briz, Pons Bordería y Portolés [eds.], 2008), para hacer ver al estudiante el porqué de los huecos que se presentan entre los enunciados.

Un ejemplo muy interesante respecto de los ejercicios de rellenar huecos es el que nos proponen Martínez Camino y Labrador Gutiérrez (2003) para el aprendizaje de algunos MD, tales como, *es decir, por lo tanto, en cambio, por cierto y en suma*. Así, dichos autores, utilizando el género textual, esto es, un anuncio de televisión, proponen un ejercicio semejante al que hemos descrito en el ejemplo (6), pero sin facilitarles a los alumnos una lista de MD de antemano, sino favoreciendo que realicen una tormenta de ideas en grupo primero y, luego, pongan en relación varias de sus ideas, aunque seleccionadas por el profesor. El no presentarles la lista de MD desde el principio de la actividad se explica porque, conforme a estos autores, es preferible que los aprendices se enfrenten a un pequeño y momentáneo fracaso, de modo que, cuando se les presente la lista, se mostrarán más motivados pues la recibirán como la solución para sus errores. No obstante, hay otro objetivo más profundo que se debe considerar: el de crear en el aprendiz la necesidad de usar una pieza lingüística que permita enlazar dos o más ideas, argumentos, esto es, les obliga a pensar en un significado cuya forma lingüística desconocen y que les será facilitado a través de una lista de marcadores.

Por lo que respecta a los “ejercicios de completar huecos de enunciados que definen los MD” (3) y los de “completar listas de MD que poseen la misma función o significado” (7), consideramos que podrían englobarse en una misma categoría, pues en ambos casos, aunque son distintos en la forma, en el fondo el objetivo es el mismo: reconocer el significado o función de los MD, o lo que es lo mismo, aprender las instrucciones procedimentales que están detrás del uso de estas partículas discursivas; si bien en el ejercicio de tipo (7) se ve que el propósito de la actividad va más allá de, simplemente, reconocer el valor o función de los MD en el discurso, pues también existe la preocupación por enseñar al aprendiz el hecho de intercambiar marcadores que poseen significados o funciones próximas. Así las cosas, según nuestro entender, los

ejercicios de tipo acotado resultan complicados para los estudiantes de ELE, aunque estos hayan adquirido nivel avanzado o superior, ya que, en los manuales que analizamos, no se les ofrece a los estudiantes (tras haber aprendido los significados o funciones de los MD) ningún tipo de actividad eficaz para la práctica del uso de estas unidades. Asimismo, creemos que tampoco resultará sencillo para un aprendiz determinar, en caso de marcadores de significado próximo, en qué situaciones son intercambiables –a veces, ni siquiera para un hablante nativo lo es– (en un sentido similar lo expresan Martínez Camino y Labrador Gutiérrez, 2003: 188).

En lo tocante a los tipos de ejercicios (4) y (5), respectivamente: “explotación de géneros o secuencias textuales específicos: argumentativo, instructivo, expositivo, etc.” y “escribir redacciones de temas abiertos”, pensamos que ambas actividades, aunque diferentes desde el punto de vista didáctico, presentan el mismo objetivo: conseguir que el estudiante construya una redacción coherente mediante el uso de unos mecanismos de cohesión, es decir, de marcadores del discurso. Para ello, estos ejercicios suelen facilitar al alumno una lista de diversos MD o, por lo menos, de una clase de estas unidades, tal como lo hace el tipo (4). Ahora bien, consideramos que la manera como está organizado el ejercicio del tipo (4), a diferencia del otro ejercicio, el (5), facilita de modo más eficaz la construcción de la redacción por parte del estudiante, así como el aprendizaje de los MD que emplea en este proceso, dado que ese tipo de actividad no solo se preocupa por especificar el género textual que el aprendiente debe escribir sino que también se le ofrecen algunas pautas (entre las que, evidentemente, se encuentra especificada la clase de MD) que deberán tenerse en cuenta a lo largo del proceso de escritura del texto que se le propone. Así lo propone, entre otros, Llamas Saíz (2003), con textos de opinión (columna periodística). De igual modo, este tipo de ejercicio resulta muy útil para trabajar los marcadores propios de la lengua hablada, en cuyo caso, se emplea un diálogo o fragmento de diálogo, real o fingido. El ejercicio del tipo (5), por el contrario, resulta poco motivador para el aprendiz que, quizás, no se sentiría seguro a la hora de producir su texto y emplear los MD que le son ofrecidos en la lista, puesto que en las tareas de este tipo, cuando

del uso de MD se trata, lo ideal es que se le presenten al alumno pautas precisas que delimiten su trabajo y favorezcan el proceso de escritura de su texto. En suma, al solicitar la redacción de un género textual cuyo tema es abierto y sugerir el uso de algunos marcadores para construir ese texto sin explicarles, previamente, a los aprendientes los valores y funciones de estas unidades, se presentarían problemas, incluso, para un nativo de español que, aunque utilice los MD de forma inconsciente, podría equivocarse por no saber distinguir bien cuándo y, sobre todo, dónde se usan estas unidades, es decir, en qué género textual se emplean así como en qué contexto son pertinentes según el grado de formalidad.

Por último, en lo que concierne al ejercicio del tipo “escuchar diálogos u otro discurso oral para reconocer MD” (8), según nuestra opinión, este tipo de actividad, aunque sea más “frecuente” en los manuales de nivel C1, donde se supone que el aprendiz ya haya alcanzado un grado superior de competencia comunicativa, no resulta útil ni eficaz para aprender a utilizar los MD ya que lo que se solicita al estudiante no es más que simplemente reconocer y distinguir marcadores de un discurso oral, aspecto que no se adapta ni siquiera a la realidad lingüística del español. Asimismo, dicha tarea no ofrece una contextualización previa de los MD ni tampoco se le facilitan a este estudiante ejercicios donde pueda poner en práctica las unidades que ha reconocido como MD. La verdad es que no es fácil para el profesor encontrar materiales específicos donde se presenten explicaciones sobre la aplicación de los MD en los textos, y mucho menos la diferencia entre MD del discurso oral y escrito real, hecho que se debe al problema de la carencia de estudios aplicados⁶² de estas partículas.

En definitiva, a la hora de proponer a los estudiantes ejercicios para la práctica de uso de los MD, y, sobre todo, si se trata de actividades donde deben emplear el marcador en un hueco oportuno o poner en relación varias ideas mediante marcadores (que son ejercicios que predominan en los manuales

⁶² Respecto de los estudios aplicados de los MD, véase Fuentes Rodríguez (2010: 689-746), donde la autora describe y comenta las investigaciones que hasta hoy se han llevado a cabo según esta perspectiva.

investigados), se debería, antes, presentar explicaciones, contextualizaciones previas sobre estas partículas discursivas. No se trata de explicar toda la teoría al respecto, ni de convertir la clase en una lección de gramática describiendo todos los usos de los marcadores, sino de fijar la atención en la estructura que da sentido al elemento que deben usar en el hueco correspondiente adecuadamente. Además, resultaría muy conveniente tener en cuenta el significado de los enunciados que los MD enlazan y el grado de formalidad del texto en que serán aplicados así como la posición que ocupa cada marcador en ese texto y con respecto a cada enunciado que relaciona o sobre los que incide (Montañez Mesas, 2009: 8).

4.3.4. Conclusiones parciales

A lo largo de estas páginas que componen el tercer capítulo de nuestra tesis, hemos intentado cumplir con el objetivo más general que para la presente investigación hemos propuesto: *el de plantear una descripción que nos revele cómo los manuales de ELE de los niveles B2 y C1 usados en Brasil introducen los marcadores del discurso en sus unidades didácticas*. La consecución de ese objetivo ha sido posible gracias a que hemos emprendido un análisis en el que hemos pretendido comprobar los siguientes aspectos establecidos en el primer capítulo de nuestro estudio: 1) *la manera cómo se introducen los MD en relación con los enfoques metodológicos*; 2) *los grupos de MD que se introducen en estos manuales*; 3) *qué aspectos lingüísticos y extralingüísticos relacionados con la introducción de los MD se observan en dichos métodos*; 4) *los tipos de ejercicios para la práctica de uso de los MD que suelen utilizar los manuales analizados*. Los resultados obtenidos a partir de este análisis, como hemos visto en este capítulo, han sido diversos y reveladores de algunos problemas no solo de carácter lingüístico-discursivo sino también de carácter teórico-didáctico relacionados con la introducción de estas partículas discursivas en los manuales de ELE para estos niveles. De hecho, son problemas que, dado su carácter (lingüístico-discursivo y teórico-didáctico), merecen una especial atención por parte de manuales, profesores y estudiantes de ELE, ya

que su presencia en estos métodos de niveles avanzado y superior afecta, considerablemente, a la enseñanza-aprendizaje de los MD.

Dicho esto, queremos dejar constancia de que el profesor de ELE que, en sus clases, en Brasil, pretenda enseñar los MD de español utilizando los métodos de ELE de los niveles B2 y C1 se enfrentará a una serie de equivocaciones, de errores o falsedades, carencias o ausencias de aspectos lingüísticos y extralingüísticos relacionados con la introducción de los MD en tales manuales, y que dificultan obviamente el proceso de enseñanza y aprendizaje de estas partículas discursivas. Tales problemas, según hemos descrito y explicado en el apartado (§ 4.3.2.) de este estudio, se resumen precisamente en:

A. *Equivocaciones en el tratamiento de aspectos básicos y definidores de los MD*, a saber:

- a) La arbitrariedad y ambigüedad terminológica de los MD.
- b) La confusión entre los términos marcador o conector, conjunción, adverbios y otras expresiones.
- c) El uso de formas no gramaticalizadas, otras expresiones diversas, locuciones, etc. como MD.
- d) Las clasificaciones confusas o equivocadas para algunos grupos de MD.
- e) El tratamiento exclusivo de los MD en relación con las determinaciones gramaticales de los verbos.

B. *Carencias o ausencias respecto del tratamiento de algunos aspectos lingüísticos y discursivos relevantes que acompañan los MD*, a saber:

- a) La movilidad sintáctica o distribucional de los MD.
- b) La polifuncionalidad de estas partículas discursivas.

- c) Los rasgos suprasegmentales de estas unidades.
- d) La información sobre las marcas cinésicas que acompañan o substituyen los MD.
- e) El uso de estas partículas en relación con el registro de lengua y con su distinta distribución en el discurso oral y en el discurso escrito.
- f) El uso de estos elementos en relación con los géneros y secuencias textuales.
- g) Los aspectos contrastivos referentes a los MD del portugués y los del español.

Además de los problemas acotados, que, en realidad, se refieren al aspecto lingüístico-discursivo que hemos comentado anteriormente, también hemos observado, en estos manuales, otras cuestiones referentes al carácter teórico-didáctico con el que los MD son introducidos. La primera de esas cuestiones tiene que ver, según hemos analizado en los apartados (§ 4.2.), con el *enfoque metodológico* de los manuales de ELE analizados. La investigación referente a este aspecto nos ha llevado a concluir que tanto manuales como profesores deberían tener en cuenta que, para favorecer una enseñanza y aprendizaje eficientes, adecuados y completos de los MD, habrán de disponer de un armazón teórico-didáctico claro y conveniente con la descripción de estas unidades así como de su correspondiente aplicación práctica más adecuada. Así, pensamos que sería útil que los manuales y profesores de ELE tuviesen en consideración lo siguiente:

- a) El enfoque metodológico para la enseñanza-aprendizaje de los MD debe ser prioritariamente comunicativo, aunque en algunas ocasiones el enfoque por tareas es aceptable siempre que se tenga en cuenta el nivel de conocimiento de los aprendices respecto de estas partículas discursivas.

- b) El tipo de aprendizaje puede ser inductivo y/o deductivo, pero con una aplicación especial, es decir, seguir un orden de aplicación de estos de forma adecuada.

La segunda cuestión, de acuerdo con lo descrito en el apartado (§ 4.3.2.2.8.), se refiere a los *tipos de ejercicios* para la práctica de uso de los MD que los manuales analizados utilizan en sus unidades didácticas. Pues bien, tras realizar el análisis de estos ejercicios, concluimos que, en la mayoría de los manuales se presentan ejercicios que, desde el punto de vista didáctico-metodológico, son insuficientes o inadecuados para el aprendizaje de estas unidades, puesto que o bien privilegian los ejercicios de rellenar huecos, destinados en su mayoría, a la práctica de los MD de la lengua escrita, o bien muestran ejercicios que no presentan explicaciones o contextualizaciones previas sobre el uso de los MD usados para la práctica, o bien los ejercicios son inexistentes, es decir, se introducen algunos MD pero, luego, no se presenta ningún tipo de ejercicio o actividad para su práctica. Además, no tienen en consideración la posición discursiva de estas unidades así como el significado de los enunciados o textos en los que los MD, según estos manuales, deben funcionar como conectores discursivos para asegurar la cohesión y coherencia.

Por otro lado, cabe destacar que, en este capítulo, hemos intentado describir y explicar, en la medida de lo posible, los problemas resultantes de la introducción de los MD en los manuales investigados en el sentido de no solo llamar la atención de manuales, profesores y estudiantes de ELE hacia tales cuestiones sino también de apuntar a algunas propuestas con vistas a resolver o, por lo menos, a mejorar la introducción de estas partículas discursivas en los manuales y en las clases de ELE. Cabe, asimismo, señalar que dichas propuestas también pueden servir de premisas para que los profesores de ELE reflexionen y, en consecuencia, rectifiquen, si la hay, su manera de enseñar los MD, ya que no hace falta decir que muchos docentes cometen serios errores e incluso omisiones a la hora de introducir estas unidades discursivas en el aula⁶³. Así,

⁶³ En un sentido similar lo expresó la profesora Pilar Marchante Chueca en sus clases durante el curso de “Formación especializada de profesores de español como lengua extranjera” ofrecido por la Universidad de Zaragoza y que tuvo lugar en Jaca, en 2008.

pensamos que tanto manuales como profesores deberían tener presente las siguientes propuestas que, si fueran tenidas en cuenta a la hora de abordar los MD, podrían dar solución o, al menos, facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de dichas partículas discursivas en los manuales y en las clases de ELE.

- (1) Explicar los MD teniendo en cuenta su distribución sintáctica y su relación con la pausa y con el correspondiente acompañamiento de los signos de puntuación.
- (2) No confundir marcadores de carácter semántico-pragmático con formas no gramaticalizadas o con conectores sintáctico-proposicionales.
- (3) No confundir las funciones semántico-pragmáticas de los MD que pertenecen a un mismo grupo.
- (4) No privilegiar la enseñanza de un único grupo de MD así como no omitir la introducción de otras clases importantes de marcadores para la consolidación de la competencia comunicativa del aprendiz de niveles B2 y C1, tal es el caso de los marcadores conversacionales.
- (5) Presentar explicaciones referentes al aspecto polifuncional de los MD, sobre todo cuando se trata de un nivel superior, como el C1.
- (6) No introducir los MD, únicamente, como un propósito para aclarar el uso de los modos y tiempos verbales.
- (7) No enseñar los MD exclusivamente con vistas a la obtención de la “coherencia” y de la “conexión” textual.
- (8) No usar textos con un contenido de poco interés sociocultural para el aprendiz y con marcadores de distinto valor semántico-pragmático que le provocan desinterés y desmotivación.
- (9) Utilizar ejercicios y actividades dinámicos enfocados a la práctica de los MD de la expresión escrita y de la expresión oral.

- (10) Explicar los MD en relación con los registros de la lengua (formal-informal) y con su distinta distribución en los discursos escritos y orales.
- (11) Explicar los marcadores en relación con los géneros y secuencias textuales.
- (12) Introducir información sobre los rasgos suprasegmentales de los MD y sobre los elementos cinésicos y paralingüísticos que acompañan o sustituyen estas partículas discursivas en el discurso oral hispánico.
- (13) Presentar muestras o ejemplos contrastivos entre el uso correcto e incorrecto en español de los marcadores según el contexto.
- (14) Presentar explicaciones sobre aspectos contrastivos entre los MD del portugués y los del español (en este caso particular, nos referimos precisamente a los métodos destinados a aprendientes brasileños, sea los producidos y publicados en Brasil o no. Pero también se podría considerar esta propuesta para otros manuales de ELE destinados a la enseñanza del español a nativos de otras lenguas, tales como, francés, inglés, italiano, chino, alemán...).

Con respecto a este último aspecto, lo ideal sería que tanto profesores como aprendices brasileños de ELE dispusiesen de manuales específicos y modernos sobre aspectos contrastivos de los MD del portugués y los del español, en los que pudieran encontrar explicaciones y ejemplos claros de este fenómeno, y una propuesta metodológica y didáctica contrastiva en la que se tuviesen siempre en cuenta los siguientes aspectos:

- a) Reglas contrastivas de los marcadores presentadas por compartimentos estancos, es decir, grupos de marcadores aislados y no mezclados.
- b) Tipo de registro en el que estas unidades vienen usadas frecuentemente.
- c) Variedad de actividades contrastivas con aprendizaje deductivo e inductivo.

- d) Una unidad de repaso en la que se apliquen todos los MD que los estudiantes han estudiado precedentemente.

Desde luego, queremos poner de manifiesto que, al plantearnos esta investigación, no es nuestra intención echar por tierra la labor que autores y manuales (como los que analizamos aquí) están llevando a cabo en el área de la enseñanza de ELE. Todo lo contrario. La verdad es que en muchos métodos de ELE actuales ya encontramos descripciones de los MD basadas en el enfoque comunicativo y en el uso real del español. En este sentido, entre todos los manuales revisados, los más precisos y completos respecto de la enseñanza y práctica de los marcadores del discurso son: *Puesta a Punto (B2)*; *Español Lengua Viva 3 (B2)*; *Destino Erasmus 2 (B2)*; *Esespañol 3 (B2)* y *El Ventilador (C1)*, si bien ha de ponerse en relieve que solo los dos últimos inciden de manera más minuciosa en los diferentes aspectos de estas unidades, lo que, por consiguiente, contribuye al éxito de su enseñanza-aprendizaje.

En definitiva, cuando describimos aquí los problemas más reseñables relacionados con la introducción de los MD en los manuales de ELE de niveles B2 y C1, lo que, en realidad, también pretendemos es dejar en evidencia lo complicado que entraña la enseñanza-aprendizaje en todo lo relativo a estas partículas discursivas y, así, posibilitar que estos y otros manuales así como los profesores de ELE reflexionen sobre estos problemas y actúen, en consecuencia, de manera pertinaz en la búsqueda de otras propuestas que puedan facilitar a docentes y discentes enfrentarse a todas aquellas cuestiones que, actualmente, dificultan la enseñanza-aprendizaje de los MD.



5. CONCLUSIONES FINALES

5.1. Introducción

Así pues y llegado este momento de la presente investigación, realizamos una mirada retrospectiva con el fin de extraer algunas conclusiones finales teniendo en cuenta los objetivos iniciales que nos planteamos en nuestro estudio. Presentaremos, asimismo en este apartado, algunos resultados no previstos en los objetivos iniciales.

En este trabajo, consideramos haber hecho una doble contribución en relación con el campo de la enseñanza-aprendizaje de los MD para estudiantes brasileños de ELE, ya que hemos llevado a cabo dos estudios prácticos respecto de estas partículas, esto es: en primer lugar, *el análisis de los MD de las narrativas orales de aprendices brasileños con un nivel B2* y, en segundo lugar, *el análisis de los MD que se introducen en los manuales de ELE de los niveles B2 y C usados en Brasil*. Para la consecución de ambos estudios, emprendimos la constitución de dos corpus: un corpus de 27 narrativas orales de estudiantes brasileños con un nivel B2 y un corpus de 33 manuales de ELE de los niveles B2 y C1 usados en Brasil hasta el año 2010. Además, llevamos a cabo una revisión actualizada de la bibliografía sobre los MD del español y los MD del portugués de Brasil, así como de la bibliografía acerca de la competencia pragmática en la enseñanza de lenguas extranjeras, de la noción de lingüística contrastiva.

5.2. Retomando los objetivos iniciales

Cada corpus ha sido analizado por separado, en capítulos específicos, con vistas a que pudiéramos conocer, por un lado, cuáles son los tipos y clases de MD de que se valen los estudiantes brasileños con un nivel B2 en su discurso narrativo oral, así como detectar los tipos de interferencias relacionadas con el uso erróneo o equivocado de estas partículas discursivas por parte de dichos aprendientes y, por otro, la situación actual de los MD en los manuales de ELE de los niveles B2 y C1 usados en Brasil. Se trata de un estudio realizado bajo la perspectiva de la Lingüística Pragmática y de la Lingüística Aplicada y cuyo objetivo general ha sido el de describir y analizar los MD del español en ambos

corpus. Los objetivos específicos de cada estudio práctico se describieron en el primer capítulo.

5.2.1. Objetivos específicos referentes al primer estudio práctico

En primer lugar, emprendimos el análisis de los MD de las narrativas orales, con el fin de confirmar las cuatro hipótesis u objetivos que han sido determinados para este primer estudio práctico, a saber:

- (i) *Si los aprendices brasileños utilizan adecuadamente los MD del español en sus narrativas orales y si dicho uso contribuye o no a la coherencia de estos discursos.*
- (ii) *Los grupos de MD que estos estudiantes utilizan en el género discursivo narrativa oral.*
- (iii) *Si el contexto de inmersión lingüística a que se sometieron los aprendientes brasileños que tuvieron alguna estancia en España favoreció el dominio del uso de los MD del español en su discurso narrativo oral.*
- (iv) *Los tipos de interferencias relacionadas con los usos inadecuados y equivocados de los MD que se observan en las narrativas orales.*

Tal y como hemos visto, en las ‘conclusiones parciales’ referentes al análisis de los MD en el corpus de narrativas orales, todas estas hipótesis u objetivos se han comprobado de forma detallada y precisa. Las conclusiones que hemos obtenido mediante la consideración de dichas hipótesis u objetivos han sido, a nuestro modo de ver, reveladoras y suficientes para mostrar un panorama general respecto de los MD de que se valen los estudiantes brasileños de ELE con un nivel B2 en su discurso narrativo oral. Podemos resumir así dichas conclusiones:

- (i) En las narrativas orales se ha encontrado un total de 33 MD del español cuyos usos, desde nuestro punto de vista, han sido adecuados y coherentes por parte de los aprendices brasileños. Estos usos se deben, principalmente, al hecho de que la mayoría de los MD del español usados correctamente por los alumnos brasileños en sus narrativas orales tienen equivalentes formal (total y parcial) y funcional en el portugués de Brasil.
- (ii) Los MD del español usados por estos estudiantes, en sus narrativas, se inscriben dentro de dos grandes grupos: *marcadores argumentativos* y *marcadores metadiscursivos*. Predominan, no obstante, los marcadores metadiscursivos, precisamente, los responsables del control del mensaje.
- (iii) Se ha constatado, en las narrativas orales de los aprendientes brasileños, la existencia de ciertos MD, organizadores del discurso, que se especializan en indicar el inicio o apertura, la continuidad o progresión y el final o cierre de este tipo de discurso. Entre estos marcadores, preponderan los continuadores del discurso que sirven para dar progresión a los hechos relatados y mantener el hilo comunicativo del discurso narrativo. Esta observación nos ha hecho concluir que, sobre todo, conectores discursivos como **y** y **entonces** son marcadores especializados en la progresión de la narrativa oral.
- (iv) Se ha comprobado que las narrativas de aprendices con estancia en España se han beneficiado, de forma considerable y satisfactoria, de la estancia de estos estudiantes en este país, ya que dichas narrativas se caracterizan por un mayor número y diversidad de MD que las narrativas de aprendices sin estancia en el país ibérico.
- (v) Por último, se ha comprobado la presencia de interferencias relacionadas con el uso de los MD en las narrativas. Dichas interferencias han sido clasificadas en *interferencias interlingüísticas* e *interferencias intralingüísticas*. Esta clasificación nos ha facilitado el

hecho de establecer una propuesta de tipología para las interferencias detectadas en las narrativas. Así, las interferencias interlingüísticas se componen por las *transferencias de etiqueta* y las *interferencias semántico-pragmáticas*, y las interferencias intralingüísticas por las *interferencias por frecuencia* y las *interferencias por falsa selección*.

Con respecto a las interferencias, deducimos que los factores que podrían explicar la aparición de este tipo de error en las narrativas orales de los aprendientes brasileños con un nivel B2 pueden ser diversos y complejos de precisar. Aun así nos arriesgamos a apuntar aquí a algunos aspectos que, a nuestro juicio, deben tenerse en cuenta. Cabe añadir, sin embargo, que los factores que consideramos servirán solo como punto de partida para fomentar una reflexión sobre la presencia de estas interferencias en el discurso oral de los referidos alumnos.

