

Nota aclaratoria:

El texto que se presenta a continuación es una versión reducida de la tesis original. La versión íntegra se ha protegido con el fin de llevar a cabo una publicación posterior de la misma a través de la universidad o de una editorial privada.

En la presente versión pueden consultarse el índice completo de la tesis doctoral, la relación de abreviaturas utilizadas y una introducción general en que se exponen brevemente los siguientes puntos de interés: a) Estado de la cuestión y planteamiento de hipótesis de trabajo; b) Resumen del estudio e investigación; c) Presentación de objetivos; d) Comentario de resultados; e) Anuncio de conclusiones.

**Marcadores Discursivos
Conversacionales:
Análisis de su uso en corpus orales y
aplicación didáctica en Español como
Lengua Extranjera**



Universidad de Salamanca

**Tesis doctoral
2015**

Realizada por:

Dña. Alazne Ciarra Tejada

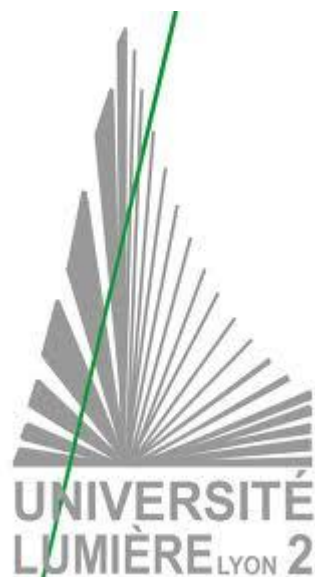
Dirigida por:

Dra. Dña. Noemí Domínguez García. Vº Bº

y Dra. Dña. Mercedes Marcos Sánchez. Vº Bº

Mención Internacional

Universidad Lumière Lyon 2
Facultad de Lenguas Románicas
Departamento de Mundos
Hispánico y Portugués (DMHIL)



ABREVIATURAS UTILIZADAS

A1: nivel de lengua *acceso*, usuario básico

A2: nivel de lengua *plataforma*, usuario básico

B1: nivel de lengua *umbral*, usuario independiente

B2: nivel de lengua *avanzado*, usuario independiente

C1: nivel de lengua *dominio operativo eficaz*, usuario competente

C2: nivel de lengua *maestría*, usuario competente

COCELE: corpus oral conversacional de español lengua extranjera

COGILA: corpus oral grupo de investigación de lingüística aplicada

DELE: diploma de español lengua extranjera

ELE: español lengua extranjera

Ex.: extranjero

IC: Instituto Cervantes

LE: lengua extranjera

LM: lengua materna

L2: segunda lengua

MCER: *Marco común europeo de referencia*, (2001)

MM.DD.CC.: marcadores discursivos conversacionales

Nt.: nativo

SMS: mensajes de texto a través de teléfono móvil

U.D.: unidad didáctica

ÍNDICE

<i>Présentation. Introduction et hypothèse</i>	19
INTRODUCCIÓN	27
CAPÍTULO 1. LA CONVERSACIÓN COMO GÉNERO DISCURSIVO	39
1.1. DEFINICIÓN Y DESCRIPCIÓN	39
1.2. ESTRUCTURA	43