Una explicación posible puede ser el manual de ELE que usaron estos alumnos para realizar un nivel B2. Esto lo afirmamos porque, como hemos visto en el capítulo 4 (§ 4.3.1.5), en la mayoría de los manuales de ELE del nivel B2 que analizamos –y con los que estudiaron estos aprendices en Brasil– se observa, una gran carencia en lo que se refiere al tratamiento de los MD del discurso oral. Se ha de tener presente, además, que muchas narrativas orales, donde aparecen dichas interferencias, fueron relatadas por estudiantes que afirmaron haber estudiado con los manuales publicados en Brasil, manuales que, según comentamos en el capítulo 4 (§ 4.2.), no siguen un método comunicativo y donde el tratamiento de los MD es, prácticamente, inexistente.

Otra explicación posible puede ser el ámbito en el que este tipo de estudiantes han aprendido el español y la falta de input y output relevante. Cabe mencionar que los MD que pertenecen al habla y conversación espontánea son muchos y es justamente lo que en el aula no se ofrece o bien no se pone en práctica por dos motivos: el manual usado en cuestión y el profesor de ELE. Además, el input pragmático en el aula está muy limitado, tanto en lo formal como en lo funcional. En general, la adquisición de segundas lenguas en el aula “está muy limitada, en cuanto a la cantidad de input, a la variedad de registros o

a las posibilidades de interacción natural con los interlocutores más expertos” (Muñoz, 2000, p. 18). En la interacción que ofrece este tipo de contexto, las aperturas y los cierres son más cortos, y la interacción en sí normalmente es artificial. Además, muchas veces en el aula, el foco pedagógico está en la competencia gramatical, cosa que puede orientar a los aprendices hacia ciertas prioridades y, de esta manera, animar la competencia gramatical a expensas de otras competencias como la pragmática (Bardovi-Harlig, 2001). En fin, un contexto como este no facilita en nada el aprendizaje de unidades pragmáticas de la lengua, tales como son MD¹.

En definitiva, somos conscientes de que la clasificación que proponemos aquí para las interferencias relacionadas con el uso de los MD en las narrativas orales de aprendientes brasileños no es del todo completa, así como de que cada tipo de interferencia, en particular, es susceptible de comentarios muy matizados, puntuales y esquemáticos; sin embargo, el objetivo de la tipología que planteamos en este estudio no es hacer una descripción exacta y detallada de cada fenómeno, sino facilitar una herramienta útil y práctica que ayude a realizar cuanto antes algunos estudios cualitativos y/o cuantitativos a fin de obtener –por fin– una mejor descripción de las interferencias discursivas relacionadas con el uso de los MD en los textos orales que producen los aprendices brasileños de ELE.

Seguramente, a medida que se vayan examinando nuevas interferencias, nuestra clasificación se podrá ir alargando, acortando, recibiendo otras explicaciones con respecto a los factores que provocan las interferencias..., pero urge un esquema de partida que abarque ciertos fenómenos que no tienen cabida en otras clasificaciones² y que, además, dan un panorama incompleto y un análisis parcial de los fenómenos presentes en el discurso oral de los estudiantes brasileños.

¹ Cabe recordar que en 13 narrativas orales se han observado interferencias, y 6 de estas narrativas han sido contadas por aprendices que estudiaron con manuales publicados en Brasil, manuales que, según hemos visto, no siguen un enfoque comunicativo sino gramatical, por lo que el tratamiento de los MD no existe.

² Nos referimos a las clasificaciones que, en el ámbito de la enseñanza de ELE para aprendices brasileños, analizan las interferencias relacionados con el uso MD junto con otras unidades gramaticales, tomando como base el criterio gramatical o morfosintáctico, por ejemplo.

En suma, de forma bastante sintética, consideramos que hemos cumplido con el objetivo básico y general de esta parte del estudio, que es el de describir y analizar los siguientes aspectos relacionados con las narrativas orales que producen los estudiantes brasileños de ELE con un nivel B2: por un lado, los usos adecuados de los MD de estas narrativas y, por otro, las interferencias discursivas relacionadas con los usos erróneos o equivocados de los MD en estos discursos.

5.2.2. Objetivos específicos referentes al segundo estudio práctico

Una vez realizado el análisis de los MD en las narrativas orales de aprendices brasileños de ELE con un nivel B2, hemos emprendido el análisis de los MD en los manuales de ELE de los niveles B2 y C1 usados en Brasil. El objetivo más general de este análisis se centraba en *comprobar cómo los manuales de ELE de los niveles B2 y C1 usados en Brasil introducen los marcadores del discurso en sus unidades didácticas*. Para alcanzar este objetivo, hemos emprendido un análisis de los MD introducidos en estos manuales con vista a comprobar los siguientes propósitos planteados en la introducción de este estudio: (1) *la manera en que se introducen los MD en relación con los enfoques metodológicos*; (2) *los grupos de MD que se introducen en estos manuales*; (3) *qué aspectos lingüísticos y extralingüísticos relacionados con la introducción de los MD se observan en dichos métodos*; (4) *los tipos de ejercicios para la práctica de uso de los MD que suelen utilizar los manuales analizados*. Los resultados obtenidos a partir de la consideración de estos propósitos nos han revelado, como hemos visto en las ‘conclusiones parciales’ referentes al análisis de este segundo estudio práctico, una serie de problemas de carácter lingüístico-discursivo y teórico-didáctico que, a nuestro juicio, dificultan la enseñanza-aprendizaje de los MD que se introducen en los manuales de ELE de los niveles B2 y C1.

La naturaleza de los problemas lingüístico-discursivos relacionados con la introducción de los MD en estos manuales nos ha permitido reunir dichos problemas bajo dos constantes: *equivocaciones en el tratamiento de aspectos*

básicos y definidores de los MD y carencias o ausencias respecto del tratamiento de algunos aspectos lingüísticos y discursivos relevantes que acompañan los MD. En la primera constante incluimos los problemas relacionados con:

- a) La arbitrariedad y ambigüedad terminológica de los MD.
- b) La confusión entre los términos marcador o conector, conjunción, adverbios y otras expresiones.
- c) El uso de formas no gramaticalizadas, otras expresiones diversas, locuciones, etc. como MD.
- d) Las clasificaciones equivocadas de algunos grupos de estas partículas.
- e) El tratamiento exclusivo de los MD en relación con las determinaciones gramaticales de los verbos.

Asimismo, dentro de la segunda constante, los problemas relacionados con:

- a) La movilidad sintáctica o distribucional de los MD.
- b) La polifuncionalidad de estas partículas discursivas.
- c) Los rasgos suprasegmentales de estas unidades.
- d) La información sobre las marcas cinésicas que acompañan o sustituyen a los MD.
- e) El uso de estas partículas en relación con el registro de lengua y con su distinta distribución en el discurso oral y en el discurso escrito.
- f) El uso de estos elementos en relación con los géneros y secuencias textuales.
- g) Los aspectos contrastivos referentes a los MD del portugués y los del español.

Por lo que respecta a los problemas teórico-didácticos, nuestro análisis ha mostrado que en algunos manuales de ELE de los niveles B2 y C1 se observan algunas cuestiones “candentes” referentes al *enfoque metodológico* en que se asientan estos manuales y a la eficacia metodológica de *los tipos de ejercicios* para la práctica de los MD. Particularmente, en lo referente al enfoque metodológico, hemos visto que, aunque la mayoría de los manuales analizados sigue el enfoque comunicativo o el enfoque comunicativo moderado, en ellos se observan algunas carencias en el refuerzo de la competencia discursiva a la hora de tratar los MD. Otro problema relevante, aún relacionado con el enfoque metodológico de los manuales, se refiere al hecho de que todos los manuales publicados en Brasil para la enseñanza de ELE o bien se apoyan en un enfoque no pragmático³ o bien no explicitan claramente el enfoque que siguen⁴. En estos manuales, el tratamiento de los MD es inexistente, ya que solo presentan listas de elementos gramaticales que, aunque se vea que pueden funcionar como marcadores, no son tratados como tales. Es decir, no se alude directamente al alcance discursivo de estas unidades. En cuanto a los tipos de ejercicios para la práctica de los MD, pensamos que, en la mayoría de los manuales, los ejercicios se introducen de forma bastante somera, descontextualizados y no tienen en cuenta el significado de los enunciados o textos que se proponen para la práctica de los MD, ni la posición discursiva de estas unidades. En fin, se trata de ejercicios que, desde el punto de vista didáctico-metodológico, son insuficientes o inadecuados para el aprendizaje de los MD, puesto que no contribuyen de forma eficaz a que el estudiante brasileño de ELE pueda llegar a comprender perfectamente los MD y, por consiguiente, a usarlos con suficiente destreza en los diferentes discursos que tendrá que comprender y producir en el español.

Por otro lado, aparte de los problemas relacionados con la introducción de los MD en los manuales analizados, que hemos comentado anteriormente, se ha de poner de manifiesto la existencia de otro problema que tiene que ver con el propio significado de estas partículas discursivas y que, por su complejidad y controversia, también dificulta su enseñanza-aprendizaje en el aula. Se trata de

³ Nos referimos a los manuales *Español 4* y *Español 5*.

⁴ Se trata de los manuales *Español Avanzado* y *Español Superior*, ¡Hable!, *Avanzar 2* y ¡Adelante! *Más práctico*.

una noción que no siempre es clara para todos los profesores y estudiantes de ELE, hecho que se debe, en gran medida, a lo difícil que es para estos docentes y discentes comprender el significado procedimental de los MD. En otras palabras, el hecho de que estas piezas 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” (Portolés, 1998: 22), hace que su enseñanza-aprendizaje sea también ardua y complicada. Así, por lo que respecta a los MD del español, lo que sí deben adquirir nuestros aprendices son unas instrucciones sobre cómo dos o más proposiciones deben relacionarse, de una forma coherente, entre sí y con la situación extralingüística, pero no un espacio léxico delimitado de una forma más bien clara, dado su carácter conceptual (Martínez Camino y Labrador Gutiérrez, 2003: 187). Sabemos a ciencia cierta que este aspecto relativo al significado de los MD del español constituye una dificultad considerable para su enseñanza-aprendizaje en general y de ELE, en particular, pero sobre todo lo es por los otros problemas observados en los métodos de ELE y que aquí hemos descrito. Por todo ello, es comprensible y fundamental la extrema necesidad de poseer manuales⁵, gramáticas y diccionarios⁶ de ELE modernos que presenten una clara explicación acerca del valor semántico-pragmático y del uso de estas partículas discursivas. En otros términos, hacen falta materiales que, al dar cuenta del funcionamiento real de la lengua española ideado como herramienta de comunicación, permitan al

⁵ Se ha de destacar la existencia de un manual publicado en 2008 en el que profesores y aprendices de ELE o de L2 o, incluso, de español como lengua materna (ELM) pueden ampararse para entender y aprender a usar con mayor convicción los MD del español. Nos referimos al manual denominado “Marcadores del discurso”, de Marchante Chueca (2008). En este manual, la autora presenta diez unidades en las que los MD son introducidos siempre en torno a temas de carácter sociocultural así como bajo diferentes reglas de uso de estas unidades que, por medio de numerosos y variados ejemplos contextualizados y de diversas actividades, explica de manera más accesible su uso. El manual está destinado a los aprendices del nivel C1 (superior), pero creemos que eso no excluye su uso para los estudiantes con un nivel B2, siempre que el profesor considere el desempeño del grupo con el que trabaja.

⁶ Se ha de poner de relieve que actualmente ya contamos con algunos diccionarios específicos sobre los MD, como el *Diccionario de partículas* (Santos Río, 2003), el *Diccionario de partículas discursivas del español* (Briz, Pons Bordería y Portolés [eds.], 2008-) y el *Diccionario de conectores y operadores del español* (Fuentes Rodríguez, 2009), los cuales ofrecen datos sobre esas partículas discursivas no enigmáticamente convertibles en el metalenguaje lexicográfico, de manera que su publicación ha supuesto, en esa línea, un avance sumamente importante.

aprendiz de ELE alcanzar el dominio de los usos reales de la lengua en contextos naturales.

En suma, el análisis de la introducción de los MD en los manuales de ELE no puede darse por concluida con este trabajo. La verdad es que todavía habrá mucho que investigar no solo acerca de la importancia de la introducción de los MD en los manuales de ELE sino también de la importancia de plantearse una enseñanza adecuada de estas unidades para posibilitar que los alumnos adquieran una plena y satisfactoria competencia comunicativa en español. Se pueden abrir, por consiguiente, nuevas y futuras investigaciones para proseguir con este estudio de manera que se pueda no solo ampliar el tema que tratamos aquí, sino también tener la oportunidad de corroborar las hipótesis que en este trabajo hemos planteado, así como refinarlas o, incluso, redefinirlas. Estudios que, en fin, tuviesen en consideración no solo el análisis del tratamiento de los MD por los manuales de los niveles B2 y C1 –y también de niveles inferiores a esos (A1, A2 y B1) o del nivel superior, C2–, sino también el tratamiento del mismo fenómeno en los manuales de español con fines específicos, en las gramáticas de ELE y en los diccionarios bilingües, destinados a estudiantes brasileños de ELE o a otros aprendices de diversos países.

5.2.3. Objetivo final referente a ambos estudios prácticos

Tal y como afirmábamos en la introducción de este estudio, su objetivo final se centra en comprobar si los MD usados por los aprendientes brasileños con un nivel B2 en sus narrativas orales concuerdan con los MD establecidos para este nivel por el Plan Curricular del Instituto Cervantes, en sus ‘tácticas y estrategias referentes a los marcadores del discurso’, así como si los manuales de ELE de los niveles B2 y C1 introducen todos o bien omiten los MD recomendados para estos niveles por el referido Plan. Antes de empezar a discurrir sobre dicho objetivo, es necesario presentar aquí un cuadro que ilustra, de una manera global, las clases de MD del español y las funciones de estas partículas que el PCIC establece para los 6 niveles de referencia. Este cuadro nos servirá de base para el desarrollo del objetivo final referente a ambos estudios prácticos que hemos llevado a cabo en esta investigación.

Nivel	Conectores	Estructurad. de la información	Reformulad.	Operadores discursivos	Controlad. del contacto
A1	Aditivos: y Contraarg.: pero Justificativos: porque	∅	∅	Focalizadores : también, tampoco Concreción: por ejemplo	¿no?, ¿eh?
A2	Consecutivos: por eso, entonces	Inicio: primero Continuidad: luego, después Cierre: por último	∅	∅	oye, oiga, mira, mire
B1	Aditivos: además, aparte Contraarg.: aunque, sin embargo Justificativos: como, es que Consecutivos: así que, por lo tanto	Inicio: en primer lugar, por un lado... Continuidad: en segundo lugar, por otro lado... Cierre: en conclusión, finalmente Comentadores: pues	Explicativos: o sea, es decir Recapitulativos: en resumen	Focalizadores : en cuanto a Escalares: casi Concreción: en concreto... Refuerzo: claro, claramente	sabes (¿sabes?), ¿ves?, sí (¿sí?), ¿entiendes ?
B2	Aditivos: ni...ni, asimismo Contraarg.: en cambio, mientras que, no obstante... Justificativos: puesto que, ya que Consecutivos: de modo/forma/manera que, en consecuencia	Inicio: para empezar... Continuidad: por su parte, de otro lado... Cierre: para finalizar, en suma, bueno...	Explicativos: en otras palabras Recapitulativos. en fin, total... Rectificativos: mejor dicho, miento Distanciamiento : de todas maneras... Digresores: por cierto, a propósito	Focalizadores : respecto a... Escalares: incluso, por poco (no) Concreción: en especial Refuerzo: desde luego, por supuesto	∅
C1	Aditivos: más aún, encima... Contraarg.: por el contrario, ahora bien, con todo... Justificativos: debido a, a causa de...	Inicio: antes que nada, bien... Continuidad: de igual forma... Cierre: a modo de conclusión, al final Comentadores:	Explicativos: dicho de otro modo Recapitulativos: en resumidas cuentas, al fin y al cabo... Rectificativos: más bien	Refuerzo: argumentativo: de hecho, en el fondo, en realidad... Refuerzo conclusivo: y ya está, y	∅

	Consecutivos: de ahí, así pues...	pues bien	Distanciamiento : de cualquier manera... Digresores: a este respeto...	punto, y se acabó...	
C2	Aditivos: por añadidura Contraarg. antes al contrario, antes bien... Justificativos: que Consecutivos: de suerte que, conque...	Comentadores: así las cosas...	Explicativos: a saber, esto es... Recapitulativos: en suma Digresores: a todo esto, dicho sea de paso...	Focalizadores : hasta Concreción: verbigracia , pongamos por caso... Refuerzo argumentativ o: después de todo, en verdad, de verdad	∅

Cuadro 57. Tácticas y estrategias referentes a los marcadores del discurso, PCIC.

En primer lugar, comprobaremos si los MD utilizados por los estudiantes brasileños con un nivel B2 en su discurso narrativo oral concuerdan con los MD establecidos para este nivel por el PCIC. Así, con vistas a confrontar los MD que este Plan determina para el nivel B2 de enseñanza de ELE con los MD que los aprendices brasileños han utilizado correctamente en sus narrativas orales, presentamos, a continuación, un cuadro que ilustra todos los MD usados adecuadamente por los estudiantes que tuvieron alguna estancia en España y por aquellos que no la tuvieron.

USOS ADECUADOS DE LOS MARCADORES DEL DISCURSO EN LAS NARRATIVAS ORALES	
Aprendices con estancia en España	y, pero, entonces, bueno, es que, ¿no?, mira, claro, porque, eh, ah, no sé, incluso, así que, aparte, finalmente, por supuesto, o sea, de hecho, ya está, en verdad, al final, de verdad, , pues, (y) tal, resulta que, a ver
Aprendices sin estancia en España	y, pero, entonces, bueno, es que, ¿no?, mira, claro, porque, eh, ah, no sé, sabes (¿sabes?), por ejemplo, hasta, miento, sí (¿sí?), en eso que

Cuadro 58. MD usados adecuadamente en las narrativas orales.

Así pues, podemos observar que el cotejo entre los dos cuadros precedentes permite que obtengamos algunas conclusiones que, según nuestra opinión, parecen ser suficientes para verificar el cumplimiento del objetivo final referente al primer estudio práctico de nuestra investigación, que es el de comprobar si los MD utilizados por los estudiantes brasileños con un nivel B2 en su discurso narrativo oral concuerdan con los MD establecidos para este nivel por el PCIC. Cabe comentar que, para hacer este cotejo, consideraremos también los MD que se establecen para los niveles inferiores al B2, porque se supone que los marcadores que los estudiantes brasileños utilizan adecuadamente en sus narrativas orales, tras concluir este nivel, fueron también aprendidos a lo largo de los cursos de los niveles A1, A2 y B1, y no solo durante el curso del nivel B2. Dichas conclusiones son las siguientes:

- 1) La mayor parte de los MD usados correctamente tanto por los aprendices brasileños que tuvieron alguna estancia en España como por aquellos que no la tuvieron, en sus narrativas orales, concuerda con los MD establecidos para los niveles A1-B2, según el PCIC:

<p>MD USADOS EN LAS NARRATIVAS ORALES QUE CONCUERDAN CON LOS MD ESTABLECIDOS PARA LOS NIVELES A1-B2, SEGÚN EL PCIC</p>
<p><i>y, pero, entonces, bueno, es que, ¿no?, mira, claro, porque, incluso, así que, aparte, finalmente, por supuesto, o sea, sabes (¿sabes?), por ejemplo, sí (¿sí?), miento</i></p>

Cuadro 59. MD acordes con el PCIC (A1-B2).

- 2) Los estudiantes brasileños con un nivel B2 han utilizado en sus narrativas seis MD que, según el PCIC, se establecen para los niveles superiores C1 y C2⁷:

⁷ Se ha de tener presente que la mayoría de estos marcadores discursivos ha sido utilizada por los aprendices que tuvieron alguna estancia en España, y solo el MD **hasta** fue usado por aquellos que no tuvieron dicha estancia. Este hecho corrobora nuestra conclusión comentada en líneas precedentes: las narrativas orales de los aprendices que tuvieron alguna estancia en España, por presentar un mayor número y diversidad de MD usados correctamente, han sido

MD USADOS EN LAS NARRATIVAS ORALES ESTABLECIDOS PARA LOS NIVELES C1 Y C2, SEGÚN EL PCIC
<i>de hecho, ya está, en verdad, al final, de verdad, hasta</i>

Cuadro 60. MD acordes con el PCIC (C1-C2).

- 3) Los aprendientes brasileños utilizan en sus narrativas orales ocho MD cuyas funciones no aparecen descritas en ningún nivel de las ‘tácticas y estrategias’ que el PCIC establece para los marcadores del discurso:

MD CUYAS FUNCIONES NO APARECEN DESCRITAS EN LOS NIVELES A1-C2, SEGÚN EL PCIC
<i>eh, ah, no sé, pues, (y) tal, resulta que, a ver, en eso que</i>

Cuadro 61. MD cuyas funciones no aparecen en el PCIC (A1-C2).

De lo visto hasta aquí puede concluirse que los estudiantes brasileños de ELE con un nivel B2 consiguen usar en sus narrativas orales un número significativo de MD que el PCIC establece para los niveles A1-B2. Además de usar un considerable número de MD que el Plan Curricular propone para estos niveles, los estudiantes se han valido en sus narrativas de algunas partículas discursivas cuya enseñanza este Plan establece para los niveles superiores C1 y C2, así como han usado, como hemos visto, MD cuyas funciones no se contemplan en dicho documento. Nos referimos, precisamente, a algunos marcadores discursivos que actúan predominantemente en la actividad metadiscursiva de las narrativas orales y, por eso, cobran un especial protagonismo en este tipo de discurso. Los primeros son ***eh, ah, no sé, a ver y pues***, que parecen especializados en indicar la continuación de las narrativas orales, pues su cometido principal es el de acumular la información y promover la progresión de los hechos relatados, actuando en el mantenimiento de la cohesión y coherencia del discurso narrativo. Otros tres tipos de MD son los

favorecidas por la estancia de estos estudiantes en el país acotado. Cabe recordar que las narrativas de los aprendientes con estancia en España suman solo 10 del total de 27 narrativas que constituyen nuestro corpus, aun así dichas narrativas presentan 15 marcadores más que no han sido observados en las narrativas de los aprendices sin estancia, que constituyen la mayoría del corpus.

conectores discursivos (**y**) **tal**, **resulta que**, y **en eso que**, cuya frecuencia es característica de las narrativas orales; su papel, además, consiste en resaltar algunas partes de este género discursivo, dejando así más clara la intención narrativa del informante.

Ahora bien, habrá de tener en cuenta el hecho de que no se han observado en el discurso narrativo oral de los aprendientes brasileños con un nivel B2 algunas importantes clases de MD que el PCIC propone, en sus tácticas y estrategias de la marcación del discurso, para los niveles A1-B2. Se trata de MD pertenecientes a la clase de los conectores discursivos (**además**, **ni...ni**, **sin embargo**, **en cambio**), estructuradores de la información (**primero**, **en primer lugar**, **en segundo lugar**, **en conclusión**, **por último**) y reformuladores (**mejor dicho**, **total**, **en fin**, **por cierto**, **a propósito**), que, a nuestro modo de ver, aportarían mayor cohesión y fluidez a estas narrativas. Algunos de ellos, por ejemplo, por su papel en la narración oral, se caracterizan por ser muy frecuentes y típicos de este tipo de discurso, pero aun así no han sido observados en ninguna de las 27 narrativas. De hecho, cuando, en ocasiones, las relaciones semántico-discursivas de las secuencias que conforman la estructura de las narrativas orales investigadas propician el uso de algunos de estos MD, los aprendientes, por desconocimiento de este tipo de unidades, las sustituyen por otros MD que se repiten demasiado en las narrativas, llegando a provocar el fenómeno de las interferencias negativas que ya hemos comentado aquí en líneas precedentes. De ahí que no solo se confundan y sean abundantes las interferencias sino también el uso excesivo de la repetición de los mismos MD y el desconocimiento de tantos otros marcadores muy usados en las narrativas orales y que, en realidad, los estudiantes de ELE brasileños desconocen completamente.

En suma, creemos que los aprendientes brasileños de ELE con un nivel B2 consiguen, de forma general, utilizar en su discurso narrativo oral muchos de los MD que el PCIC recomienda para los niveles A1-B2. Sin embargo, es evidente que estos estudiantes necesitan aprender a usar otras importantes clases de MD, que el Plan también establece para estos niveles, y cuyas

funciones contribuirían de manera más eficaz a la cohesión, coherencia y, consecuentemente, a la fluidez de su discurso narrativo. Desde luego, es necesario un conocimiento y dominio del conjunto total de los MD que PCIC establece para los niveles A1-B2. Este hecho se podría impulsar, en primer lugar, por una introducción de estas partículas discursivas, en los manuales de ELE de niveles A1-B2, más acorde con lo que establece el Plan para el tratamiento de los MD, esto es, que los manuales introdujeran en sus unidades didácticas, de forma más eficaz, todos los marcadores que se listan en el Plan Curricular; y, por otro lado, por el trabajo en el aula de todos los MD que se proponen en dicho Plan para los referidos niveles, es decir, es necesario que el profesor los enseñe de una manera explícita, lo que quiere decir, explicarlos y ponerlos en sus contextos y, en definitiva, llevarlos al aula y trabajarlos.

En lo que concierne al objetivo final referente a nuestro segundo estudio práctico, cabe recordar, en primer lugar, que, al analizar los grupos de MD que se introducen en los manuales de ELE de los niveles B2 y C1, hemos concluido que, de una forma global, en la mayoría de estos manuales se presentan los cinco grupos de MD propuestos en la clasificación planteada por Martín Zorraquino y Portolés (1999). Sin embargo, hemos verificado que no todos los MD que conforman estos grupos son contemplados en los contenidos de estos manuales. Nuestro objetivo ahora, por tanto, se centra en comprobar, precisamente, si los manuales de ELE de los niveles B2 y C1 introducen todos o bien omiten los MD recomendados para estos niveles por el PCIC.

Antes que nada, cabe comentar que para el análisis de los MD que se introducen en los manuales de los niveles B2 y C1 usados en Brasil, que llevamos a cabo en el capítulo 4, no hemos tenido en cuenta los conectores ‘justificativos’, los operadores del discurso ‘focalizadores’ y ‘escalares’, que el PCIC establece en su clasificación, puesto que, como hemos afirmado en la ‘introducción’ de este estudio (§ 1.4.2.), en este análisis nos servimos y nos guiamos por la clasificación de los MD que proponen Martín Zorraquino y Portolés (1999), donde estos tres tipos de partículas no aparecen listadas como MD. Sin embargo, su introducción en los manuales analizados sí se puede

observar, aunque muchos de ellos aparezcan, según nuestro punto de vista, como conectores sintáctico-proposicionales.

Seguidamente, presentamos las conclusiones que hemos obtenido a partir de la confrontación entre los MD introducidos en los manuales de los niveles B2 y C1 que analizamos y los MD que el PCIC establece para estos niveles⁸.

Una vez confrontados los dos cuadros, hemos concluido que los MD pertenecientes a los grupos de los conectores, estructuradores de la información, reformuladores, operadores discursivos y controladores del contacto, que se introducen en los manuales de los niveles B2 y C1, parecen estar, en su mayoría, de acuerdo con los MD que PCIC establece para estos niveles. Sin embargo, se han observado tres discrepancias en esta introducción que, a nuestro modo de ver, merecen atención por parte de los manuales, a saber:

- 1) Ausencia de algunos MD, en los manuales de los niveles B2 y C1, cuya enseñanza el PCIC establece para ambos niveles⁹:

Nivel	Conectores	Estruct. de la información	Reformulad.	Operad. discursivos	Control. del contacto ¹⁰
B2	-Aditivos: <i>ni...ni,</i> <i>asimismo</i> -Consecut.: <i>en consecuencia</i>	-Continuidad: <i>por su parte,</i> <i>de otro lado</i> -Cierre: <i>en suma, bueno</i>	-Rectificativos: <i>miento</i>	-Concreción: <i>en especial</i>	∅
C1	-Contraarg.: <i>con todo</i>	-Inicio: <i>antes que nada, bien</i>	-Recapitulativos: <i>al fin y al cabo</i> -Digresores ¹¹ : <i>a</i>	-Refuerzo conclusivo ¹² : <i>y ya está, y</i>	

⁸ Para dicha confrontación, nos servimos aquí de los cuadros que ilustran los grupos de MD encontrados en los manuales de los niveles B2 y C1 analizados (capítulo 4, cuadros n° 36, 37, 38, 39 y 40) y del cuadro n° 57, anteriormente descrito, que ilustra los grupos de MD que el PCIC establece para los niveles de referencia (A1-C2).

⁹ Describimos en el cuadro solo los MD ausentes en los manuales.

¹⁰ Según el PCIC, la introducción de estos MD se debe llevar a cabo en los niveles A1 (*¿no?*, *¿eh?*), A2 (*oye, oiga, mira, mire*) y B1 (*¿sabes?*, *¿ves?*, *¿sí?*, *¿entiendes?*). Como los manuales de ELE de estos niveles no han sido nuestro objeto de estudio, no sabemos decir si esta recomendación del PCIC se cumple. Por otro lado, cabe añadir que en los manuales de los niveles B2 y C1 que analizamos estas partículas discursivas sí se introducen, aunque de forma muy exigua y somera. Dicha introducción, a nuestro juicio, constituye un aspecto positivo en lo que a la enseñanza de los MD para estos niveles se refiere.

		-Cierre: a modo de conclusión, al final -Comentador: pues bien	este respecto	punto, y se acabó...	∅
--	--	---	----------------------	-----------------------------	---

Cuadro 62. Ausencia de MD cuyo el PCIC establece para los niveles B2 y C1.

- 2) Introducción anticipada, para el nivel B2, de algunos MD que el PCIC establece para los niveles superiores C1 y C2:

Nivel	Conectores	Estructurad. de la información	Reformuladores	Operadores discursivos
B2	-Aditivos: encima, más aun, es más -Consecutivos: de ahí, así pues, conque, por lo que, con lo que -Contraarg.: al contrario, por el contrario, ahora bien	-Continuidad: asimismo -Cierre: por fin, en fin	-Explicativos: esto es, a saber, dicho de otro modo/manera -De distanciamiento: de cualquier modo, en cualquier caso -Recapitulativos: a fin de cuentas, en suma, en definitiva, vamos que..., en resumidas cuentas	-Concreción: pongamos por caso -Refuerzo argumentativo: de hecho, en realidad, en el fondo

Cuadro 63. MD: introducción anticipada para el nivel B2.

- 3) Introducción tardía de MD que, según el PCIC, ya deben enseñarse en el nivel B2, pero que, en los manuales analizados, solo aparecen en el nivel C1:

Conectores	
C1	-Aditivos: asimismo -Consecutivos: en consecuencia

¹¹ Los MD digresores, en la clasificación de Martín Zorraquino y Portolés (1999), están descritos como 'estructuradores de la información'.

¹² Los MD de refuerzo conclusivo no aparecen en la clasificación que proponen Martín Zorraquino y Portolés (1999), por lo que no han sido objeto de nuestro estudio. Aun así, tras revisar los manuales de los niveles B2 y C1, no hemos encontrado registro de estos marcadores. Por eso, hemos decidido situarlos en el presente cuadro como MD ausentes.

Cuadro 64. MD: introducción tardía.

Las referidas discrepancias, que se presentan a la hora de introducir los MD en los manuales de los niveles B2 y C1 investigados, pueden conllevar, a nuestro juicio, algunas consecuencias para la enseñanza-aprendizaje de estas partículas discursivas, precisamente en los niveles acotados. En primer lugar, por lo que se refiere a la ausencia de los MD descritos en el punto (a), cuya enseñanza el PCIC establece para los niveles B2 y C1, cabe decir que si el profesor en sus clases, al utilizar alguno de los manuales del nivel B2 y C1 donde estas ausencias se hacen evidentes, no rectifica o, por lo menos, atenúa la ausencia de algunos MD que, a nuestro entender, son fundamentales para que el aprendiente de ELE consiga comunicarse con mayor eficacia en este idioma así como completar su proceso de comunicación, seguramente se formará un hablante con limitado dominio de tales MD. Nuestro juicio sobre dicho aspecto se fundamenta en la importancia que muchos de estos MD omitidos en los manuales pueden tener para la construcción del sentido tanto de los discursos orales como de los escritos en lengua española. Algunos de ellos, como, por ejemplo, *asimismo*, *bueno*, *bien* y *al final* (por citar algunos), por su aspecto polifuncional (y, por eso, mayor capacidad para estructurar los discursos), cumplen un papel fundamental en el desarrollo de la competencia discursivo-pragmática, que, a su vez, es una parte importante de la competencia comunicativa.

En lo referente a la introducción anticipada, para el nivel B2, de algunos MD que el PCIC establece para los niveles superiores C1 y C2, creemos que este aspecto, a diferencia del aspecto anterior, no ofrece tantos problemas en el aprendizaje de estas partículas para los estudiantes de español de este nivel avanzado; eso sí, siempre y cuando el profesor tenga en cuenta las necesidades y el progreso de los grupos de alumnos con los que trabaja. Es decir, si se está ante un grupo de estudiantes extranjeros con un nivel B2 que demuestre el dominio y capacidad lingüístico-pragmáticos necesarios para usar estas partículas discursivas, cuya enseñanza solo se recomienda a partir de los niveles C1 y C2, pensamos que su enseñanza sí puede llevarse a cabo en un nivel B2.

Ahora bien, si el profesor percibe que sus alumnos o algunos de ellos solo poseen una competencia comunicativa básica, lo que no les deja ni compartir ni comprender las relaciones semántico-pragmáticas establecidas por los MD que se anticipan para el nivel B2, entonces creemos que dicha enseñanza resultaría completamente inútil, ya que solo confundiría aun más el entendimiento de estas unidades.

Por lo que respecta a la introducción tardía de MD que, según el PCIC, deben introducirse en un nivel B2, pero que solo aparecen en el nivel C1 de los manuales analizados, pensamos que dicho problema, por referirse a solo dos conectores discursivos (*asimismo* y *en consecuencia*) no es tan preocupante como los dos casos anteriormente comentados. Por otro lado, si consideramos la enseñanza de estas partículas discursivas de manera particular, creemos que sí podría afectar a su aprendizaje en un nivel B2, puesto que se desproveería los estudiantes de este nivel de aprender a usar unas herramientas discursivas con las que ellos puedan, en efecto, mejorar la cohesión y coherencia de sus productos textuales –aspecto que en el nivel B2, según el MCER, se debe poner de manifiesto (el aprendiente de este nivel habrá de “utilizar con eficacia una variedad de palabras de enlace que le permita señalar con claridad las relaciones que existen entre las ideas”)–. En definitiva, la enseñanza de ambos conectores no tiene por qué estar dirigida a estudiantes de niveles superiores, pues se trata de MD cuyas funciones semántico-pragmáticas (*asimismo*: aditivo y *en consecuencia*: consecutivo) se pueden entender fácilmente en un nivel B2, siendo, por consiguiente, muy rentables para los alumnos de este nivel.

En definitiva, como se ha repetido a lo largo de este estudio, los marcadores del discurso cumplen un papel esencial en el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiente de ELE, puesto que constituyen elementos básicos y especialmente funcionales en los discursos escrito y oral que produce cualquier hablante. Por todo esto, es necesario que los manuales de ELE, principalmente los de nivel avanzado y superior, introduzcan estas partículas de forma más acorde con el que el PCIC y el MCER establecen para su enseñanza-aprendizaje. Hecho que favorecerá, consecuentemente, que los

aprendientes de ELE adquieran esta herramienta y sepan usarla adecuadamente en sus discursos. Para sintetizar, a continuación, enumeramos las características que los convierten en esenciales y que, a nuestro juicio, justifica y obliga a su introducción en los manuales de ELE.

En primer lugar, los marcadores del discurso son un medio de la lengua para facilitar la articulación entre lo dicho y el contexto. Sin embargo, un buen aprendizaje no se reduce a la adquisición de su significado, sino que pasa por el aprendizaje/ adquisición de los “efectos de sentido” que estos marcadores tienen.

En segundo, el significado de los marcadores es un significado de procesamiento. Conociéndolos, el aprendiz puede interpretar de forma adecuada las instrucciones que le da su interlocutor a través de ellos y los que el estudiante puede emitir a uno o varios interlocutores cuando de una L2 se trata. De esta manera, las inferencias que este estudiante pudiera sacar serán correctas. Así, se alejará de situaciones conflictivas o comprometidas provocadas por malentendidos e interactuará con más confianza y seguridad con y ante un nativo, por ejemplo.

En tercer lugar, los marcadores discursivos se usan, en general, para dar instrucciones argumentativas e instrucciones sobre la estructura de la información. Su dominio, por lo tanto, dota al aprendiente de ELE de la capacidad de estructurar de forma argumentativa e informativa sus discursos escrito y oral según el esquema de los nativos, y cifrar/descifrar los mensajes en un intercambio.

En conclusión, hay que potenciar la introducción del estudio de los marcadores discursivos en el aula de ELE, ya que estos elementos son fundamentales para que el aprendiente consiga alcanzar una competencia comunicativa plena en español. Eso implica que los profesores debemos tomar conciencia de su importancia y tenerlos en cuenta al preparar las clases. No hay que olvidar que es a través del input, de la retroalimentación y de la práctica como se adquieren. En este caso, además, es fundamental que el material

seleccionado sea suficientemente representativo como para que los estudiantes puedan adquirirlo de la forma “más natural” posible. De ahí, la importancia de disponerse de manuales de ELE (principalmente de los niveles avanzado y superior, como los que analizamos aquí) donde la introducción adecuada de los MD favorezca su enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, cabe mencionar que el estudio de los MD presenta numerosos problemas que pueden transmitirse, como no podía ser menos, a nuestra actividad como profesores, por lo que el discente debe poner atención y esmero en la manera de cómo los enseña a sus alumnos y no olvidar, además, que una parte esencial del aprendizaje de estas unidades discursivas puede pasar por su puesta en práctica en el discurso del propio profesor en el aula. En definitiva, es importante que el profesor de ELE, al presentar los MD en sus clases, haga hincapié en la funcionalidad de estas partículas discursivas como estrategia en nuestras intervenciones y como garantes fundamentales de la cohesión y coherencia de los discursos escrito y oral que se pueden producir en español.

Una vez comentado el objetivo final referente a los dos estudios prácticos que llevamos a cabo en nuestra investigación, se ha de poner de relieve que nuestro trabajo, de un modo general, no solo ha pretendido describir y analizar los usos de los MD de los que se valen los aprendientes brasileños de ELE con un nivel B2 en su discurso narrativo oral, así como deslindar la manera en que los manuales de ELE de los niveles B2 y C1 usados en Brasil introducen los MD en sus unidades didácticas, sino también ofrecer a los profesores, alumnos y autores pautas más precisas que aporten modos de mejorar y profundizar la enseñanza-aprendizaje de estas partículas discursivas tanto en el aula de ELE como en la elaboración de materiales didácticos, teniendo en cuenta, especialmente, sus valores semántico-pragmáticos y su magnitud en la construcción del discurso. Con ello, queremos hacer hincapié en la importancia de acercar, sobre todo, manuales, profesores y estudiantes de ELE a lo relevante que es el uso de estas partículas discursivas para la adquisición de la competencia comunicativa en español. Su uso adecuado, huelga decir, aproxima

el discurso oral y escrito del aprendiz a la realidad y originalidad de los discursos producidos por nativos de esta lengua, por lo que su aprendizaje y dominio son de extrema importancia para poder comunicarse, y comprender con éxito, en este idioma. Es más, se puede afirmar que el empleo adecuado de esas partículas discursivas por los alumnos, en la producción de sus discursos orales y escritos, puede indicar que ellos ya poseen un mayor dominio de la lengua española. Es la prueba de que este estudiante ha salido de los dominios estrictamente gramaticales de la lengua y ya se está valiendo del dominio pragmático y, en consecuencia, alcanzando una competencia comunicativa plena en español. Esto es que lo suscribe Martín Zorraquino (1998a, p. 55) al sostener que “[...] si se quiere adquirir una competencia plena de la segunda lengua, entonces el estudio de los marcadores discursivos es absolutamente necesario”.

5.3. Perspectivas futuras

Dentro de las limitaciones de nuestro trabajo, esperamos haber aportado un poco de claridad con respecto al empleo de los MD del español por parte de los estudiantes brasileños de ELE con un nivel B2 en el ámbito de su discurso narrativo oral, así como con respecto a la manera en que los manuales de ELE de los niveles B2 y C1 usados en Brasil introducen en sus contenidos estas partículas discursivas. Pretendemos, asimismo, que este trabajo contribuya a las futuras investigaciones lingüísticas y didáctico-metodológicas de los MD en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de ELE, principalmente de los estudios que tomen como objeto la enseñanza de los MD del español para aprendientes brasileños (o viceversa).

En suma, pensamos que este análisis puede complementar algunas lagunas existentes en el ámbito de los estudios sobre los MD del español para estudiantes brasileños, estudios que no se habían ocupado de analizar estas unidades en el ámbito del discurso oral producido por estos aprendices y en el ámbito de los materiales didácticos usados en Brasil para la enseñanza-aprendizaje de ELE, así como no se habían contrastado los resultados de ambos campos con el que PCIC y el MCER establecen para la enseñanza de estas

partículas discursivas. Pero, somos de la opinión de que deben seguir estudiándose dichos marcadores en otros corpus de diferente género que producen estos estudiantes, como, por ejemplo, las conversaciones, las entrevistas, el discurso escrito argumentativo y narrativo, etc. Creemos necesario, además, el análisis de los MD en otros materiales didácticos usados en Brasil para la enseñanza-aprendizaje de ELE, tales como los diccionarios bilingües y las gramáticas.

En fin, el presente trabajo, como toda investigación sobre una noción compleja, no puede considerarse definitivo, ya que su propio desarrollo y conclusión lo abre a mejoras y nuevas perspectivas de estudio. En palabras de Bachelard, “El conocimiento de lo real es una luz que proyecta siempre en algún lugar sombras. No es nunca inmediato ni pleno.” (Gaston Bachelard, *La Formation de l'esprit scientifique*).

A

- ACÍN, E. (1993-94): “Sobre *pero* enfático”, en *Cuadernos de Investigación Filológica*, XIX-XX, pp. 219-233.
- ACÍN, E. y LOUREDA, Ó. (2010): “Cuestiones candentes en torno a los marcadores del discurso”, en ACÍN, E. y LOUREDA, Ó. (coords.): *Los estudios sobre marcadores del discurso, hoy*, Madrid: Arco/Libros, pp. 7-59.
- ADJÉMIAN, C. (1991): “La especificidad de la interlengua y la idealización en el análisis de lenguas segundas”, en LICERAS, J. M.: *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid: Visor, pp. 241-262 (texto original de 1982).
- ALBALADEJO, T. y GARCÍA BERRIO, A. (1982): “La lingüística del texto”, en ABAD, F. y GARCÍA BERRIO, A. (eds.): *Introducción a la lingüística*, Madrid: Alhambra, pp. 217-260.
- ALBELDA MARCO, M. y FERNÁNDEZ COLOMER, M. J. (2006): “La enseñanza de los registros en ELE. Una aplicación al español coloquial”, en *MarcoELE* 3, 31.
- ALBELDA MARCO, M. y FERNÁNDEZ COLOMER, M. J. (2008): *La enseñanza de la conversación coloquial*, Madrid: Arco/libros.
- ALCARAZ, E. (1992): “La lingüística y la metodología didáctica de las lenguas extranjeras”, en GARCÍA HOZ, V. (dir.): *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*, Madrid: Rialp, pp. 19-107.
- ALCALDE CUEVAS, L. y PRIETO DE LOS MOZOS, E. (1984): “De la conexión con *y*”, en *Studia zamorensia* 5, pp. 481-489.
- ALCINA, J. y BLECUA, J. M. (1975): *Gramática española*, Barcelona: Ariel.
- ALLERTON, D. J. y CRUTTENDEN, A. (1974): “English sentence adverbials: their syntax and their intonation un British English”, en *Lingua* 34, pp. 1-30.

ANDRADE, M. L. C. V. O. (1990): *Contribuição à Gramática do Português Falado: Estudo dos marcadores conversacionais então, aí, daí*. Dissertação de Mestrado, São Paulo: PUC.

ANSCOMBRE, J. C. y DUCROT, O. (1983): *L`argumentation dans la langue*, Bruxelles: Mardaga.

AUSTIN, J. (1962): *How to do Things with Words*, Oxford: Clarendon Press. (Trad. esp.: *Palabras y Acciones. Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós, 1987).

B

BACHMAN, L. F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford: Oxford University Press.

BACHMAN, L. F. y PALMER, A. S. (1996): *Language Testing in Practice*, Oxford: Oxford University Press.

BARALO, M. (1998): *Teorías de adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza del español*, Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.

BARALO, M. (2004): "Psicolingüística y gramática, aplicadas a la enseñanza del español/LE", en *RedELE* o, [en línea], disponible en <<http://formespa.rediris.es>> [consultado en octubre de 2010].

BARDOVI-HARLIG, K. y DÖRNEY, Z. (1998): "Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic versus grammatical awareness in instructed L2 learning", en *Tesol Quarterly* 32, pp. 233-262.

BARDOVI-HARLIG, K. (2001): "Evaluating the empirical evidence. Grounds for instruction in pragmatics?", en KASPER, G. y ROSE, K. (eds.): *Pragmatics in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.

- BARLIBREA CÁRCELES, Á. (2003): “La enseñanza de los marcadores del discurso oral a través de textos publicitarios audiovisuales en la clase de E/LE”, en PERDIGUERO VILLARREAL, H. y ALVAREZ, A. A. (eds.): *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*, Burgos, pp. 847-858, [en línea], disponible en <<http://cvc.cervantes.es>> [consultado en agosto de 2010].
- BAUHR, G. (1994): “Funciones discursivas de ‘bueno’ en español moderno”, en *Lingüística Española Actual XVI*, pp. 79-121.
- BEAUGRANDE, R. de y DRESSLER, W. (1997 [1981]): *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona: Ariel.
- BEINHAUER, W. (1964): *El español coloquial*, Madrid: Gredos.
- BELLO, A. (1988[1847]): *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Con las notas de Rufino José de Cuervo. Estudio y edición de R. Trujillo, Madrid: Arco/Libros.
- BLAKMORE, D. (1987): *Semantic constraints on relevance*, Oxford: Blackwell.
- BLAKMORE, D. (1988): “So as a constraint on relevance”, en KEMPSON, R. M. (ed.): *Mental representations*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 183-196.
- BLAKMORE, D. (1989): “Denial and contrast: a relevance theoretic analysis of but”, en *Linguistics and philosophy XII*, pp. 15-37.
- BLAKMORE, D. (1996): “Are apposition markers discourse markers”, en *Journal of linguistics* 32, pp. 325-47.
- BLAS ARROYO, J. L. (1995): “La interjección como marcador discursivo: el caso de *eh*”, en *Anuario de Lingüística Hispánica XI*, pp. 81-117.
- BOSQUE, I. (1991): *Las categorías gramaticales*, Madrid: Síntesis.

- BOYERO RODRÍGUEZ, M. J. (2005): *Aportación al estudio de los marcadores conversacionales que intervienen en el desarrollo del diálogo*. Tesis doctoral, Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- BRIONES A. I. y PÉREZ J. A. (2002): “Marcadores discursivos en textos expositivos: contraste español-portugués”, en *Actas del II congreso de hispanistas*, São Paulo.
- BRIZ, A. (1993a): “Los conectores pragmáticos en el español coloquial (I): su papel argumentativo”, en *Contextos XI*, 21/22, pp. 145-188.
- BRIZ, A. (1993b): “Los conectores pragmáticos en la conversación coloquial (II): su función metadiscursiva”, en *Español Actual* 59, pp. 39-56.
- BRIZ, A. (1996b): *El español coloquial: situación y uso*, Madrid: Arco/libros.
- BRIZ, A. (1998): *El español coloquial en la conversación: esbozo de pragmagramática*, Barcelona: Ariel.
- BRIZ, A. y HIDALGO, A. (1998): “Conectores y estructura de la conversación”, en MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. y MONTOLÍO DURÁN, E. (eds.), en *Marcadores del discurso: Teoría y Análisis*, Madrid: Arco-Libros, pp. 122-142.
- BRIZ, A. (2002): *El español coloquial en la clase de ELE. Un recorrido a través de los textos*, Madrid: SGEL.
- BRIZ, A. y MONTAÑEZ MESAS, M. P. (2007): “La forma ¿eh? en el *Diccionario de partículas discursivas del español (DPDE)*”, en *Homenaje al profesor César Hernández Alonso*, Universidad de Valladolid, pp. 623-640.
- BRIZ, A., PONS BORDERÍA, S. y PORTOLÉS, J. (coords.) (2008-): *Diccionario de partículas discursivas del español (DPDE)*, [en línea], disponible en <www.dpde.es.> (consultado en agosto de 2010-).

BRIZ, A. y PONS BORDERÍA, S. (2010): “Unidades, marcadores discursivos y posición”, en ACÍN, E. y LOUREDA, Ó. (coords.): *Los estudios sobre marcadores del discurso, hoy*, Madrid: Arco/Libros, pp. 327-358.

BRUCART, J. M. (1999): “La elipsis”, en BOSQUE, I. y DEMONTE, V. (eds.): *Gramática descriptiva de la lengua española*, tomo 1, cap. 43, Madrid: Espasa Calpe, pp. 2787-2863.

BUSTOS GISBERT, J. M. (1996): *La construcción de textos en español*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, Manuales Universitarios, 62.

BUSTOS TOVAR, J. J. (1995): “De la oralidad a la escritura”, en CORTÉS, L. (ed.): *Actas del Simposio sobre análisis del discurso oral*, Almería: Universidad de Almería, pp. 9-28.

C

CABAÑAS MARTÍNEZ, M. J. (2006): *Comunicación no verbal y enseñanza de español como segunda lengua a inmigrantes en contextos escolares*, León: Universidad de León.

CALSAMIGLIA, H. y TUSÓN, A. (2007): *Las cosas del decir: manual de Análisis del Discurso*, Barcelona: Ariel.

CALVI, M. V. (1995): *Didattica delle lingue affini: spagnolo e italiano*, Milano: Guerini Scientifica.

CANALE M. y SWAIN, M. (1980): “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”, en *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47.

CANALE, M. (1983): “From communicative competence to communicative language pedagogy”, en RICHARD, J. y SMITH, R. (eds.), *Language and Communication*, London: Longman, pp.2-27.

- CANDÓN SÁNCHEZ, M. T. (1999): “Los conectores pragmáticos en la conversación coloquial: aplicación a la enseñanza del español como segunda lengua”, *Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Cádiz, pp. 149-156, [en línea], disponible en <<http://cvc.cervantes.es>> [consultado en mayo de 2010].
- CASADO VELARDE, M. (1991): “Los operadores discursivos 'es decir', 'esto es', 'o sea' y 'a saber': valores de lengua y funciones textuales”, en *Lingüística Española Actual* 13, pp. 87-116.
- CASADO VELARDE, M. (1993): *Introducción a la gramática del texto en español*, Madrid: Arco/Libros.
- CASADO VELARDE, M. (1998): “Lingüística del texto y marcadores del discurso”, en MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. y MONTOLÍO DURÁN, E. (eds.): *Marcadores del discurso: Teoría y Análisis*, Madrid: Arco-Libros, pp. 55- 70.
- CASADO VELARDE, M. (2000): “Lingüística y gramática del texto: su articulación interdisciplinar”, en *RILCE*, 16/2, pp. 247-262.
- CASTILHO, A. T. (1989): “Para um estudo das unidades discursivas no português falado”, en CASTILHO, A. T. (org.): *Português falado culto no Brasil*, Campinas: Unicamp, pp. 249-280.
- CASTILHO, A. T. (2001): *A língua falada no ensino de português*, São Paulo: Contexto.
- CELCE-MURCIA M. y OLSHTAIN, E. (2000): *Discourse and Contexte in Language Teaching, A guide for Language Teaching*, EEUU: Cambridge University Press.
- CENOZ IRAGUI, J. (2004): “El concepto de competencia comunicativa”, en SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO I. (eds.), CASADO, V. L. (coord.): *Vademécum para la formación de profesores; enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, pp. 449-465.

- CESTERO MANCERA, A. M. (1999a): *Repertorio básico de signos no verbales del español*, Madrid: Arco Libros.
- CESTERO MANCERA, A. M. (1999b): *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Arco Libros.
- CESTERO MANCERA, A. M. (2005): *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Arco/Libros.
- CHOMSKY, N. (1965): *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge: MIT Press (Traducción de OTERO, C. P. [1999]: *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Barcelona: Gedisa).
- CHOMSKY, N. (1974): “Estructura profunda, estructura superficial e interpretación semántica”, en SÁNCHEZ DE ZAVALA, V. (comp.): *Semántica y sintaxis en la lingüística transformatoria*.
- COLL, J. *et al.* (1990): *Diccionario de gestos con sus giros más usuales*, Madrid: EDELSA.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación*, Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Anaya.
- CORDER, S. P. (1967a): “*The Significance of Learners' Errors*”, en *IRAL*, 5, 161-170 (Recogido en CORDER, S. P. [1981]: *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford: Oxford University Press).
- CORDER, S. P. (1967b): “The significance of learners errors”, en *International Review of Applied Linguistics* 4, pp. 161-170 (Trad. en LICERAS, J. M. [1992]: “La importancia de los errores del que aprende un lengua segunda”, pp. 31-40).
- CORDER, S. P. (1971): “Idiosyncratic dialects and error analysis”, en *IRAL* 9, Vol. 2, pp. 161-171.

CORTÉS RODRÍGUEZ, L. (1991): *Sobre conectores, expletivos y muletillas en el español hablado*, Málaga: Ágora.

CORTÉS RODRÍGUEZ, L. (2002): “Los estudios del español hablado entre 1950 y 1999”, en *Oralia*, Anejos 2.

CORTÉS RODRÍGUEZ, L. y CAMACHO, M. M. (2005): *Unidades de segmentación y marcadores del discurso*, Madrid: Arco/libros.

CORTÉS RODRÍGUEZ, L. (2006): “Los elementos de final de serie enumerativa del tipo *y todo eso*, o *cosas así*, *y tal*, etc. perspectiva interactiva”, en *Boletín de Lingüística* 26, Vol. 18, pp. 102-129.

COSERIU, Eugenio (1981): *Textlinguistik. Eine Einführung*, Tübinga: Gunter Narr.

CUARTERO SÁNCHEZ, J. M. (1995): “El estatuto categorial de ‘además’ y sus propiedades distribucionales”, en *Dicenda* 13, pp. 103-118.

CUERVO, R. J. (1893[1954]): *Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

CUEVA LOBELLE, A. (2008): “Los mecanismos de cohesión en el aula de ELE: los marcadores discursivos”, en *Revista lenguas en contacto y bilingüismo: Expresión de una realidad intercultural y multicultural*, pp. 150-161, [en línea], disponible en <http://www.lenguasdecolombia.gov.co/Revista/PDF/09.Alberto_Cueva_Lobelle.pdf> [consultado en agosto de 2010].

D

DASCAL, M. y KATRIEL, T. (1982): “Digressions: a study in conversational coherence”, en PETÖFI, J. S.: *Text vs sentence*, Hamburg: Buske, Vol. 29, pp. 76-95.

- DAVIES, M. (2002-): *Corpus del español (100 millones de palabras, siglo XIII - siglo XX)*, [en línea], disponible en <<http://www.corpusdelespanol.org>> [consultado en marzo de 2011].
- DAVIES, M. y FERREIRA, M. (2006-): *Corpus do Português (45 milhões de palavras, sécs. XIV-XX)*, [en línea], disponible en <<http://www.corpusdoportugues.org>> [consultado en febrero de 2011].
- DAVIS, F. (1979): *A comunicação não-verbal*, São Paulo: Summus.
- DECARRICO, J. y NATTINGER, J. C. (1988): “Lexical Phrases for the Comprehension of Academic Lectures”, *English for Specific Purposes* 7, pp. 91-102.
- DE COS RUIZ, F. J. (2006): “Las variedades lingüísticas en la enseñanza de E/LE: aplicación a la modalidad oral andaluza”, en *RedELE* 6, [en línea], disponible en <<http://www.educacion.gob.es/redele/revista.shtml>> [consultado en diciembre de 2010].
- DEZA BLANCO, P. (2006): “Conectores contraargumentativos en las noticias de sucesos de periodistas españoles y estudiantes taiwaneses de ELE. Algunas aportaciones desde la Retórica Contrastiva”, en *Actas de V Congreso Internacional AELFE*, pp. 293-299, [en línea], disponible en <<http://www.unizar.es/aelfe2006/ALEFE06/2.%20didactics/41.pdf>> [consultado en septiembre de 2010].
- DÍAS, M. M. L. (2003): *Los marcadores del discurso en la clase de español para brasileños, con especial atención a los marcadores opositivos*. Tesina, Universidad de Salamanca.
- DICCIONARIO DE GESTOS ESPAÑOLES (2007): [en línea], disponible en <<http://gamp.c.u-tokyo.ac.jp/~ueda/gestos/gestos.htm>> (consultado en octubre de 2010).

- DIONÍSIO, Â. P. (2001): “Análise da conversação”, en MUSSALIN, F. y BENTES, A. C. (orgs.): *Introdução à lingüística*, São Paulo: Cortez, Vol.2, pp. 69-99.
- DOMÍNGUEZ GARCÍA, M. N. (2002): “La polivalencia de ‘pues’, comportamiento argumentativo y metadiscursivo”, en MUÑOZ NÚÑEZ, M. D. *et al.* (eds.): *IV Congreso de Lingüística General*, Cádiz: Servicio de la Universidad de Alcalá, Vol.2, pp. 811-820.
- DOMÍNGUEZ GARCÍA, N. y DORTA LUIS, J. (2004): “La prosodia y las funciones de los marcadores del discurso”, en *Actas del V Congreso de Lingüística General*: León, Vol.1, pp. 757-771.
- DOMÍNGUEZ GARCÍA, M. N. (2007): *Conectores discursivos en textos argumentativos breves*, Madrid: Arco/Libros.
- DOMÍNGUEZ GARCÍA, M. N. (2010): “Los marcadores del discurso y los tipos textuales”, en ACÍN, E. y LOUREDA, Ó. (coords.): *Los estudios sobre marcadores del discurso, hoy*, Madrid: Arco/Libros, pp. 359-413.
- DUCROT, O. (1980): “Analyse de textes et linguistique de l'énonciation”, en DUCROT, O. *et al.*, *Les mots du discours*, París: Minuit, pp. 7-56.
- DULAY, H. *et al.* (1982): *Language two*, New York: Oxford University Press (Trad. It. *La seconda lingua* [1985], Bologna: il Mulino).
- DURÃO, A. B. A. (2004): *Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*, Londrina: EDUEL.
- DURÃO, A. B. A. (2005): “La interferencia como causa de errores de brasileños aprendices de español”, en SEDYCIAS, J. (org.): *O ensino do espanhol no Brasil. Passado, presente, futuro*, São Paulo: Parábola Editorial, pp. 130-144.
- DURÃO, A. B. A. (2007): *La interlengua*, Madrid: Arco/Libros.

DUQUE ESTRADA, M. P. C. (1991): *O Marcador interativo "né" na fala urbana culta paraense*. Dissertação de Mestrado, Belém: Universidade Federal do Pará.

DUQUE ESTRADA, M. P. C. (2001): *Marcadores tags em narrativas orais paraenses*, Tese de Doutorado, Recife: UFPE.

E

EDESO NATALÍAS, V. (2007): “¿Qué hacer con las interjecciones en una clase de ELE?”, en *Actas del XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*, Vol.1, Logroño, pp. 495-508.

EDESO NATALÍAS, V. (2009): *Contribución al estudio de la interjección en español*, Bern: Peter Lang.

ELLIS, R. (1997): *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.

ELORDIETA, G. y ROMERA, M. (2002): “Prosody and Meaning in Interaction: The Case of the Spanish Discourse Functional Unit entonces ‘then’”, en BEL, B. y MARLIEN, I. (eds.): *Proceedings of the Speech Prosody 2002 Conference*, Aix-en-Provence: Laboratoire Parole et Langage, pp. 263-266.

ERMAN, B. (1987): *Pragmatic Expressions in English: a study of you know, you see and I mean in face-to-face conversation*, Estocolmo: Almqvist y Wiksell Int.

ESCANDELL VIDAL, M. V. (1996): *Introducción a la pragmática*, Barcelona: Anthropos.

ESCANDELL VIDAL, M. V. (2009): “Los fenómenos de interferencia pragmática”, en *MarcoELE* 9, pp. 95-109, [en línea], disponible en <<http://marcoele.com/>> (consultado en agosto de 2010).

F

- FAERCH, C. y KASPER, G. (1983): *Strategies in interlanguage communication*, London: Longman.
- FÁVERO L. L. y KOCH, I. V. G. (1985): “Cr terios de textualidade”, en *Veredas*, 104, São Paulo: EDUC, pp. 17-34.
- FERNÁNDEZ BARJOLA, M. I. (2008): “La enseñanza de los marcadores de reformulación en E/LE”, en *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Ling stica (SEL)*, Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, [en línea], disponible en <<http://www.unav.es/linguis/simposiosel/actas/>> (consultado en agosto de 2010).
- FERNÁNDEZ BERNÁRDEZ, C. (1994-1995): “Marcadores textuales de ‘ejemplificación’”, en *Estudios de Ling stica de la Universidad de Alicante* 10, pp. 103-144.
- FERNÁNDEZ BERNÁRDEZ, C. y VÁZQUEZ VEIGA, N. (1995): “ Espontaneidad o planificación? Marcadores textuales en la lengua oral”, en *Lenguaje y Textos* 6-7, pp. 187-195.
- FERNÁNDEZ LEBORANS, M. J. (1992): “La oración del tipo ‘es que...’”, en *Verba* 19, pp. 223- 239.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1997): *Análisis de errores e Interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Tesis doctoral, Madrid: Universidad Complutense.
- FERNÁNDEZ LOYA, C. (2004): “La traducción y el análisis contrastivo de los marcadores del discurso. Los casos de ‘infatti’ y ‘en efecto’”, en CANCELLIER, A. et al. (eds.): *Atti del XXII Convegno de AISPI, Catania-Ragusa*, Madrid, pp. 99-114, [en línea], disponible en <http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/scrittura_confliittoii.htm> (consultado en agosto de 2010).
- FISLAK, J. (1981): *Contrastive linguistics and the language teacher: readings in pedagogical contrastive analysis*, Oxford: Pergamon Press.

- FORMENT, M. M. T. (1997): “La verbalización de la gestualidad en el aprendizaje de E/LE”, en *Frecuencia-L* 4, pp. 27-31.
- FRASER, B. (1990): “An approach to discourse markers”, en *Journal of Pragmatics* 14, North Holland, pp. 383-395.
- FRASER, B. (1996): “Pragmatic markers”, en *Pragmatics* 6.2, pp. 167-190.
- FUENTES RODRÍGUEZ, C. (1985): “Sobre las oraciones consecutivas en el habla urbana de Sevilla (nivel culto)”, en LAMÍQUIZ, V. y RODRÍGUEZ-IZQUIERDO, R. (eds.): *Sociolingüística andaluza* 3, Sevilla: Universidad de Sevilla.
- FUENTES RODRÍGUEZ, C. (1987): *Enlaces extraoracionales*, Sevilla: Alfar.
- FUENTES RODRÍGUEZ, C. (1993a): “Comportamiento discursivo de *bueno, bien, pues bien*”, en *Estudios de Lingüística*, 9, Universidad de Alicante, pp. 205-221.
- FUENTES RODRÍGUEZ, C. (1993b): “Conclusivos y reformulativos”, *Verba* 20, pp. 171-198.
- FUENTES RODRÍGUEZ, C. (1993c): “Claro, modalización y conexión”, en FUENTES RODRÍGUEZ, C. (ed.): *Sociolingüística andaluza* 8. *Estudios sobre el relato oral*, Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 99-127.
- FUENTES RODRÍGUEZ, C. (1994): “Usos discursivos y orientación argumentativa: ‘de hecho’, ‘en efecto’ y ‘efectivamente’”, en *EAC* 62, pp. 5-18.
- FUENTES RODRÍGUEZ, C. y ALCAIDE LARA, E. R. (1996): *La expresión de la modalidad en el habla de Sevilla*, Sevilla: Servicio de Publicaciones del Ayuntamiento de Sevilla.
- FUENTES RODRÍGUEZ, C. (1996): *La sintaxis de los relacionantes supraoracionales*, Madrid: Arco/Libros.
- FUENTES RODRÍGUEZ, C. (2009): *Diccionario de conectores y operadores del español*, Madrid: Arco/Libros.

FUENTES RODRÍGUEZ, C. (2010): “Los marcadores del discurso y la lingüística aplicada”, en: ACÍN, E. y LOUREDA, Ó. (coords.): *Los estudios sobre marcadores del discurso, hoy*, Madrid: Arco/Libros, pp. 689-746.

G

GARCÉS, G. (1791): *Fundamento del vigor y elegancia de la lengua castellana, expuesto en el propio y vario uso de sus partículas*, Madrid: Imprenta de la Viuda de Ibarra (Se trata del Tomo I del “Fundamento del vigor y elegancia de la lengua castellana”. Se cita por la segunda ed. anotada por M. Ballesteros, Madrid: Rivadeneyra, 1852).

GARCÍA GARCÍA, M. (2001): *El lugar de la comunicación no verbal en la clase de E/LE. Kinésica contrastiva*, Salamanca: Universidad de salamanca.

GARCÍA GARCÍA, M. (2004): “La competencia conversacional en los estudiantes de español como lengua extranjera”, en *Revista Electrónica LinRed*, [en línea], disponible en <http://www.linred.es/numero2_articulo_2.htm> [consultado en septiembre de 2010].

GARCÉS GÓMEZ, P. M. (1992): “El operador discursivo ‘pues’ en el español hablado”, en *Romanistisches Jahrbuch* 43, pp. 260-274.

GARCÉS GÓMEZ, P. M. (2005): “Reformulación y marcadores de reformulación”, en CASADO VELARDE, M. *et al.* (eds.): *Estudios sobre lo metalingüístico (en español)*, Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, pp. 47-66.

GARCÍA NEGRONI, M. M. y TORDESILLAS, M. (2001): *La enunciación en la lengua. De la deixis a la polifonía*, Madrid: Gredos.

GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (2006): “Introducción general”, en *Instituto Cervantes* I, pp. 11-45.

GARRIDO RODRÍGUEZ, M. C. (2000): “Los conectores pragmáticos en la enseñanza de ELE: argumentación y relevancia”, en *Actas del X Congreso*

Internacional de ASELE, Cádiz, pp. 323-330, [en línea], disponible en <<http://cvc.cervantes.es>> [consultado en agosto de 2010].

GARRIDO RODRÍGUEZ, M. C. (2004): *Conectores contraargumentativos en la conversación coloquial*, León: Secretariado de Publicaciones y Medios Audiovisuales de la Universidad de León.

GAUDINO-FALLEGGER, L. (2002): “Reflexiones sobre el uso de ‘entonces’ y ‘pero’”, en *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 12, [en línea], disponible en <<http://www.ucm.es/info/circulo/no12/index.htm>> [consultado en enero de 2011].

GILI GAYA, S. (1983/1943): *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona: Vox.

GILI GAYA, S. (1961): “¿Es que...? Estructura de la pregunta general”, en *Studia Philologica. Homenaje ofrecido a Dámaso Alonso por sus amigos y discípulos con ocasión de su 60º aniversario*, II, Madrid: Gredos, pp. 91-98.

GÓMEZ TORREGO, L. (1985): *Teoría y práctica de la sintaxis*, Madrid: Alhambra.

GONZÁLEZ, M. (2004): “Pragmatic Markers in Oral Narrative: The Case of English and Catalan”, en *Pragmatics and Beyond New Series* 122, Philadelphia/Amsterdam: John Ben-jamins (en prensa).

GRICE, P. (1975): “Logic and Conversation”, en COLE, P. y MORGAN, J. L. (eds.): *Syntax and Semantics*, 3, Speech Acts, Nueva York: Academic Press, pp. 41-58.

GÜLICH, E. y KOTSCHI, T. (1983): “Les marqueurs de la réformulation paraphrastique”, en *Cahiers de Linguistique Française* 5, pp. 305-351.

GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (1997): *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios*, Madrid: Arco/Libros, S.L.

GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (2001): “Perfiles y dimensiones del concepto norma (las otras normas)”, en *Actas del II Congreso Internacional de Lengua*

Española. El español en la sociedad de la información, Valladolid, 2001, [en línea], disponible en <<http://cvc.cervantes.es/>> [consultado en junio de 2010].

H

HALLIDAY, M.A.K. y HASAN, R. (1976): *Cohesion in English*, London: Longman.

HALLIDAY, M.A.K. (1994[1985]): *An Introduction to Functional Grammar*, London: Edward Arnold Publisher.

HALLIDAY, M. A. K. (1986): *El lenguaje como semiótica social*, México: FCE.

HERNÁNDEZ SACRISTÁN, C. y FERNÁNDEZ PEÑA, L. (1992): *Conversación infantil. Materiales para su estudio en niños desde los cinco a los nueve años*, Valencia: Promolibro.

HIDALGO, A. (1997): *Entonación y conversación coloquial*, Valencia: Universidad de Valencia.

HIDALGO, A. (2006): “Estructura e interpretación en la conversación coloquial: el papel del componente prosódico”, en *RFULL*, pp. 129-151.

HIDALGO, A. (2010): “Los marcadores del discurso y su significante: en torno a la interfaz marcadores-prosodia en español”, en ACÍN, E. y LOUREDA, Ó. (coords.): *Los estudios sobre marcadores del discurso, hoy*, Madrid: Arco/Libros.

HOFFMAN-HICKS, S. D. (1999): “The longitudinal development of French foreign language pragmatic competence: Evidence from study abroad participants”, en *Dissertation Abstracts International* 61, 591.

HYMES, D. (1972): “Acerca de la competencia comunicativa”, en LLOBERA, M. *et al.*: *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: EDELSA, pp. 27-47.

HYMES, D. (1974): *Foundations in sociolinguistics. An ethnographic approach*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

I

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Biblioteca Nueva (3 vols.).

J

JEFFERSON, G. (1987): "An exercise on the transcription and analysis of laughter", en VAN DIJK, T. (ed.): *Handbook of Discourse Analysis*, 3, London: Academic Press, pp. 25-34.

K

KASPER, G. y DUFON, M. (2000): "La pragmática de la interlengua desde una perspectiva evolutiva", en MUÑOZ, C. (ed.): *Segundas lenguas: Adquisición en el aula*, Barcelona: Ariel, S.A.

KELLER, E. (1979): "Gambits: Conversational strategy signals", en *Journal of Pragmatics* 3, pp. 219-237.

KELLERMAN E. y SHARWOOD SMITH, M. (1986): *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*, New York, Pergamos Press.

KOCH, I. V. G. (1989): *A coesão textual*, São Paulo: Contexto.

KOCH, I. V. G. (1992): *A inter-ação pela linguagem*, São Paulo: Contexto.

KOCH, I. V. G. (1995): "A articulação entre orações no texto", en *Cadernos de estudos lingüísticos* 28, Campinas.

L

- LABOV, W. (1972): *Language in the inner city*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- LADO, R. (1973): *Lingüística contrastiva. Lenguas y culturas*, Madrid: Ediciones Alcalá.
- LAHUERTA MARTÍNEZ, A. C. (1996): “El uso de la estructura textual como un instrumento metodológico para mejorar la comprensión lectora de estudiantes de inglés como lengua extranjera”, en *Aula Abierta* 67, pp. 193-216.
- LAHUERTA MARTÍNEZ, A. C. y PELAYO, M. F. (2003): “Usos marginales de los marcadores del discurso. Su efecto en la comprensión lectora en español como lengua extranjera”, en *Revista Ibérica* 5, pp. 49-68.
- LAKOFF, G. (1972): “Hedges: a study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts”. *Papers from the 8th Regional Meeting, Chicago Linguistics Society Papers*, Vol. 8, Chicago: Chicago University Press, pp. 183-228.
- LLAMAS SAÍZ, C. (2003): “La enseñanza de los marcadores del discurso en la clase de ELE: explotación de los textos periodísticos de opinión”, en PERDIGUERO VILLARREAL, H. y ALVAREZ, A. A. (eds.): *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*, Burgos, pp. 694-707, [en línea], disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xiv.htm> [consultado en agosto de 2010].
- LLAMAS SAÍZ, C. (2010): “Los marcadores del discurso y su sintaxis”, en ACÍN, E. y LOUREDA, Ó. (coords.): *Los estudios sobre marcadores del discurso, hoy*, Madrid: Arco/Libros, pp. 183-239.
- LLÓRENTE ARCOCHA, M. T. (1996): *Organizadores de la conversación. Operadores discursivos en español*, Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca/Caja Salamanca y Soria.

- LONGACRE, R. E. (1976): “‘Mystery’ particles and affixes”, en MUFWENE, Salikoko S. *et al.* (eds.): *Papers from the Twelfth Regional Meeting Chicago Linguistic Society* 23-25, Chicago: Chicago Linguistic Society, pp. 468-77.
- LOPE BLANCH, J. M. (1983): *Análisis gramatical del discurso*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- LÓPEZ ALONSO, C. y SÉRÉ, A. (2002): “Hacia una nueva didáctica de la contrastividad en las LE: el enfoque cognitivo”, en *Carabela*, 52.
- LÓPEZ GARCÍA, Á. (1994): *Gramática española I: la oración compuesta*, Madrid, Arco/Libros.
- LÓPEZ GARCÍA, Á. (2000): “Teoría Gramatical”, en ALVAR, M. (ed.): *Introducción a la lingüística española*, Madrid: Barcelona, pp. 8-22.
- LÓPEZ SANTAMARÍA G. *et al.* (1997): “Marcadores del discurso. Propuesta comunicativa de enseñanza”, en BECERRA HIRALDO, J. M. *et al.* (eds.): *Enseñanza de lenguas extranjeras*, Granada: Universidad de Granada, pp. 133-148.
- LORENZO, E. (1980): “El anglicismo en el español de hoy”, en *El español de hoy, lengua en ebullicin.*, Madrid: Gredos.

M

- MACEDO, A. (1997): “Aquisição de marcadores em primeira e em segunda língua”, en RONCARATI, C. y MOLLICA, M. C. (orgs.): *Variação e Aquisição*, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- MARCHANTE CHUECA, M. P. (2004): “Los marcadores contraargumentativos aplicados a la enseñanza del español como lengua extranjera. Una propuesta didáctica”, en REDELE, 2, [en línea], disponible en <<http://www.mepsyd.es/redele/revista.shtml>> [consultado en diciembre de 2010].

- MARCHANTE CHUECA, M. P. (2005): “El tratamiento de los marcadores contraargumentativos en los manuales de ELE”, en *Actas FIAPE, I Congreso Internacional: El español, lengua del futuro*, Toledo, [en línea], disponible en <<http://www.mepsyd.es/redele/biblioteca2005/fiape/marchante.pdf>> [consultado en enero de 2011].
- MARCHANTE CHUECA, M. P. (2008): *Practica tu español. Marcadores del discurso*, Madrid: SGEL.
- MARCUSCHI, L. A. (1983): *Lingüística do Texto: o que é e como se faz*, Recife: Universidade Federal de Pernambuco.
- MARCUSCHI, L. A. (1986): *Análise da conversação*, São Paulo: Ática.
- MARCUSCHI, L. A. (1989): “Marcadores conversacionais do português brasileiro: formas, posições e funções”, en CASTILHO, A. T. (org.): *O Português culto falado no Brasil*, Campinas: Unicamp, pp. 281-321.
- MARCUSCHI, L. A. (1999): “A hesitação”, en NEVES, M. H. M. (org.): *Gramática do português falado. Novos estudos*, Vol.VII, São Paulo: Unicamp.
- MARSÁ, F. et al. (1982): *Diccionario Planeta de la Lengua Española Usual*, Barcelona: Planeta.
- MARTELOTTA, M. E. (1996): “Gramaticalização de ‘então’”, en MARTELOTTA, M. E. et al. (org.): *Gramaticalização no português do Brasil – uma abordagem funcional*, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- MARTELOTTA, M. E. (1997): “Uso do marcador discursivo ‘tá?’”, en *Veredas*, Vol.1, 1.
- MARTELOTTA, M. E. (1998): “Trajetórias verbo > marcador discursivo, en VOTRE, S. J. y MARTELOTTA, M. E. (orgs.): *Trajetórias de gramaticalização e discursivização*, (mimeo).

- MARTELOTTA, M. E. (2004): “Operadores argumentativos e marcadores discursivos”, en VOTRE, S. J. y MARTELOTTA, M. E. (orgs.): *Gramaticalização*, Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ, pp. 82-137.
- MARTÍ SÁNCHEZ, M. (2008): *Los marcadores en español L/E: conectores discursivos y operadores pragmáticos*, Madrid: Arco/Libros, S.L.
- MARTÍN BUTRAGUEÑO, P. (2002): “Hacia una descripción prosódica de los marcadores discursivos. Datos del español de México”, en HERRERA E. y MARTÍN, P. (eds.): *La tonía. Dimensiones fonéticas y fonológicas*, México: El Colegio de México, [en línea], disponible en <<http://lef.colmex.mx/Sociolingüística/Entonacion%20del%20español%20mexicano/Marcadores%20discursivos.pdf>> [consultado en diciembre de 2010].
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. (1991): “Elementos de cohesión en el habla de Zaragoza”, en: *I Curso de Geografía lingüística de Aragón*, Zaragoza, Institución Fernando el Católico, pp. 253-286.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. (1992): “Partículas y modalidad”, en HOLTUS, G. et al. (eds.): *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, VI-1, Tübinga: Max Niemeyer Verlag, pp. 110-124.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. (1994): “‘Bueno’ como operador pragmático en español actual”, en *Actas II encuentro de lingüistas y filólogos de España y México*, Salamanca, pp. 403-412.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. (1998a): “Los marcadores del discurso en la enseñanza del español como lengua extranjera (aspectos gramaticales y cuestiones pragmáticas)”, en *VII Jornadas sobre aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras*, (Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada, G.I.L.A.), Universidad de Granada, pp. 51-79,
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. (1998b): “Los marcadores discursivos desde el punto de vista gramatical”, en MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. y MONTOLÍO

- DURÁN, E. (coords.): *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, pp. 19-53.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. y PORTOLÉS, J. (1999): “Los marcadores del discurso”, en BOSQUE, I. y DEMONTE, V. (eds.): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe, tomo 3, pp. 4051-4213.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. (2000): “Norma y variación lingüística en la enseñanza E/LE”, en MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. y PELEGRÍN, C. D. (eds.): *Actas del XI Congreso Internacional ASELE*, Zaragoza, pp. 7-14.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. (2004): “El tratamiento lexicográfico de los marcadores del discurso y la enseñanza de ELE”, en *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Sevilla, pp. 53-70, [en línea], disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0051.pdf> [consultado en octubre de 2010].
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. (2010): “Los marcadores del discurso y su morfología”, en ACÍN, E. y LOUREDA, Ó. (coords.): *Los estudios sobre marcadores del discurso, hoy*, Madrid: Arco/Libros, pp. 93-181.
- MARTÍNEZ, R. (1997): *Conectando texto*, Barcelona: Octaedro.
- MARTÍNEZ, H. (1990): “Del pues 'temporal' al 'causal' y 'continuativo'”, en *Actas del Congreso de la Sociedad Española de Lingüística*, Madrid: Gredos, pp. 599-610.
- MARTÍNEZ CAMINO, G. y LABRADOR GUTIÉRREZ, T. (2003). “Enseñar el uso de los marcadores del discurso a través de los anuncios de televisión”, en *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*, Burgos, pp. 187-199, [en línea], disponible en <www.cvc.cervantes.es> [consultado en octubre de 2010].
- MEDEROS MARÍN, H. (1988): *Procedimientos de cohesión en el español actual*, Santa Cruz de Tenerife: Publicaciones Científicas del Excmo. Cabildo Insular de Tenerife.

- MEO-ZILIO, G. y MEJÍA, S. (1983[1980]): *Diccionario de gestos. España e Hispanoamérica*, 2 tomos, Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- MEYER, M. (1991): “Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners”, en *Mediating Languages and Cultures*, London: Multilingual Matters Ltd., pp. 136-158.
- MONTAÑEZ MESAS, M. P. (2007): *Marcadores discursivos y posición final. A propósito de ¿eh? y ¿no?*, Trabajo de investigación (inédito), Valencia, Dpto. Filología Española, Universitat de València.
- MONTAÑEZ MESAS, M. P. (2009): “La posición discursiva: una propuesta para el estudio de los MD en la clase de E/LE”, en *Revista del V Foro de Profesores de Español como Lengua Extranjera*, [en línea], disponible en <www.uv.es/foreoe> [consultado en diciembre de 2010].
- MONTOLÍO DURÁN, E. (1998): “La Teoría de la Relevancia y el estudio de los marcadores discursivos”, en MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. y MONTOLÍO DURÁN, E. (coords.): *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, pp. 93-119.
- MONTOLÍO DURÁN, E. (2001): *Conectores de la lengua escrita*, Barcelona: Ariel.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2007): *Qué español enseñar*, Madrid: Arco/Libros.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2010): *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*, Madrid: Arco Libros.
- MOURA NEVES, M. H. (1999): *Gramática de usos do português*, São Paulo: UNESP.
- MOYA CORRAL, J. A. (1981): “Notas de sintaxis femológica”, en *RSEL*, XI, pp.83-89.
- MUÑOZ, C. (2000): *Segundas lenguas: Adquisición en l aula*, Barcelona: Ariel.

MURILLO ORNAT, S. (2000): “English explicatiry reformulative discourse markers: Conceptual or procedural?”, en NAVARRO ERRASTI, M. P. *et al.* (eds.): *Transcultural Communication: Pragmalinguistic Aspects*, Zaragoza: Anubar Ediciones, pp. 131-138.

N

NARBONA JIMÉNEZ, A. (1986): “Problemas de sintaxis coloquial andaluza”, en RSEL 16, 2, pp. 229-275.

NARBONA JIMÉNEZ, A. (1988): “Sintaxis coloquial: problemas y métodos”, en LEA X, 1, pp. 81-106.

NARBONA JIMÉNEZ, A. (1989): *Sintaxis española: nuevos y viejos enfoques*, Barcelona: Ariel.

NOGUEIRA DA SILVA, A. M. (2005): *Elementos cinésicos e paralingüísticos nas narrativas orais paraenses*. Dissertação de Mestrado, UFPA.

NOGUEIRA DA SILVA, A. M. (2009): “El tratamiento de los marcadores del discurso en los manuales de español con fines específicos”, en *Anuario Brasileño de estudios Hispánicos* 19, [en línea], disponible en <www.educacion.es/exterio/br/es/home/index.shtml> [consultado en enero de 2011].

NORÉN, C. (1999): *Reformulation et conversation. De la sémantique du topos aux fonctions interactionnelles*, Uppsala: Uppsala University.

NORRISH, J. (1983): *Language Learners and their Errors*, London: Macmillan.

O

- OLIVEIRA LIMA, I. A. (2006a): “Reflexiones sobre los reformuladores portugueses equivalentes de ‘es decir’, ‘esto es’ y ‘o sea’”, en *Frecuencia L*, Vol.32, pp. 31-35.
- OLIVEIRA LIMA, I. A. (2006b): “Conectores argumentativos españoles y portugueses: diferencias, semejanzas y traducción”, en *Revista Interlingüística*, Vol. I, pp. 83-92.
- OLIVEIRA LIMA, I. A. (2008): “La evaluación del tratamiento de los conectores argumentativos en diccionarios español-portugués/portugués-español, en *XVIII Congreso Internacional de ASELE*, Alicante, Vol. 1, pp. 123-130.
- OLIVER DEL OLMO, S. (2004): “Análisis contrastivo español/inglés de la atenuación retórica en el discurso médico. El artículo de investigación y el caso clínico”. *Tesis doctoral*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, [en línea], disponible en <http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UPF/AVAILABLE/TDX-1020105-124115//tso01de1.pdf> [consultado en junio de 2010].
- ORTEGA OLIVARES, J. (1985): “Apéndices modalizadores en español: los ‘comprobativos’” en *Estudios románicos dedicados al profesor Andrés Soria Ortega*, I. Granada: Universidad de Granada, pp. 239-255.
- ORTEGA OLIVARES, J. (1994): “Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras”, en MIQUEL, L. y SANS, N. (eds.): *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid: Fundación Actilibre, pp. 83-104.
- ÖSTMAN, J. O. (1981): *You know: a discourse-functional approach*, Amsterdam: John Benjamins.

P

- PENHAVEL, E. (2007): “Funções de ‘e’ na articulação do discurso e identificação de propriedades definidoras de coordenadores e marcadores discursivos”, en *Revista Estudos Lingüísticos*, Vol. 33 (mimeo).

- PIÑERO PIÑERO, G. y DÍAZ PERALTA, M. (2005): “El inventario de los marcadores de discurso: nuevas incorporaciones”, en *Journal: Linguistica Pragmática* 66 (1), pp. 18-35, [en línea], disponible en <<http://dlib.lib.cas.cz/3100/>> [consultado en junio de 2010]
- PONS BORDERÍA, S. (1998a): “‘Oye’ y ‘Mira’ o los límites de la conexión”, en MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. y MONTOLÍO DURÁN, E. (coords.): *Los marcadores del discurso. Teoría y práctica*, Madrid: Arco/Libros, pp. 213-228.
- PONS BORDERÍA, S. (1998b): *Conexión y conectores. Estudio de su relación en el registro informal de la lengua*, Valencia: Universitat de València.
- PONS BORDERÍA, S. (2000): “Los conectores”, en BRIZ, A. y Grupo Val.Es.Co (eds.): *Cómo se comenta un texto coloquial*, Barcelona: Ariel, pp. 193-220.
- PONS BORDERÍA, S. (2005): *La enseñanza de la pragmática en la clase de ELE*, Madrid: Arco/Libros.
- PORROCHE BALLESTEROS, M. (1993): “Aspectos de la sintaxis del español conversacional (con especial atención a y)”, en *Actes du XX^e Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes II*, Tubinga y Basilea, Francke Verlag, pp. 81-93, [en línea], disponible en <<http://www.ucm.es/info/circulo/no5/porroche.htm>> [consultado en febrero de 2011].
- PORROCHE BALLESTEROS, M. (1996): “Las llamadas conjunciones como elementos de conexión en el español conversacional: *pues /pero*”, en KOTSCHI, T. et al. (eds.): *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*, Frankfurt/Madrid: Vervuert/Iberoamericana, pp. 71-94.
- PORROCHE BALLESTEROS, M. (1998): “Sobre algunos usos de *que*, *si* y *es que* como marcadores discursivos”, en MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. y MONTOLÍO DURÁN, E. (coords.): *Los marcadores del discurso. Teoría y práctica*, Madrid: Arco/Libros, pp. 229-242.

PORTOLÉS, J. (1989): “El conector argumentativo *pues*”, en: *Dicenda* 8, pp. 117-133.

PORTOLÉS, J. (1993): “La distinción entre los conectores y otros marcadores del discurso en español”, en *Verba* 20, pp. 141-70.

PORTOLÉS, J. (1998a): *Marcadores del discurso*, Barcelona: Ariel.

PORTOLÉS, J. (1998b): “El concepto de suficiencia argumentativa”, en *Signo y Seña* 9, pp. 199-226.

PORTOLÉS, J. (1998c) “La teoría de la argumentación en la lengua y los marcadores discursivos”, en MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. y MONTOLÍO DURÁN, E. (coords.): *Los marcadores del discurso. Teoría y práctica*, Madrid: Arco/Libros, pp. 71-91.

PORTOLÉS, J. (1999): “Algunos comentarios sobre la enseñanza de los marcadores del discurso escrito a estudiantes de E/LE”, en *Carabela* 46, pp. 63-74.

POYATOS, F. (1994): *La comunicación no verbal II. Paralenguaje, kinésica e interacción*, Madrid: Istmo.

PRETI, D. (1993): *Análise de textos orais*, São Paulo: Humanitas.

R

RATH, R. (1979): *Kommunikationspraxis: Analysen zur Textbildung und Textgliederung im Gesprochenen Deutsch*, Göttingen: Vandenhoeck e Ruprecht.

RECTOR, M. y TRINTA, A. (1985): *A comunicação não-verbal: a gestualidade brasileira*, Petrópolis: Vozes.

REDEKER, G. (1991): “Linguistic markers of discourse structure”, en *Linguistics* 29, pp. 39-72.

RENKEMA, J. (1999): *Introducción a los estudios sobre el discurso*, Barcelona: Gedisa.

RISSO, M. S. *et al.* (1996): “Marcadores Discursivos: traços definidores”, en KOCH, I. G. V. (org.): *Gramática do português falado*, Vol. VI, Campinas: Editora da Unicamp, pp. 21-94.

RISSO, M. S. (1996): “O articulador discursivo ‘então’”, en CASTILHO, A. T. y BASÍLIO, M. (orgs.): *Gramática do português falado*, Vol. 4, São Paulo: FASEP/Campinas: Unicamp.

RISSO, M. S. (1998): “Respostas Prefaciadas na Interlocução Oral: O Papel dos Marcadores ‘Bom’, ‘Bem’, ‘Olha’, ‘Ah’”, en *GEL (Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo) Estudos Lingüísticos XXVII –Anais de Seminários do GEL*, São José do Rio Preto, pp. 795-800.

RISSO, M. S. (1999): “Aspectos textuais-interativos dos marcadores discursivos de abertura ‘Bom’, ‘Bem’, ‘Olha’, ‘Ah’, no português culto falado”, en NEVES, M. H. M. (org.): *Gramática do português falado*, Vol. VII, Campinas: Editora da UNICAMP, pp. 256-296.

RISSO, M. S. (2006): “Marcadores discursivos basicamente seqüenciadores”, en JUBRAN, S. y KOCH, I. V. (orgs.): *Gramática do português culto falado no Brasil: construção do texto falado*, Vol. 1, Campinas: UNICAMP.

ROULET, E. *et al.* (1985): *L’articulation du discours en Français contemporain*, Berne: Peter Lang.

S

SACKS, H. *et al.* (1974): “A Simplest Systematic for the Organization of Turn-Taking for Conversation”, en *Language* 50, pp. 696–735.

SAID ALI, M. (1930/1951.): *Meios de Expressão e Alterações Semânticas*, Rio de Janeiro: Organizações Simões.

- SAINZ, E. (2003): “Marcador discursivo e interferencia en la enseñanza de E/LE”, en *Rassegna Iberistica*, 78, Roma: Bulzoni, pp. 91-96.
- SAJAVAARA, K. (1980): *Psycholinguistic Models, Second Language Acquisition, and Contrastive Analysis*. Reprint: University of Jyväskylä, pp. 87-121.
- SALVÁ, V. (1988[1830]): *Gramática de la lengua castellana según ahora se habla*, (Estudio y edición de Margarita Llisteras), Madrid, Arco Libros.
- SÁNCHEZ, A. (1985): *Diccionario de uso. Gran diccionario de la lengua española*, Madrid: SGEL.
- SANTOS GARGALLO, I. (1993): *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, Madrid: Síntesis.
- SANTOS GARGALLO, I. (1999): *Lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Arco/Libros.
- SANTOS RÍO, L. (1994): *Apuntes paralexográficos 1, El diccionario como pretexto*, Salamanca: Gráficas Varona.
- SANTOS RÍO, L. (2003): *Diccionario de partículas*, Salamanca: Luso Española de Ediciones.
- SCHIFFRIN, D. (1986): *Discourse markers*, Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHOURUP, L. (1985): *Common discourse particles in English conversation*, New York: Garland.
- SCHWENTER, S. (2000): “Lo relativo y lo absoluto de las partículas escalares *incluso* y *hasta*”, en *Oralia* 3, pp. 169-197.
- SELINKER, L. (1972): “Interlanguage”, en *IRAL* X (2), pp. 209-231.

- SILVA, G. M. O. y MACEDO, A. T. (1996): “Análise sociolingüística de alguns marcadores conversacionais”, en *Variação e discurso*, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, pp. 11-50.
- SILVA, G. M. O. (1999): “Anatomia e fisiologia dos marcadores discursivos não-prototípicos”, en NEVES, M. H. M. (org.): *Gramática do Português Falado*, Campinas: Editora da Unicamp, pp. 297-347.
- SILVA-CORVALÁN, C. (2001): *Sociolingüística y pragmática del español*, Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- SILVA FERNÁNDEZ, I. C. (2005a): “Estudio comparativo de los marcadores del discurso en el español y en el portugués: el caso de los reformuladores en la prensa escrita”, en *Revista Interlingüística* 16.
- SILVA FERNÁNDEZ, I. C. (2005b): *Los marcadores discursivos en la argumentación escrita: estudio comparado en el español de España y en el portugués de Brasil*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.
- SILVA FERNÁNDEZ, I. C. (2008): “El *ethos* discursivo en la argumentación del locutor español y brasileño a través de los marcadores conversacionales”, en *Actas del V Congreso Brasileño de Hispanista*, UFMG, [en línea], disponible en <<http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/index.htm>> [consultado en enero de 2011].
- SILVA JÚNIOR, P. A. (2010): *Análisis de errores. Estudio de las estructuras verbales y discursivas en el aprendizaje del español–LE por parte de alumnos brasileños (producción escrita)*, Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca.
- SINCLAIR, J. y COULTHARD, M. (1975): *Towards an Analysis of Discourse*, London: Oxford University Press.
- SPERBER, D. y WILSON, D. (1994[1986]): *La relevancia*, Madrid: Visor Dis. S. A.
- SPERBER, D. y WILSON, D. (1995): *Postface to the second edition of Relevance: Communication and Cognition*, Oxford: Blackwell.

STUBBS, M. (1983): *Discourse analysis. The sociolinguistic analysis of natural language*, Chicago: The University of Chicago Press.

SWEETSER, E. E. (1990): *From Etymology to Pragmatics. Metaphorical and Cultural Aspects of Semantic Structure*, Cambridge: Cambridge University Press.

T

TOSHIHIRO, T. et al. (1998): *Pequeño diccionario de gestos hispánicos*, Tokyo: Hakusuisya.

TARONE, E. (1988): *Variation in Interlanguage*, London: Edward Arnold (Second Language Acquisition).

TAVARES, M. A. (2003): *A gramaticalização de E, AÍ, DAÍ, e ENTÃO: estratificação/variação e mudança no domínio funcional da seqüenciação retroativo-propulsora de informações – um estudo sociofuncionalista*, Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Lingüística.

THOMAS, J. (1983): “Cross-Cultural Pragmatic Failure”, en *Applied Linguistics* 4, pp. 91-112.

TORRANO, I. P. (2008): *Glosario del lenguaje*, La Coruña: Editorial Netbiblo.

TORIJANO, A. (2002): *Análisis teórico práctico de los errores gramaticales en el aprendizaje del español, L-2: Expresión escrita*. Tesis doctoral, Salamanca: Universidad de Salamanca.

U

URBANO, H. (1993): “Marcadores conversacionais”, en PRETI, D. (org.): *Análise de textos orais*, São Paulo: Humanitas.

URBANO, H. (1999): “Aspectos basicamente interacionais dos marcadores discursivos”, en NEVES, M. H. M. (org.): *Gramática do português falado*, V. VII, Campinas: Editora da UNICAMP, pp. 195-258.

V

VAN DIJK, T. A. (1979): “Pragmatic connectives”, en *Journal of Pragmatics* 3, pp. 447-456.

VAN DIJK, T. A. (1983): *La ciencia del texto*, Barcelona: Paidós.

VÁZQUEZ, G. (1999): *¿Errores? ¡Sin falta!*, Madrid: EDELSA.

VÁZQUEZ VEIGA, N. (2000): “Los marcadores discursivos en el *Diccionario de colocaciones y marcadores del español*”, en HEID, U. et al. (eds.): *Proceedings of the Ninth euralex International Congress*, Stuttgart: Universität Stuttgart, pp. 761-771.

VÁZQUEZ VEIGA, N. (2003): *Marcadores discursivos de recepción*, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico.

VÁZQUEZ VEIGA, N. (2005): “Algunas consideraciones en torno al tratamiento lexicográfico de los marcadores pragmáticos”, en SANTOS RÍO, L. et al. (eds.): *Palabras, norma y discurso. En memoria de Fernando Lázaro Carreter*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 1153-1169.

VIGARA TAUSTE, A. M. (1992): *Morfosintaxis del español coloquial (Esbozo estilístico)*, Madrid: Gredos.

VINCENT, D. (1993): *Les ponctuants de la langue, et autres mots du discours*, Quebec: Nuit-blanche.

W

WILSS, W. (1988): *Kognition und Übersetzen*, Tübingen: Max Niemeyer.

y

YNDURÁIN, F. (1964): “Sobre el lenguaje coloquial”, en *Español Actual* 3, pp. 2-3.

Manuales de ELE de los niveles B2 y C1 (corpus)

ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M. Á. *et al.* (2007): *Sueña 3*, Madrid: Anaya, S.A.

ÁLVAREZ RAMOS, D. *et al.* (2008): *Destino Erasmus 2*, Madrid: SGEL.

BLANCO, C. *et al.* (2006): *Prisma consolida*, Madrid: Edinumen.

BLANCO, C. *et al.* (2007): *Prisma avanza*, Madrid: Edinumen.

BLANCO CANALES, A. *et al.* (2008): *Sueña 4*, Madrid: Grupo Anaya, S.A.

CARBÓ, C. *et al.* (2005): *EsEspañol 3*, Madrid: Espasa-Calpe.

CASTRO VIÚDEZ, F. *et al.* (2007): *Español en marcha 4*, Madrid: SGEL.

CHAMORRO GUERRERO, M. D. *et al.* (2006): *El Ventilador*, Barcelona: Difusión.

CHAMORRO GUERRERO, M. D. *et al.* (2007): *Abanico*, Barcelona: Difusión.

CERROLAZA ARAGÓN, M. *et al.* (2010): *Pasaporte 4*, Madrid: EDELSA.

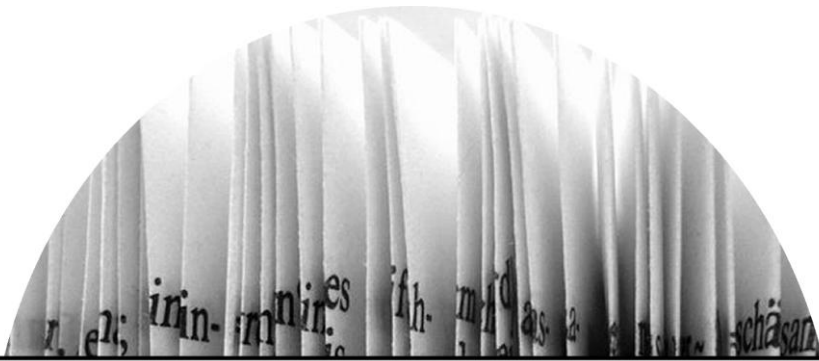
CORONADO GONZÁLEZ, M. L. *et al.* (2006): *A fondo*, Madrid: SGEL.

CORONADO GONZÁLEZ, M. L. *et al.* (2007): *A fondo 2*, Madrid: SGEL.

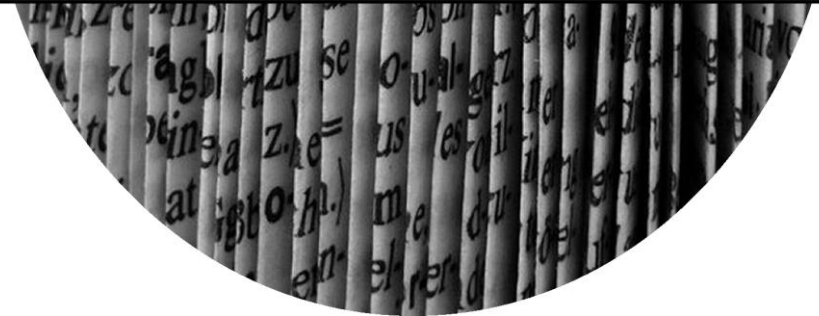
CORPAS, J. *et al.* (2007): *Aula 4*, Barcelona: Difusión.

ESPINET LEE, M. T. *et al.* (1996): *Cumbre (Superior)*, Madrid: SGEL

- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. *et al.* (2008): *Español lengua viva 4*, Madrid: Santillana.
- GÁLVEZ, D. *et al.* (2008): *Dominio C*, Madrid: EDELSA.
- GONZÁLEZ HERMOSO, A. *et al.* (1998): *Puesta a Punto*, Madrid: EDELSA.
- MARCOS DE LA LOSA, M. C. *et al.* (2006): *Punto final*, Madrid. EDELSA.
- MARÍN, F. *et al.* (2007): *Nuevo ven 3*, Madrid: EDELSA.
- MORENO, C. *et al.* (2007): *Avance*, Madrid: SGEL.
- NATAL, E. *et al.* (2007): *Español lengua viva 3*, Madrid: Santillana.
- PERIS, E. *et al.* (2005): *Gente 3*, Barcelona: Difusión.
- PRIETO, F. G. I. *et al.* (2004): *¡Hable!* (nivel competente), Belém: Editora Castilla.
- ROMERO DUEÑAS, C. *et al.* (2006): *Eco 3*, Madrid: EDELSA.
- SÁNCHEZ LOBATO, J. *et al.* (2005): *Español sin fronteras 2*, Madrid: SGEL
- SÁNCHEZ LOBATO, J. *et al.* (2005): *Español sin fronteras 3*, Madrid: SGEL
- VERDÍA, E. *et al.* (2007): *En Acción 3*, Madrid: Enclave-ELE.
- VV.AA. (1996): *¡Adelante! Más práctico 8*, Rio de Janeiro: CCLS.
- VV. AA. (2000): *Avanzar - 2*, São Paulo: SKILL.
- VV.AA. (1992): *Español 4*, São Paulo: Wizard Idiomas.
- VV.AA. (1992): *Español 5*, São Paulo: Wizard Idiomas.
- VV.AA. (1998): *Español Avanzado*, São Paulo: FISK.
- VV.AA. (1998): *Español Superior*, São Paulo: FISK.



ANEXO I



Narrativa 01: (2:49, T.N.G., RJ)

mi nombre es Tarciso y voy a contarles una anécdota ... **eh** yo estaba en un estadio de fútbol ... viendo a un partido entre BotaFOgo ... y: Fluminense ... **ah** en un dado momento **eh**: un jugador del fluminense se ha tirado un balón ... una pelota ... para **y**: ... el guardametas del Botafogo se ha:: pegado/ha cogido a la pelota ... **sí** en ese momento no fue un:: chute/un: tiro muy fuerte fue bajo eh:: ese guardametas (?) ese guardametas **eh**: ha bajado para: coger la/la pelota/el balón/para coger el balón ... **sí** ... había un hombre en:: mí **eh**:/había un hombre en mi lado ... ese hombre estaba oyendo un radio un pequeño radio ... la narración del/del partido **y**:: el narrador ha dicho en ese momento “**ah**: subió::: subió al volado el/el guardametas y cogió la/la/la/el balón” **sí** ... el hombre se ha quedado muy: nervioso ... él se levantó rápidamente ha dicho “estás mintiendo estás mintiendo porque si:: él sube el balón se pasaría por bajo de él” **eh**: yo ... pensé **ah**/yo **ah** pensé eso muy: extraño muy: **ah**: muy ---como se dice también--- ... interesante porque ---yo trabajo con narrativa: **eh** literatura esas cosas **né?** hago maestrado¹ en literatura--- **entonces** la idea del narrador de: lo que el narrador hace **eh** un narrador del fútbol ... **por ejemplo** él nos cuenta otro partido muy diferente a veces el partido no está muy bueno **pero** él se va poner algo: muy: **ah** ---como se decir--- ... algo diferente más animado ... **sí** ... es como se hace ALgo diferente ... yo pienso/pienso que fue algo: extraño **pero** muy bueno

Narrativa 02: (01:03, S.M.S., RJ)

bueno:: cuando estaba en España en 2001 fue la primera vez que estuve en España en: Madrid **y**:: ---fui con unos/unos amigos que con/que tenía aquí y otros que conocí allá--- ... **y** estábamos en un restaurante una terraza ... para tomar algo un/una cerVEza algo así **y** no sabíamos todavía lo que peDIR **y** **ai** el mesero llegó **y**:: y preguntó que quería/que/que nosotros queríamos **y** nosotros quedamos así en siLENcio como quien eligiendo: todavía: y no sabiendo qué pedi:r y no sé qué pensa:ndo mucho ... y conversando entre nosotros “**ah** tú pides eso tú pides aquello **y**: y yo/yo pruebo de lo/de lo tuyo” ... **y** el mesero dijo

¹ Maestría.

“**bueno** si vais a tardar un poco más me: me cojo una/una silla y me siento ... y espero” ((risas))

Narrativa 03: (01:39, J.L.S.R., RJ)

una noche cuando nosotros ... yo y mis amigos estábamos saliendo: de aquí (de la universidad) **eh**: estaba todo oscuro ... había faltado la iluminación ... **y entonces** pensé que: ... que en esta noche ... sería: muy peligrosa principalmente por causa de los asaltos que: acostumbran ... suelen ser frecuentes aquí en la universidad .. **y:: entonces** me vi ... **eh** nervioso **y**: avisé: a mis amigos que sería muy peligroso ... porque no había la iluminaCIÓN ... **y** cuando/**y** cuanto:/**y**: en cuan/en cuanto llegamos **ah**: en el terminal ... estaba todo oscuro había pocos autobuses ... **entonces** me quedé ... un poquito lejos de los otros ... pensando que: sería peligroso ... **y** cuando: me puse ... solamente ... oír ... las personas hablando que se/que estaba ocurriendo un arrasTÃO² ... que es un asalto que pasa aquí ... hay muchos jóvenes que vienen: corriendo la/los mozos las chicas los chicos (?) **y entonces** fue un facto³: muy trágico (a) nosotros **porque** nosotros salimos ... corriendo del terminal **y**: entramos de nuevo en la universidad ... **y** esto fue ... a mí ...una cosa terrible que: gracias a dios no ha pasado jamás

Narrativa 04: (01:07, A.C.C.M., SP)

<cuando quieras> ... ¿puedo? <sí> desde niña yo: siempre v[e]ía [l]as telenovelas mexicanas ... [**en**]tonces fueran mu:chas La Usurpado:ra El Privilegio de Amar: ... **entonces** ... ---**eh** pero todas las/las de portugués que ... pasaba en el SBT⁴--- ... **entonces** en dos mil y seis cuando pasó la novela/la telenovela de (?) fue cuando yo empecé a estudiar español ... **y** fue un idioma que me ayudó a conciliar la facultad/facultad de letras ... yo sabía que quería esa/esa carrera en la facultad **pero** no ... **pero**: no sabía cuál idioma ... **entonces** el/el español fue/fue lo que me ayudó ... con las canciones de (?)

² “Arrastão” es una táctica de robo colectivo urbano realizada primeramente en la década de 1980 en la ciudad de Rio de Janeiro, específicamente en la playa de Copacabana. En otras palabras, consiste en el robo colectivo de carteras, dinero, anillos, relojes, bolsos e, incluso, de ropas de los transeúntes por un grupo de ladrones.

³ Hecho, caso.

⁴ Sigla de “Sistema Brasileiro de Televisão”, cadena de televisión brasileña.

pude/pude aprimola/aprimola/aprimorarlo⁵ ... y estudié en el CCAA⁶ ... hoy ya he terminado estoy en el cuarto período de la facultad y yo doy clases en/en una escuela

Narrativa 05: (01:26, S.S.V., SP)

bueno yo había salido a la universidad a las diez y media ... yo estaba muy contenta porque mi profesor me había **ah:** dicho que me fuera quince minutos antes [**en**]ton[**ces**] ... [**en**]tonces [es]taba recontenta ... **y:** me iba a: tomar el: subter⁷ ... **y en eso que** voy caminando por la vereda de la universidad ... me pasó un chico y me dice ... “DAME DAME dame el celular⁸” **y** le digo “**pero** ... ¿qué celular?” “ese que tiene en el bolsillo ese que tiene en el bolsillo” **y** le digo “¿por qué quiere mi celular?” **y** me dice “no **porque** si no me lo das te voy a matar te voy a matar” **y no sé** qué **y aí** me quedé sin saber qué hacer **¿no?** **y:** metió una mano en mi bolsillo y se fue con mi celular ... yo me quedé muy nerviosa **así** ... temblaba mucho **y:** mi lengua estaba **no sé** ... mi corazón parecía que iba tener un ataque **y no sé** subí ... y fui a:/subí la: el puente no me acuerdo **y: bueno** cuando llegué en/en el subter viene ... el: policía me dice “no ¿qué pasó?” “me robaron me llevaron mi celular” **y** llegó una chica y me dijo “**ah** ¿qué pasó? yo también me pasó lo mismo a mí también me pasó lo mismo” **y ... bueno** que **aí** después me fui a casa después me dieron un vaso de agua me fui a casa **y bueno** me quedé sin mi celular ---es todo---

Narrativa 06: (01:09, E.S.V., SP)

<cuando quieras> ---¿ya?--- **bueno** yo tuve suerte yo **eh/estábamos** en la parada/en la parada de autobús ... (conversando con mis) colegas **y ... y:** venía mi/mi autobús **y:** mis amigos “no no no no vas no vas no vas” “no no yo necesito ya/ya está tarde yo/ yo tengo que llegar en casa” **y** no fui ... acabé cediendo y no fui ... **y** después ... yo veo el mi:smo autobús ... volviendo (lleno) por/**porque** aquí ya cuando llega el/el autobús ya está vacío ... **y** cuando pasó: y cuando volvió ... yo entré con (mi amigo) que fue conmigo **y:** los/los pasajeros todos ...

⁵ Perfeccionar.

⁶ Centro de Cultura Anglo Americana, academia de idiomas.

⁷ Metro.

⁸ Móvil.

“no no no motorista no pare no pare no pare” ((risas)) “¿qué pasó?” y tenía un/un colega de/de mi clase y yo “¿qué pasó? ¿qué pasó?” ... y: y él “fuimos **eh** ¿roBAdos?” ¿sí? “nos quitaron todo” ((risas)) ay dios que:/que suerte/que suerte (me pasó de todo) **porque** (?) yo ya estaba con dinero en/en mi bolsa y: **entonces** ¿ya ya pensaste qué/qué sería? ---es un (poquinho) trágico más o menos (?)---

Narrativa 07: (02:20, F.M.G., BH)

posso?⁹ **Bueno** ... **eh**:: me fui a Marruecos **pues** hace unos ... tres años ... un poco más ... tres años y medio ... con un grupos de:/de muchos amigos ... éramos como quince ... unos cinco chicos y unas diez/diez chicas ... y:: estábamos en Marrakech ... y íbamos a volver a España ... **pero** el vuelo salía de Casablanca ... **entonces** teníamos que/que coger el/el/metro perdona el tren ... de: Marrakech a Casablanca ... y luego ... el avión en Casablanca a Madrid ... y: salíamos de/de/del/del hotel súper temprano porque: porque el/el tren salía muy pronto ... y **entonces eh**:: unas de las chicas que esta/que estaba con nosotros ... se olvidó una bolsa con/con suvenires en el hotel ... y tuvo que regresar ... **pero** para que nos regresáramos todos **eh**: seguíamos caminando para coger los taxis para la estación de/de tren ... despacio ... **eh**:: y ella fue corriendo para/para recoger la/la bolsa que había dejado allí y: volver corriendo para alcanzarnos ¿no? ... **pero** ... ---**bueno** se fue al hotel reco/recogió la bolsa-- **pero** a la hora de volver ... se dio cuenta de que habían dos tipos un poco raros ... **eh**:: siguiéndola ... **entonces** intentó::/intentó caminar más deprisa y los chicos caminaban más deprisa detrás de ella ... **entonces** empezó a correr y los chicos empezaron a correr ... y **entonces eh**: hasta que nos vio y ella gritó y asustó los chicos y: y: y logró alcanzarnos ... **eh**:: es solo para/para/para decir que dicen que en/en Marruecos **pues** las mujeres deben caminar ... no caminar (**pero**) ir acompañadas siempre con/con hombres y ese tipo de cosa ... y es verdad **porque** es muy/muy peligroso: **pues** para una chica sola está caminando por las calles ahí en Marrakech

⁹ ¿Puedo?

Narrativa 08: (02:42, F.M.G, BH)

pues: yo voy contar una/la historia de cuando ... cuando estuve en Barcelona ... que me/me fui hacer una estancia de investigación en Barcelona tres meses ... **y:** **y bueno** ... diciembre enero y febrero de: diciembre de 2008 enero y febrero de 2009 ... **entonces** como iba yo en/en fechas cerca de navidad ... **eh** no logré comprar un billete de tren y tampoco ... los billetes de avión de Salamanca a: Barcelona estaban demasiados caros **y entonces** decidí irme ... en autobús de Salamanca a Barcelona nueve horas en autobús ... **y llegué** hasta/a Barcelona **y::** a la estación: Nord ... se llama creo ... la estación Nord de autobuses **y** una amiga me iba a recoger en/lo que pasa **es que** el autobús llegó antes **y entonces** ... la llamé **y** tuvo/**y:** tuve que quedarme esperando ... porque ella no estaba todavía en la estación ... **entonces** me puse: justo delante de la estación ... con la maleta ... la male/una maleta grande **porque** iba por tres meses y una mochila donde llevaba mi ordenador ... los documentos la cartera con tarjeta con dinero **y:** unos libros ... **y entonces** se acerca un/un chico ... y me pregunta si yo hablaba francés ... **y** le contesto que/que un poquito **y tal** ... me pidió una información en francés ... **y::** creo si no me equivoco es donde estaba la estación de metro **y** le contesté que no sabía ... en este medio tiempo que hablábamos ... él/otro chico se acercó por detrás de mí ... y me/me quitó la/la mochila **y** no me ha dado cuenta ... **y** se fueron los dos **y yo:** no me he dado cuenta ... estaba/antes estaba escribiendo un mensaje ... **y** cuando se fue el chico después que le contesté seguía escribiendo el mensaje ... **pero: no sé** ... tardó como diez minutos cuando die/diez minutos que se fue el/el chaval hasta que yo ... tuve que buscar la mochila para/para irme ... **y bueno y** me di cuenta que/que no estaba la mochila ... ((risas)) que me habían quitado la mochila **y::** todo el (?) que/que me ha causado eso porque ... tuve que denun/ir a la policía para denunciar sacar otro pasaporte cancelar las tarjetas de créditos ... me (?) por suerte tenía mi teléfono móvil en el bolsi/bolsillo de/del abrigo ... **y entonces** pude llamar a:: a:: a la gente ... pedir datos a mi familia ... pedir a amigos que me mandaran documentos para/para/para que yo pudiera sacar otro/otro pasaporte **o sea** ... una tragedia ((risas))

Narrativa 09: (01:07, C.C.D.F., BH)

eh ... salí con mi mamá pa/para hacer compras en el mercado cerca de mi casa ... **y:** cuando estábamos **eh:** en plena:/en plena compra de una verdura ... **eh** mi mamá estaba enferma en esta época ... **y:** estaba muy delgada por la/por la enfermedad **y** cuando: **bueno** miré para el/para el otro lado **y** cuando vi ... estaba con la falda caída (caída) completamente **y** todos en la feira¹⁰ estaba/empezaron a reír **y:** ella se quedó muy avergonzada porque: estaba con una **eh** con una braga ---cómo se dice--- rota ... **bueno** eso fue muy engraçado¹¹ también porque ... es una cosa muy (rara) de/de acontecer **y:** **bueno** fue eso ... creo que se pasó: hace uns: uns seis años atrás ... **pero/pero** nunca pensé que eso fuese pasar conmigo (y con mi mamá)

Narrativa 10: (03:20, W.L.L.C., BEL)

bueno ... la historia que voy a contar pasó: en Belém ... **pero** en una Belém muy antigua en:/en el siglo pasado ... donde las personas quedaban delante de sus casas por la noche charlando de las cosas ... de la ciudad de los precios de: los alimentos de todo más ... ----**pero ah** creo que ... la palabra puerco de/de/del animal ... se cambia pa/de país a país creo en España es cerdo en Perú cochino chanco ... **y** hay muchas variaciones--- **pero** este es animal es el/el animal de la historia ... por las noches por todas las noches había un caso/una cosa muy extraña que estaba ocurriendo ... las personas miraban por la calle un: una puerca ... una gran cerda/cerda que caminaba **y:** hacia/hacía todas las noches (así) caminaba/caminaba ... muy grande **y:** las personas se quedaban muy aburridas¹² con es/con eso porque: no podrían acostarse/acortarse **y** escuchaban ... la cerda ... haciendo ... todo (caso) con e/con ellos ... **entonces** decidieron que iban ... a matar ... el cerdo ... **pero** ... juntaron muchas personas y llamaron a todos vecinos **y:** **entonces** cuando fueran matar no conse/no obtuvieron e/éxito ... porque la cerda era muy/muy lista y no se quedaba/no se quedaba allá no se quedaba parada ... en/**entonces** ... unieron muchas piedras y palos en: el camino de la de la cerda ... **y** una/una

¹⁰ Mercadillo abierto de, en general, hortalizas, verduras, frutas y carnes.

¹¹ Gracioso.

¹² El informante ha usado “aburridos” en lugar de “molestados”.

noche ... obtuvieron éxito ... consiguieron matar la:/la cerda ... **eh pero** lo que tenemos que volver **es que** por todas mañanas por todas las noches la cerda caminaba ... **pero** por todas mañanas había una/una vieja ... muy/muy rara **y**: ninguna persona la conocía ... en:/**entonces** ... las pre/las personas preguntaban “**mira** (?) ¿ustedes conocen una/una/aquella/aquella señora que está pasando allá?” **y** las personas no la conocían ... **pero** una vieja ... muy/muy/muy vieja ... y tenía los pelos largos negros y caminaba muy despacio muy despacio ... **y** ... después que: consiguieron matar la cerda **eh** --- obtuvie/obtuvieron éxito en su/su cazada por la/por la cerda ... consiguieron--- **y** por la mañana vuel/volvieron para coger el cuerpo de la cerda para poder asar y comer todos los vecinos ... **y** cuando fueron ver **eh**: miraron el cuerpo de la vieja que estaba allá ... **y** la leyenda cuen/cuenta que: la vieja se cambiaba a una cerda o la cerda se cambiaba a una vieja ---**es eso**---

Narrativa 11: (01:23, A.P.A.V., BEL)

bueno cuando fui a España en: el año: dos mil y seis **bueno** estábamos ahí: yo creo que a la primera semana del curso **y** tuve mi pasaporte robado ... **y** luego cuando se acabó el curso me fui a la capital ... **y** para mi sorpresa yo no tenía más el pasaje de regreso reservado ... **y entonces** tuve que irme al aeropuerto donde me quedé allí: durmiendo durante: tres o cuatro días (no me recuerdo bien) para que pudiera conseguir un pasaje de regreso a Brasil ... **y** lamentablemente no lo conseguí tuve que irme otra vez a la ciudad ... **y entonces** me fui a la agencia de viajes ... **y**: conseguí el pasaje sólo que tuve que irme a: Alemania ... **y** donde me quedé otra vez porque no había: plaza en el avión ... **y** tuve que quedarme dormida allí por dos días luego conseguí cruzar el océano llegué a Brasil ... **y** tampoco había pasaje para llegar a Belém ... **y resulta que** tuve que irme a São Paulo y luego a Manaus ... y de Manaus llegar a Belém

Narrativa 12: (01: 21, R.R.L., BEL)

faço parte de un:/soy (miembro de) un partido ... **eh** a:/algunas semanas atrás ... (participé de) algo muy importante para mi vida ... que es una: ... es una campaña salarial para los trabajadores de aquí ... Estado do Pará ... **eh** de la

construcción civil que es una: **eh** una: ... una categoría muy sufrida de aquí del Estado y muy oprimida y (tienen) salarios muy pequeños una vida muy difícil **y** participé **eh** de ese movimiento que culminó en una greve¹³ de/con actos **eh** pela/pela ciudad ... de Belém ... **y** que (?) una: una: asamblea que: que será esta semana en ... quinta-feira¹⁴ (en un interior) quinta-feira ... **y** que: va decidir los rumos de los trabajadores **porque** fue muy importante este momento porque pude ver **eh** a realidad que es muy distante de mi vida ... **mas** que pude compartir¹⁵ y: ayudar aquellas per/personas que son muy (pobres)

Narrativa 13: (02:15, M.C.V.S., SAL)

bueno: ... te voy hablar un poquito de mi escuela de mi/mi trabajo ... **eh** cuando se lla/llamó a todas las personas que han ---no sé cómo se dice--- que han: sido seleccionadas ... me fui a: elegir una escuela donde ... podría irme ... cerca de mi casa ... **pero** no había ... escuela cerca de mi casa me fui a un: barrio muy peligroso de la/de nuestra ... región: **y:** eso me pareció a principio muy fuerte ... **pero** me fui ... cuando empecé a trabajar allá percibí que: ... era bien más peligroso que antes ... y más o menos ... un año después que empecé a trabajar ... ocurrió que: en la es/en la manzana de la escuela bien cerquita del portón principal ... me tomaron de asalto **y** para mí ... todo se quedó muy muy peor ... me quedé con muy miedo de ir a la escuela ... **pero:** cuando llegaba a la clase que: v[e]ía a mis alumnos v[e]ía algo fantástico todo se ... perdía todo el miedo se i[b]a y todo más **pero** cuando iba a la escuela y cuando salía de la escuela sentía el mismo miedo **y:** hasta hoy estoy intentando trabajar con/con esto ... intentando cambiar de escuela ... **y hasta** un poco triste ... porque: ... me gustaría hacer más por mis alumnos mismo (?) mismo siendo ... un lugar algo que peligroso ... muy peligroso ... **pero** ... no consigo más que eso que el miedo me parece que ... me cierra toda y: no consigo

¹³ Huelga.

¹⁴ Jueves.

¹⁵ Compartir.

Narrativa 14: (4:24, B.E.S., SAL)

Bueno ... voy a contar el caso de: como fui parar en Canarias en el verano ... del año pasado ... **pues** tenía una beca de estudios de Santander ... en España en SalamanCA ... **y**:: la beca **pues** la tenía por diez meses ... al final de: de/de estos diez meses **pues** tendría que: buscarme la vida: **y de hecho** se me acabó la beca en julio ... **entonces** no sabía qué hacer empecé a buscar trabajo en Salamanca ... **y** nada porque: en Salamanca no hay mucho trabajo la verdad que: la cosa muy mal por lo de la crisis **y tal** ... **y entonces** yo tengo: una: pareja de amigos ... una brasileña ... que es casada con un argentino **y**: lleva mucho **pues** ya en Lanzarote una de las Islas Canarias ... **y**: me invitaron me dijeron “**mira** Bárbara que aquí: la cosa: también va mal **pero** por/por el verano: suele haber mucha gente: van a venir los turistas **tal** ... seguro que te encuentras algo de camarera” ... yo **claro** quería seguir en España porque ya no tenía más dinero ... esperaba una resolución de una/de una beca ... **y entonces** **pue:s** le dije a Marta y a Herman ... su marido **pues** que aceptaba el/la invitación **y**: de repente/de repente me marché de: de Salamanca ... me cogí un vuelo y me fui a las Canarias ... no conocía a nada conocía a los dos **por supuesto** ... llegué ahí hacía mucho calor **pero aparte** de calor hacía MUcho viento **es que** había mucho viento no sé por qué ... **y**: me acuerdo que la primera impresión que tuve **pues de verdad** que fue/no no fue muy buena ... **eh** me pareció todo mu:y seco **y**: yo esperaba una isla llena de/de verde de bosques lo que realmente me gusta **y** nada ... **y bueno** llegamos al pueblo ... el pueblo sí **de hecho** era muy bonito ... todo blanquito las casas blancas porque ... es una ley en Lanzarote que hay que construirse las casas siempre blancas ... llegamos a su casa ... la casa de los chicos ... **pues** muy linda porque: Herman era arquí/es arquitecto ... **y bueno y** construyó la casa él la proyectó **y tal y entonces** [es]taba: perfecta la casa ... con la piscina/ la pileta ---dicen los argentinos--- **y**: y dos plantas ... yo tenía una habitación sólo pa[ra] mí: ... **y**: salí **entonces pues** a buscarme trabajo ya en el primer día en la isla ... caminé tanto en chanclas que me:/yo me quemaba los pies ... por debajo ... tanto calor hacía ...**y**: **es que** no hay autobuses hay autobuses **pero**: no se ve/no se (ve) muchos ... **y** la bici la tenía Marta este día **entonces** salí sola ... llegaba súper sudada en los hoteles buscándome trabajo **y tal y** toda la gente me decía “**mira**

que no que la cosa está muy mal **que no que no** hay **que no** hay trabajo” ... **pues al final** ... **eh**: un día por la noche ... **eh**: estaba en la playa ... vi un bar **pues** este bar me pareció que era bastante grande había mucha gente trabajando ... **y** yo pensé **bom/bueno** puede ser que necesite gente para el verano ... **y** llegué con el currículum ... se lo di a una chica ... que estaba en la barra muy muy simpática la chica ... me dijo “**mira** si si nos hace falta te llamamos **tal**”... **y** en el día siguiente me llamaron de otro bar ... **eh pues** para que yo repartiera una: publicidad en la calle ... para/para otro bar **¿no?** me quedé con eso ... mientras ... seguía buscando trabajo ... **entonces** un día mientras repartía en la calle ... **resulta que** estaba justo enfrente al bar ... este que busqué trabajo antes ... al/al que era más grande **y tal** ... **pues** viene la chica y/y me dice “**mira eh** estás ahí ¿haciendo qué? ¿estás trabajando ya?” “no **es que** eso es temporal **y tal**” **y eh** y me dice **pues** “**es que** necesitamos gente aquí y ¿puedes empezar hoy?” **y**: un sueldo súper bueno ... la gente muy muy maja **y: pues** nada yo lo acepté y lo pasé de puta madre con ellos porque hacíamos la fiesta de lunes a lunes ... **y** aunque tuviera solo un día de descanso **pues** lo pasé muy lindo y en los días de descanso **pues** me cogía la bici y me iba directamente a la playa ---¿está bien?---

Narrativa 15: (01:02, C.C.D., SAL)

bueno eh voy a contar **eh** mi historia po/por la pasión por la lengua española ... **eh**: en dos mil y siete **NO miento eh** en dos mil y: cinco ... **eh** fui a España ... para bailar ... con un grupo ... **bueno pero** España no me encantó mucho porque: no tenía mucho tiempo para conocer **eh** apenas baila/bailamos y: **eh** regresábamos a:/el hotel para ... acostarnos porque ... nos quedamos muy cansados ... **pero** mismo así (mi pasión) por la lengua española empezó cuando: fue/cuando fui a: a México en dos mil y seis por la primera vez ... **bueno eh**: es una realidad MUY diferente de España para mí **pero** me encantó mucho ... la gente el clima (?) la/la propia historia mexicana de los indígenas ... **pero y** fue/y fue así que empezó mi pasión

Narrativa 16: (02:53, V.R.O., REC)

fue un día ... en mis clases ... **ah** yo propuse a mis alumnos ... que hicieran un: trabajo: distinto ... porque estábamos trabajando tipología textual **y**: la propuesta era ... grabar un video ... **y**: tendrían que escribir la historia ... hacer el rol ... de los actores todos **y**: mientras se estaban (despidiendo) un/uno muy pronto “**mira** profesora ... **y**:: y ¿dónde vamos hacer la/las escenas?” ... “**bueno** donde quieras tú” “**ah entonces** ... **bueno** vamos a traer una ... película después terminada y se quedará ahí y seremos contratados todos para trabajar en la tele” “**bueno** perfecto” **de ahí** sai/salieron a: hacer todos ... los/**bueno** (?) llamaron a un niño que sabía trabajar muy bien con ... la grabadora que tenía todos los aparatos y se fueron hasta ... la:/el mercado de São Brás¹⁶ ... **y**: las niñas estaban todas vestidas como se fueran estas chicas que trabajan por la calle ... y ((risas)) estaban muy graciosos **incluso** pidieron que: a un señor que trabajaba en una tienda que si podían ¿**no**? cambiar los trajes porque estaban todos con uniformes ¿**no**? de la escuela **y** después ... que estaban travestidas **y de ahí** se marcharon hasta el aeropuerto ... **y**: **bueno** todos estaban mirando y no sabían que se pasaba ... **entonces** un tío les preguntó “ **mira** **y**: ¿pa dónde va esto? ¿se pasará en la tele?” “no no **es que** es un trabajo de la escuela” --- **porque** estaban todos así ¿**no**? muy ... animados--- **y**: después de estas dos escenas que fueron escenas **incluso** había esto ¿**no**? las escenas ... se quedaron en la casa de uno de ellos **y de ahí** fue mu:y gracioso (?) hablan todos ... como: ... estos señores que trabajan con las mujeres traficando las mujeres ¿**no**? como las ponen para trabajar como prostitutas **y** llamaron para (modelar) ... **entonces** (el) anuncio **eh eh** tipología era el anuncio **y pero** todo eso en español ... **entonces** ---había cosa como que portugués **tá?** no era todo en/en español--- ... **entonces** era el anuncio/el anuncio de (algo para modelar) **pero en verdad** es/era la: prostitución ... **ah** después de/de terminado todo con escenas mu:y picantes muy fuertes **pero**: cuando se acabó todo ... uno me dijo “**bueno y de ahí qué va?**” ---**ya está**---

¹⁶ Famoso mercado de artesanía.

Narrativa 17: (01:42, I.M.V.H., REC)

eh yo/yo estaba/yo estaba en mi ofici:na ... cuando **ah**:/cuando ... ha sonado el teléfono ... **y** yo: fui a: ... contestarlo ... **y** una mujer ... preguntó que/con quien estaba hablando **y** yo me identifiqué ... **y** di/dije que era yo ¿**no**? ... **y** ella dijo así “yo e/es contigo mismo que yo quiero hablar ... **es que** tú estás amenazada de muerte ... **y** tienes que salir ... tempranito inmediatamente de la ciudad” **y** yo le contesté “¿**pero** por qué? si yo no conozco a nadie no tengo problemas con nadie ¿que/por qué eso? “e/exactamente porque no/tú no conoces a nadie ... **pero** tú sabes en que ciudad estás ... **y** aquí/y aquí las cosas no son como tú piensas ... te has metido con gente de la pesada¹⁷” (ella usaba) esa expresión ¿**no**? **y** yo le contesté “**pero** yo no soy usuario de drogas ... no/no tengo pelea con nadie ... ¿**entonces** por qué YO?” ¿**no**? ... **y** ella dijo “no interesa saber por qué ... interesa que te/tienes que salir inmediatamente de la ciudad ... porque las perso/las personas que te van a pegar ... lo harán inmediatamente ... **entonces** tienes que salir HOY de preferencia”

Narrativa 18: (01:40, A.C.M., REC)

bueno me ha tocado una situación muy cómica en España ... en el año 2008 mientras hacía un curso de verano en las Is/Islas Canarias ... yo ... era el único extranjero a/ **aparte** de una argentina que estábamos allí ... con un grupo de españoles de toda parte de España ... de A Coruña de Barcelona de Sevilla de Córdoba de Madrid **y**: ellos todos son artistas **y** solamente yo y la chica argentina éramos los periodistas **y** allí fuimos para quedarnos por ... dos semanas exactamente quince días **y** teníamos ... **eh** el trabajo la tarea de registrar todo lo que ellos producían **así que** en un: fin de semana que estábamos todos descansando fuimos a la playa **y** una situación mu:y común para ellos **pero** muy incomún¹⁸ para mí cuando llegamos allí todos quitaron la ropa ... se quedaron sin nada ... **y** la chica argentina y yo nos quedamos sorprendidos con: la reacción de ellos y nos volvimos un poco rojos porque no sabíamos exactamente cómo: hacer ... de que manera proceder ... **y**: nos ha tocado quitar la ropa ... **pero** con: mucha vergüenza **y** después de un par de

¹⁷ Grupo de personas delincuentes.

¹⁸ Inusual.

minutos creo que cinco o diez estábamos TAN BIEN como ellos y nos quedamos toda la mañana ... en la playa jugando a pelota también ... conversando charlando bebiendo algo **y** después de este día yo hice algunas fotos de todo para enseñar a mi familia **pero claro que:** había que hacer un recorte **aparte** de que estaba ... sin nada

Narrativa 19: (01:35, R.S.S., MAN)

me pasó una cosa graciosa el año pasado ... que me fui con:/con el grupo de teatro de (?) **y** primero fue en/en una escuela **y: eh pero** un día que (estaban) de fiesta ellos **y** estuvieron **ah** ---no sé cómo hablar aparelhagem¹⁹ que es un sonido/un apare[lho]²⁰ num²¹ sé--- **y: y** estu/estuvieron ... con/con la canción **eh** muy muy alta **y** íbamos empezar con la pieza²² ... **pero** no/no era podido porque tenía **eh** ... mucho barullo la/la canción estaba mucha/muy alta ... **entonces** come/empezamos a/a gritar empezamos la pieza a (todo el volumen de/de) toda voz **y: y:** las/las personas que estaban no/no comprendieron lo que hablamos **pero ah** tenía gente de siete ocho años que era una escuela de enseñanza fundamental (?) **y:** los jóvenes de quince dieciséis no/no le gustaron no comprendieron nada que hablamos ... **pero** los niños lo que fue más impresionante quedaron así curiosos porque estábamos hablando “¿qué estos locos están haciendo ahí?” **y** esto fue una cosa así que ... ellos NO comprendieron **pero** estuvieron **ah** queriendo comprender lo que estábamos hablando **y:** para nosotros fue trágico no/no empezamos nada no hablo/no hablamos español como quería la pieza se/se fue toda: creo que un fracaso **no sé** que ellos no comprendieron y nosotros también ((risas))

Narrativa 20: (2:29, R.E.S., MAN)

pues fui invitado a ir a trabajar en la ciudad de Brasilia ... en Brasil ... **y:** allí tenía que salir a buscar pisos ... y entre muchos que: a/estaba a buscar... encontré uno que me ha encantado de pronto ... **y** me fui a vivir allí ... **y** era muy pequeño ... **pero** mu/**pero** muy gracioso ... era solamente cuarto ... una cocina

¹⁹ Gran aparato de sonido controlado por un DJ.

²⁰ Aparato.

²¹ No.

²² Obra, función.

y un baño ... **pero** todavía a (seguida) de los meses ... fui me acostumbrando con:/con mi habitación **y**: luego después ya tenía el pisito como mi propia casa... lo que pasa **es que** después de algún tiempo ... los meses que se han pasado ... **pues** empecé a tener unas sensaciones muy raras ... **pues** por la noche algunas veces tenía la impresión que siempre había alguien allí ... **y** me despertaba por lo medio de la noche ... **pues** a entender que sensación rara era esta que estaba pasando conmigo ... **pues** siempre miraba todos los sitios de esta habitación: todavía no había nadie... **pues a ver**... se seguía/seguía a dormir ... y despertaba **y**: **pues** pasaba ... **y** unos meses después ... recibí una amiga ... de mi ciudad ... Manaus ... que se fue a pasar unos días allí ... y en la primera noche ... que: la tía pasó allí en mi piso ... yo salí de copas ... **y** cuando volví por la madrugada la tía estaba allí despierta **y** decía para mí que todavía no conseguía dormir ... yo pregunté por qué **y** me dijo/**y** me dice/me dice la misma co/la misma sensación describió la misma sensación que yo tenía todas las noches ... que había alguien allí ... y que sentía una sensación muy rara ... **claro pero** yo no tenía dicho nada a ella ... **y** ella ha tenido la misma sensación que yo ... seguí sin decir nada para no ponerla con más miedo ... y seguimos a dormir ... **y**: a los otros días que se pasaban todas las personas que dormían allí en mi habitación tenían la misma sensación ... **pues** meses después yo salí de allí ... **y** salí sin descubrir lo que pasaba ... solo si tenía alguna cosa o no hasta hoy no voy saber

Narrativa 21: (02:05, I.M.N.G, MAN)

---¿ya?--- **bueno** ayer ... pedí una beca de estudios ... a una fundación brasileña ... la CAPES²³ ... **y**: estuvo ... súper que:/estaban ofreciendo esta beca hace como un mes ... **pero**: no me había animado a pedirla porque creía que ... que no:/no te/no: **no sé** no sería capaz de lograrla ... **pero** a una semana atrás ... me dijo una amiga que estaban buscando ... estudiante:s con/con futuro académico y no

²³ Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES), institución ligada al Ministerio de Educación de Brasil y que tiene un papel fundamental en la extensión y consolidación del postgrado *stricto sensu* (maestría y doctorado) en todos los estados de Brasil. Además, la CAPES concede becas de estudios en Brasil y en el exterior con vistas a estimular la formación de recursos humanos de alto nivel y consolidando, así, los patrones de excelencia imprescindibles al desarrollo del país.

con/un **pues** un:/un camino ya consolidado de enseñanza ... **así que** me animé en pedirla y estuve TOda la semana con eso ... tuve que buscar a la gente para que me firmara las cartas de recomendación: tuve que encontrar un tu/un tutor/un director en Brasil ... tuve que hablar con un director aquí en Salamanca ... (que) buscar a:: a:: (?) todo/todo un pro/un proyecto de/de estudios porque para la tesis todavía no/no la había hecho ... **y**: el úl/el úl/ el últi/el último día de plazo era ayer ... y hasta las ocho de la noche de Brasil que sería las doce de la noche aquí en Salamanca ... **y** yo ... desde las nueve de la mañana intenté enviar el formula/el formu/el formulario con todos los documentos para/para la/por la internet ... **y** no/**y** no/**y** no/**y** no lo lograba ... estuve como cinco horas intentando enviarlo **porque** como pasé una semana ... a/de/detrás de eso creía que no podía per/perder/perder todo mi trabajo ... **y**: **finalmente** a las seis de la tarde ... lo logré **y** ahora estoy esperando por la/por la contestación: de la fundación

Narrativa 22: (01:07, S.N.G., BRAS)

estaba en una clase de/de matemática ... **y**: todos haciendo un/un/un/una cuenta muy/muy difícil ... **entonces** ... NAdie en/en la clase es/estaba ... consiguiendo hallar el/el resultado ... **entonce[s]**: yo (buscando un medio de me) concentrar coloqué el casco ... **y** me quedé escuchando la música escuchando **pero** ... en un volumen muy alto ... **entonces** estaba escuchando y haciendo ... cuando conseguí hallar la/la respuesta ... **entonces** ... como estaba muy alto no/no/no tuve noción de mi voz y “HALLÉ” grité ... todos quedaron me mirando así ... **y** se empezaron a reír de mí y yo no sabía por qué ... **porque** estaba con el casco y muy alto el volumen **entonces** (yo les miré) se quedaron riendo apuntando p[a]ra mí ... yo quedé medio sin gracia así ... **pero**: todos concordaron que después (yo era) CDI²⁴ (?)

Narrativa 23: (01:10, L.M.G.B., BRAS)

creo que estaba viajando **sí sí** estaba viajando ... para (Río) en unas de las/de las carreteras de la vida ... **y**: cuando me bajé del autobús ... me fui a una

²⁴ Persona muy inteligente.

hamburguesería comer una hamburguesa porque [es]taba muy hambrienta **y**: cuando volví ... para coger el autobús ... tomé el otro ... cuando el autobús se (va) yendo por la carretera ... mi di cuenta que no estaba en/en/en el autobús ... que/que/que seguía antes mi viaje ... **entonces** (?) no/no ... me quedé un poco loca ... **¿sabes? eh**: ... como/como/como te puedo decir ... hablé con/con el conductor “no no no puedo” “tengo bajar porque no no sé para donde voy ... tengo seguir con (el mío) **no sé** ... va que estoy yendo para/para otro Estado” y **sabes** que a veces/(casi que) me quedé llorando porque **no sé** ... después ... ¿para donde me iba? ... **es que** tuve que ir/volver todo el/el recorrido que estaba siguiendo en el autobús (?) para tomar mi autobús ---muy corto---

Narrativa 24: (00:47, B.K.S., BRAS)

(?) la/la historia que tengo a contarle **es que**: no es trágica ni graciosa **pero** (es de) mi vida ... mientras yo estoy estudiando acá **es que/es que** ... **eh** recién/en julio: descubrí que me voy a hacer mamá ... **sí** estoy embarazada de cuatro meses **y**: varias cosas han cambiado en mi vida ... **y: claro** que cosas que quería hacer y ahora tengo que: restablecer todas las cosas para poder ... [in]tentar seguir adelante **pero** con el niño **claro** ((risas)) e es la/la historia ... más buena que a me ha pasado ... en ese tiempo aquí <perfecto>

Narrativa 25: (01:18, A.M.J.O., FLOR)

es/estaba: an/per/**eh** andando per/por la noche **eh** es un a/asaltante quiso mi **eh** ... abordar **né? y entonces eh** yo/yo estaba con: ... **eh** ... con un objeto que que brillaba/brillaba **né? y entonces e/e/esto** asaltante/asaltante quis que yo **eh** pasase todos los objetos que/que yo tinha²⁵ **né? y: no/no entanto**²⁶ él no quis un que un/un que brillaba mucho **y**: preguntó si quería **eh eh** ficar²⁷ con este objeto ... **y** (le digo) “**claro que sí**” ... **y** este quería mucho mi/mi objeto **né?/objeto né?** quería ficar con objeto porque quería dar a su filha²⁸ **né?** su hija ... **y entonces** yo resolví pegar²⁹ el/el objeto y dar a él/a él

²⁵ Tenía.

²⁶ No obstante, pero.

²⁷ Quedarse.

²⁸ Hija.

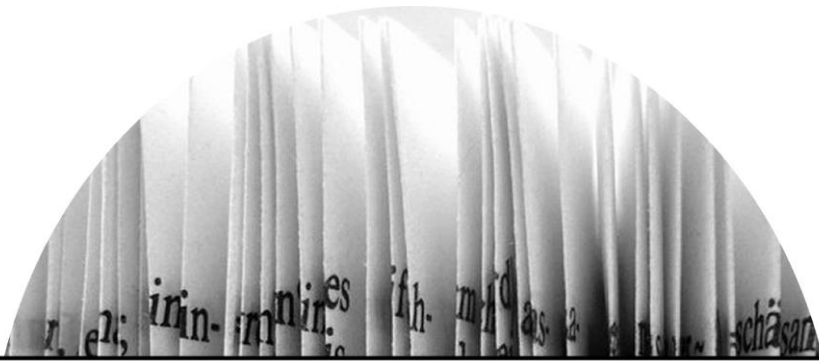
²⁹ Coger.

Narrativa 26: (01:08, M.R.N.V., FLOR)

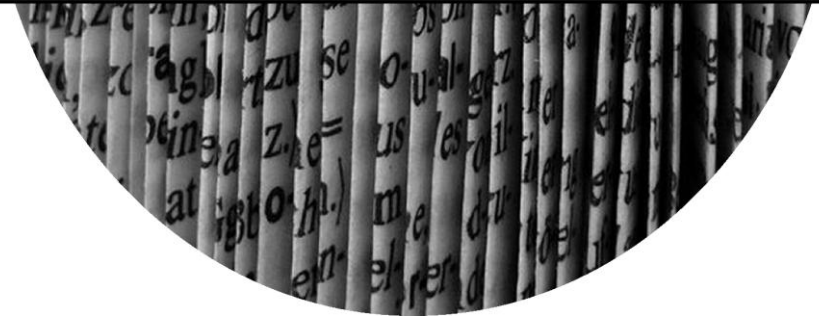
¿ya?... **eh** el: el representante del del ministerio de educación de España llegó para conocer el centro **y**: **entonces** yo estaba ... (?) profesora cristina ... **y entonces eh** yo conocí a él ... me gustó muchísimo porque es algo muy importante para mí ... hablamos charlamos **y**: hicimos bromas **y** me gustó muchísimo **y** otra cosa que me molestó fue que ... a veces las personas llegaban para hablar solamente **y**: a veces también yo estaba ocupada arreglando los libros ... haciendo algunas pesquisas ... algún trabajo para la profesora para la profesora cristina ... **y** las personas llegaban solamente para hablar **y** a veces cosas así ... muchas tonterías ... **y**: esto no me gustaba mucho ... cuando eran cosas provechosas ... cosas buenas **aí** sí me gustaban ... de charlar de practicar el español ... **pero** para tonterías así ... me quedaba un poquito aburrida ---**eso**---

Narrativa 27: (01:15, A.L.T.G., FLOR)

en una clase **eh**: que trabajamos con cultura **eh** la profesora pidió que: habláramos de leyendas mitos ... **y**: al (empezar) cada uno de los alumnos al hablar **eh** su leyenda o su cuento o su mito hemos detectado hemos visto que **eh** varios países habían una relación ... **eh** como la chica que tomó un taxi **y**: después el motorista fue a cobrar a su casa y la mamá le ha dicho al motorista que había muerto la chica ... esto detectamos en varias historias de países diferentes **eh**: eso nos lleva a pensar que (con el) mito la leyenda uno: sobrevive y va pasando de generación a generación **¿no?** **y**: esto es bueno **porque** nuestras clases no deben **eh en verdad** ser solamente de gramática y que el alumno sepa decir “buenos días buenas tardes yo me llamo tú te llamas” sino trabajar la cultura trabajar **en verdad eh** todo de la lengua **¿no?** **eh y** que tenga la lengua para el uso y no solamente para fingir que aprende español y yo tampoco fingir que enseño



ANEXO II



Los datos de los formularios que aquí presentamos han sido transcritos a partir de los formularios originales rellenos a mano.

DATOS PERSONALES
Nombre y apellidos: <i>T. N. G</i>
Edad: <i>38</i>
Capital: <i>Rio de Janeiro</i>
DATOS ACADÉMICOS
Nivel estudiado: <i>B2</i>
Institución donde estudió: <i>UERJ</i>
Manual utilizado: <i>Prisma</i>
¿Seguirá estudiando español? NO () SÍ (<i>x</i>)
¿Con qué objetivo estudia español? <i>Para ser profesor</i>
DATOS PROFESIONALES
Profesión: <i>estudiante de maestría y vendedor de seguros</i>
Empresa o institución donde trabaja: <i>Banco Bradesco</i>
OTROS DATOS:
Lengua materna: <i>Portugués</i>
¿Tenía conocimientos de lengua española antes de estudiarla? NO (<i>x</i>) SÍ ()
¿Tuvo profesores nativos? NO (<i>x</i>) SÍ ()
NARRATIVA/S RELATADA/S: <i>nº 01</i>

DATOS PERSONALES
Nombre y apellidos: <i>S. M. S.</i>
Edad: <i>29</i>
Capital: <i>Rio de Janeiro</i>
DATOS ACADÉMICOS
Nivel estudiado: <i>B2</i>
Institución donde estudió: <i>Instituto Cervantes</i>
Manual utilizado: <i>A Fondo</i>
¿Seguirá estudiando español? NO () SÍ (<i>x</i>)
¿Con qué objetivo estudia español? <i>Para ser profesora</i>
DATOS PROFESIONALES
Profesión: <i>estudiante de maestría</i>
Empresa o institución donde trabaja: <i>Teatro Municipal</i>
OTROS DATOS:
Lengua materna: <i>Portugués</i>
¿Tenía conocimientos de lengua española antes de estudiarla? NO (<i>x</i>) SÍ ()
¿Tuvo profesores nativos? NO () SÍ (<i>x</i>)
NARRATIVA/S RELATADA/S: <i>nº 02</i>

DATOS PERSONALES
Nombre y apellidos: <i>J. L. S. R.</i>
Edad: <i>23</i>
Capital: <i>Rio de Janeiro</i>
DATOS ACADÉMICOS
Nivel estudiado: <i>B2</i>
Institución donde estudió: <i>UFRJ</i>
Manual utilizado: <i>Español en Marcha</i>
¿Seguirá estudiando español? NO () SÍ (<i>x</i>)
¿Con qué objetivo estudia español? <i>Para ser profesor</i>
DATOS PROFESIONALES
Profesión: <i>estudiante de maestría</i>
Empresa o institución donde trabaja: <i>en paro</i>
OTROS DATOS:
Lengua materna: <i>Portugués</i>
¿Tenía conocimientos de lengua española antes de estudiarla? NO (<i>x</i>) SÍ ()
¿Tuvo profesores nativos? NO (<i>x</i>) SÍ ()
NARRATIVA/S RELATADA/S: n° 03

DATOS PERSONALES
Nombre y apellidos: <i>A. C. C. M.</i>
Edad: <i>25</i>
Capital: <i>São Paulo</i>
DATOS ACADÉMICOS
Nivel estudiado: <i>B2</i>
Institución donde estudió: <i>CCAA</i>
Manual utilizado: <i>¡Adelante! Más práctico</i>
¿Seguirá estudiando español? NO () SÍ (<i>x</i>)
¿Con qué objetivo estudia español? <i>Para ser profesora</i>
DATOS PROFESIONALES
Profesión: <i>profesora de ELE</i>
Empresa o institución donde trabaja: <i>CCAA</i>
OTROS DATOS:
Lengua materna: <i>Portugués</i>
¿Tenía conocimientos de lengua española antes de estudiarla? NO (<i>x</i>) SÍ ()
¿Tuvo profesores nativos? NO () SÍ (<i>x</i>)
NARRATIVA/S RELATADA/S: n° 04

DATOS PERSONALES
Nombre y apellidos: <i>S. S. V.</i>
Edad: <i>24</i>
Capital: <i>São Paulo</i>
DATOS ACADÉMICOS
Nivel estudiado: <i>B2</i>
Institución donde estudió: <i>Instituto Cervantes</i>
Manual utilizado: <i>A Fondo</i>
¿Seguirá estudiando español? NO () SÍ (<i>x</i>)
¿Con qué objetivo estudia español? <i>Para ser profesora</i>
DATOS PROFESIONALES
Profesión: <i>estudiante y dependiente</i>
Empresa o institución donde trabaja: <i>Supermercado</i>
OTROS DATOS:
Lengua materna: <i>Portugués</i>
¿Tenía conocimientos de lengua española antes de estudiarla? NO (<i>x</i>) SÍ ()
¿Tuvo profesores nativos? NO () SÍ (<i>x</i>)
NARRATIVA/S RELATADA/S: n° 05

DATOS PERSONALES
Nombre y apellidos: <i>E. S. V.</i>
Edad: <i>20</i>
Capital: <i>São Paulo</i>
DATOS ACADÉMICOS
Nivel estudiado: <i>B2</i>
Institución donde estudió: <i>Instituto Cervantes</i>
Manual utilizado: <i>A Fondo</i>
¿Seguirá estudiando español? NO () SÍ (<i>x</i>)
¿Con qué objetivo estudia español? <i>Para ser profesor</i>
DATOS PROFESIONALES
Profesión: <i>estudiante</i>
Empresa o institución donde trabaja:
OTROS DATOS:
Lengua materna: <i>Portugués</i>
¿Tenía conocimientos de lengua española antes de estudiarla? NO (<i>x</i>) SÍ ()
¿Tuvo profesores nativos? NO () SÍ (<i>x</i>)
NARRATIVA/S RELATADA/S: n° 06

DATOS PERSONALES
Nombre y apellidos: <i>F. M. G.</i>
Edad: <i>31</i>
Capital: <i>Belo Horizonte</i>
DATOS ACADÉMICOS
Nivel estudiado: <i>B2</i>
Institución donde estudió: <i>Curso Habla</i>
Manual utilizado: <i>Gente 3</i>
¿Seguirá estudiando español? NO (<i>x</i>) SÍ ()
¿Con qué objetivo estudia español? <i>Para viajar y hacer doctorado</i>
DATOS PROFESIONALES
Profesión: <i>abogada</i>
Empresa o institución donde trabaja: <i>Despacho privado</i>
OTROS DATOS:
Lengua materna: <i>Portugués</i>
¿Tenía conocimientos de lengua española antes de estudiarla? NO (<i>x</i>) SÍ ()
¿Tuvo profesores nativos? NO (<i>x</i>) SÍ ()
NARRATIVA/S RELATADA/S: <i>nº 07 y 08</i>

DATOS PERSONALES
Nombre y apellidos: <i>C. C. D. F.</i>
Edad: <i>24</i>
Capital: <i>Belo Horizonte</i>
DATOS ACADÉMICOS
Nivel estudiado: <i>B2</i>
Institución donde estudió: <i>Fisk</i>
Manual utilizado: <i>Español Avanzado (Fisk)</i>
¿Seguirá estudiando español? NO () SÍ (<i>x</i>)
¿Con qué objetivo estudia español? <i>Para ser profesor</i>
DATOS PROFESIONALES
Profesión: <i>estudiante</i>
Empresa o institución donde trabaja:
OTROS DATOS:
Lengua materna: <i>Portugués</i>
¿Tenía conocimientos de lengua española antes de estudiarla? NO (<i>x</i>) SÍ ()
¿Tuvo profesores nativos? NO (<i>x</i>) SÍ ()
NARRATIVA/S RELATADA/S: <i>nº 09</i>

DATOS PERSONALES
Nombre y apellidos: <i>W. L. L. C.</i>
Edad: <i>27</i>
Capital: <i>Belém</i>
DATOS ACADÉMICOS
Nivel estudiado: <i>B2</i>
Institución donde estudió: <i>Aslan</i>
Manual utilizado: <i>Nuevo Ven</i>
¿Seguirá estudiando español? NO () SÍ (<i>x</i>)
¿Con qué objetivo estudia español? <i>Para ser profesor</i>
DATOS PROFESIONALES
Profesión: <i>estudiante y profesor de ELE</i>
Empresa o institución donde trabaja: <i>Aslan</i>
OTROS DATOS:
Lengua materna: <i>Portugués</i>
¿Tenía conocimientos de lengua española antes de estudiarla? NO (<i>x</i>) SÍ ()
¿Tuvo profesores nativos? NO (<i>x</i>) SÍ ()
NARRATIVA/S RELATADA/S: n^o 10

DATOS PERSONALES
Nombre y apellidos: <i>A. P. A. V.</i>
Edad: <i>32</i>
Capital: <i>Belém</i>
DATOS ACADÉMICOS
Nivel estudiado: <i>B2</i>
Institución donde estudió: <i>Castilla</i>
Manual utilizado: <i>¡Hable! (Castilla)</i>
¿Seguirá estudiando español? NO () SÍ (<i>x</i>)
¿Con qué objetivo estudia español? <i>Para ser profesora</i>
DATOS PROFESIONALES
Profesión: <i>foniatra y profesora de ELE</i>
Empresa o institución donde trabaja: <i>Castilla</i>
OTROS DATOS:
Lengua materna: <i>Portugués</i>
¿Tenía conocimientos de lengua española antes de estudiarla? NO (<i>x</i>) SÍ ()
¿Tuvo profesores nativos? NO (<i>x</i>) SÍ ()
NARRATIVA/S RELATADA/S: n^o 11

DATOS PERSONALES
Nombre y apellidos: <i>R. R. L.</i>
Edad: <i>21</i>
Capital: <i>Belém</i>
DATOS ACADÉMICOS
Nivel estudiado: <i>B2</i>
Institución donde estudió: <i>UFPA</i>
Manual utilizado: <i>ECO y Prisma</i>
¿Seguirá estudiando español? NO () SÍ (<i>x</i>)
¿Con qué objetivo estudia español? <i>Para ser profesora</i>
DATOS PROFESIONALES
Profesión: <i>estudiante</i>
Empresa o institución donde trabaja:
OTROS DATOS:
Lengua materna: <i>Portugués</i>
¿Tenía conocimientos de lengua española antes de estudiarla? NO (<i>x</i>) SÍ ()
¿Tuvo profesores nativos? NO (<i>x</i>) SÍ ()
NARRATIVA/S RELATADA/S: n^o 12

DATOS PERSONALES
Nombre y apellidos: <i>M. C. V. S.</i>
Edad: <i>34</i>
Capital: <i>Salvador</i>
DATOS ACADÉMICOS
Nivel estudiado: <i>B2</i>
Institución donde estudió: <i>Wizard</i>
Manual utilizado: <i>Español 4 y 5 (Wizard)</i>
¿Seguirá estudiando español? NO () SÍ (<i>x</i>)
¿Con qué objetivo estudia español? <i>Para ser profesora</i>
DATOS PROFESIONALES
Profesión: <i>profesora de ELE</i>
Empresa o institución donde trabaja: <i>Escuela municipal</i>
OTROS DATOS:
Lengua materna: <i>Portugués</i>
¿Tenía conocimientos de lengua española antes de estudiarla? NO (<i>x</i>) SÍ ()
¿Tuvo profesores nativos? NO (<i>x</i>) SÍ ()
NARRATIVA/S RELATADA/S: n^o 13

DATOS PERSONALES
Nombre y apellidos: <i>B. E. S.</i>
Edad: <i>33</i>
Capital: <i>Salvador</i>
DATOS ACADÉMICOS
Nivel estudiado: <i>B2</i>
Institución donde estudió: <i>UFBA</i>
Manual utilizado: <i>Avance y Sueña 3</i>
¿Seguirá estudiando español? NO (<input checked="" type="checkbox"/>) SÍ (<input type="checkbox"/>)
¿Con qué objetivo estudia español? <i>Viajar y hacer un Máster</i>
DATOS PROFESIONALES
Profesión: <i>contable</i>
Empresa o institución donde trabaja:
OTROS DATOS:
Lengua materna: <i>Portugués</i>
¿Tenía conocimientos de lengua española antes de estudiarla? NO (<input checked="" type="checkbox"/>) SÍ (<input type="checkbox"/>)
¿Tuvo profesores nativos? NO (<input checked="" type="checkbox"/>) SÍ (<input type="checkbox"/>)
NARRATIVA/S RELATADA/S: n^o 14

DATOS PERSONALES
Nombre y apellidos: <i>C. C. D.</i>
Edad: <i>28</i>
Capital: <i>Salvador</i>
DATOS ACADÉMICOS
Nivel estudiado: <i>B2</i>
Institución donde estudió: <i>Instituto Cervantes</i>
Manual utilizado: <i>Nuevo Español sin Fronteras</i>
¿Seguirá estudiando español? NO (<input type="checkbox"/>) SÍ (<input checked="" type="checkbox"/>)
¿Con qué objetivo estudia español? <i>Para ser profesor</i>
DATOS PROFESIONALES
Profesión: <i>estudiante</i>
Empresa o institución donde trabaja:
OTROS DATOS:
Lengua materna: <i>Portugués</i>
¿Tenía conocimientos de lengua española antes de estudiarla? NO (<input checked="" type="checkbox"/>) SÍ (<input type="checkbox"/>)
¿Tuvo profesores nativos? NO (<input type="checkbox"/>) SÍ (<input checked="" type="checkbox"/>)
NARRATIVA/S RELATADA/S: n^o 15

DATOS PERSONALES
Nombre y apellidos: <i>V. R. O.</i>
Edad: <i>40</i>
Capital: <i>Recife</i>
DATOS ACADÉMICOS
Nivel estudiado: <i>B2</i>
Institución donde estudió: <i>Skill</i>
Manual utilizado: <i>Avanza 2 (Skill)</i>
¿Seguirá estudiando español? NO () SÍ (<i>x</i>)
¿Con qué objetivo estudia español? <i>Para ser profesora</i>
DATOS PROFESIONALES
Profesión: <i>profesora de ELE</i>
Empresa o institución donde trabaja: <i>Facultad privada</i>
OTROS DATOS:
Lengua materna: <i>Portugués</i>
¿Tenía conocimientos de lengua española antes de estudiarla? NO (<i>x</i>) SÍ ()
¿Tuvo profesores nativos? NO (<i>x</i>) SÍ ()
NARRATIVA/S RELATADA/S: n° 16

DATOS PERSONALES
Nombre y apellidos: <i>I. M. V. H.</i>
Edad: <i>50</i>
Capital: <i>Recife</i>
DATOS ACADÉMICOS
Nivel estudiado: <i>B2</i>
Institución donde estudió: <i>UFPE</i>
Manual utilizado: <i>Puesta a Punto y Aula 4</i>
¿Seguirá estudiando español? NO () SÍ (<i>x</i>)
¿Con qué objetivo estudia español? <i>Para ser profesora</i>
DATOS PROFESIONALES
Profesión: <i>profesora de ELE</i>
Empresa o institución donde trabaja: <i>escuela municipal</i>
OTROS DATOS:
Lengua materna: <i>Portugués</i>
¿Tenía conocimientos de lengua española antes de estudiarla? NO (<i>x</i>) SÍ ()
¿Tuvo profesores nativos? NO (<i>x</i>) SÍ ()
NARRATIVA/S RELATADA/S: n° 17

DATOS PERSONALES
Nombre y apellidos: <i>A. C. M.</i>
Edad: <i>27</i>
Capital: <i>Recife</i>
DATOS ACADÉMICOS
Nivel estudiado: <i>B2</i>
Institución donde estudió: <i>Wizard</i>
Manual utilizado: <i>Español 4 y 5 (Wizard)</i>
¿Seguirá estudiando español? NO () SÍ (<i>x</i>)
¿Con qué objetivo estudia español? <i>Para hacer un doctorado</i>
DATOS PROFESIONALES
Profesión: <i>Periodista</i>
Empresa o institución donde trabaja:
OTROS DATOS:
Lengua materna: <i>Portugués</i>
¿Tenía conocimientos de lengua española antes de estudiarla? NO (<i>x</i>) SÍ ()
¿Tuvo profesores nativos? NO (<i>x</i>) SÍ ()
NARRATIVA/S RELATADA/S: n^o 18

DATOS PERSONALES
Nombre y apellidos: <i>R. S. S.</i>
Edad: <i>28</i>
Capital: <i>Manaus</i>
DATOS ACADÉMICOS
Nivel estudiado: <i>B2</i>
Institución donde estudió: <i>Skill</i>
Manual utilizado: <i>Avanza 2 (Skill)</i>
¿Seguirá estudiando español? NO () SÍ (<i>x</i>)
¿Con qué objetivo estudia español? <i>Para ser profesora</i>
DATOS PROFESIONALES
Profesión: <i>estudiante y actriz</i>
Empresa o institución donde trabaja:
OTROS DATOS:
Lengua materna: <i>Portugués</i>
¿Tenía conocimientos de lengua española antes de estudiarla? NO (<i>x</i>) SÍ ()
¿Tuvo profesores nativos? NO (<i>x</i>) SÍ ()
NARRATIVA/S RELATADA/S: n^o 19

DATOS PERSONALES
Nombre y apellidos: <i>R. E. S.</i>
Edad: <i>28</i>
Capital: <i>Manaus</i>
DATOS ACADÉMICOS
Nivel estudiado: <i>B2</i>
Institución donde estudió: <i>Yázigi</i>
Manual utilizado: <i>En Acción 3 y Nuevo Ven</i>
¿Seguirá estudiando español? NO (<i>x</i>) SÍ ()
¿Con qué objetivo estudia español? <i>Para viajar y hacer un Máster</i>
DATOS PROFESIONALES
Profesión: <i>periodista</i>
Empresa o institución donde trabaja: <i>Facultad Privada</i>
OTROS DATOS:
Lengua materna: <i>Portugués</i>
¿Tenía conocimientos de lengua española antes de estudiarla? NO (<i>x</i>) SÍ ()
¿Tuvo profesores nativos? NO (<i>x</i>) SÍ ()
NARRATIVA/S RELATADA/S: n° 20

DATOS PERSONALES
Nombre y apellidos: <i>I. M. N. G.</i>
Edad: <i>33</i>
Capital: <i>Manaus</i>
DATOS ACADÉMICOS
Nivel estudiado: <i>B2</i>
Institución donde estudió: <i>UFAM</i>
Manual utilizado: <i>Español 3 y Avance</i>
¿Seguirá estudiando español? NO (<i>x</i>) SÍ ()
¿Con qué objetivo estudia español? <i>Para ser viajar y hacer un doctorado</i>
DATOS PROFESIONALES
Profesión: <i>abogada</i>
Empresa o institución donde trabaja:
OTROS DATOS:
Lengua materna: <i>Portugués</i>
¿Tenía conocimientos de lengua española antes de estudiarla? NO (<i>x</i>) SÍ ()
¿Tuvo profesores nativos? NO (<i>x</i>) SÍ ()
NARRATIVA/S RELATADA/S: n° 21

DATOS PERSONALES
Nombre y apellidos: <i>S. N. G.</i>
Edad: <i>25</i>
Capital: <i>Brasília</i>
DATOS ACADÉMICOS
Nivel estudiado: <i>B2</i>
Institución donde estudió: <i>CIL</i>
Manual utilizado: <i>Español en Marcha y A Fondo</i>
¿Seguirá estudiando español? NO () SÍ (<i>x</i>)
¿Con qué objetivo estudia español? <i>Para ser profesor</i>
DATOS PROFESIONALES
Profesión: <i>estudiante</i>
Empresa o institución donde trabaja:
OTROS DATOS:
Lengua materna: <i>Portugués</i>
¿Tenía conocimientos de lengua española antes de estudiarla? NO (<i>x</i>) SÍ ()
¿Tuvo profesores nativos? NO (<i>x</i>) SÍ ()
NARRATIVA/S RELATADA/S: n^o 22

DATOS PERSONALES
Nombre y apellidos: <i>L. M. G. B.</i>
Edad: <i>26</i>
Capital: <i>Brasília</i>
DATOS ACADÉMICOS
Nivel estudiado: <i>B2</i>
Institución donde estudió: <i>UNB</i>
Manual utilizado: <i>Español Lengua Viva 3</i>
¿Seguirá estudiando español? NO () SÍ (<i>x</i>)
¿Con qué objetivo estudia español? <i>Para ser profesora</i>
DATOS PROFESIONALES
Profesión: <i>estudiante y secretaria</i>
Empresa o institución donde trabaja: <i>Gobierno Federal</i>
OTROS DATOS:
Lengua materna: <i>Portugués</i>
¿Tenía conocimientos de lengua española antes de estudiarla? NO (<i>x</i>) SÍ ()
¿Tuvo profesores nativos? NO (<i>x</i>) SÍ ()
NARRATIVA/S RELATADA/S: n^o 23

DATOS PERSONALES
Nombre y apellidos: <i>B. K. S.</i>
Edad: <i>35</i>
Capital: <i>Brasília</i>
DATOS ACADÉMICOS
Nivel estudiado: <i>B2</i>
Institución donde estudió: <i>COPLEM</i>
Manual utilizado: <i>Español en Marcha y Avance</i>
¿Seguirá estudiando español? NO () SÍ (<i>x</i>)
¿Con qué objetivo estudia español? <i>Para ser profesora</i>
DATOS PROFESIONALES
Profesión: <i>profesora de ELE</i>
Empresa o institución donde trabaja: <i>CIL</i>
OTROS DATOS:
Lengua materna: <i>Portugués</i>
¿Tenía conocimientos de lengua española antes de estudiarla? NO (<i>x</i>) SÍ ()
¿Tuvo profesores nativos? NO (<i>x</i>) SÍ ()
NARRATIVA/S RELATADA/S: n^o 24

DATOS PERSONALES
Nombre y apellidos: <i>A. M. J. O.</i>
Edad: <i>34</i>
Capital: <i>Florianópolis</i>
DATOS ACADÉMICOS
Nivel estudiado: <i>B2</i>
Institución donde estudió: <i>Fisk</i>
Manual utilizado: <i>Español Avanzado (Fisk)</i>
¿Seguirá estudiando español? NO () SÍ (<i>x</i>)
¿Con qué objetivo estudia español? <i>Para ser profesora</i>
DATOS PROFESIONALES
Profesión: <i>estudiante y profesora de matemáticas</i>
Empresa o institución donde trabaja: <i>escuela municipal</i>
OTROS DATOS:
Lengua materna: <i>Portugués</i>
¿Tenía conocimientos de lengua española antes de estudiarla? NO (<i>x</i>) SÍ ()
¿Tuvo profesores nativos? NO (<i>x</i>) SÍ ()
NARRATIVA/S RELATADA/S: n^o 25

DATOS PERSONALES
Nombre y apellidos: <i>M. R. N. V.</i>
Edad: <i>20</i>
Capital: <i>Florianópolis</i>
DATOS ACADÉMICOS
Nivel estudiado: <i>B2</i>
Institución donde estudió: <i>UFSC</i>
Manual utilizado: <i>Destino Erasmus 2 y Nuevo Ven</i>
¿Seguirá estudiando español? NO () SÍ (<i>x</i>)
¿Con qué objetivo estudia español? <i>Para ser profesora</i>
DATOS PROFESIONALES
Profesión: <i>estudiante</i>
Empresa o institución donde trabaja:
OTROS DATOS:
Lengua materna: <i>Portugués</i>
¿Tenía conocimientos de lengua española antes de estudiarla? NO (<i>x</i>) SÍ ()
¿Tuvo profesores nativos? NO (<i>x</i>) SÍ ()
NARRATIVA/S RELATADA/S: n^o 26

DATOS PERSONALES
Nombre y apellidos: <i>A. L. T. G.</i>
Edad: <i>50</i>
Capital: <i>Florianópolis</i>
DATOS ACADÉMICOS
Nivel estudiado: <i>B2</i>
Institución donde estudió: <i>CCAA</i>
Manual utilizado: <i>¡Adelante! Más práctico</i>
¿Seguirá estudiando español? NO () SÍ (<i>x</i>)
¿Con qué objetivo estudia español? <i>Para ser profesora y hacer doctorado</i>
DATOS PROFESIONALES
Profesión: <i>profesora de ELE</i>
Empresa o institución donde trabaja: <i>colegios públicos</i>
OTROS DATOS:
Lengua materna: <i>Portugués</i>
¿Tenía conocimientos de lengua española antes de estudiarla? NO (<i>x</i>) SÍ ()
¿Tuvo profesores nativos? NO (<i>x</i>) SÍ ()
NARRATIVA/S RELATADA/S: n^o 27



UNIVERSIDAD DE SALAMANCA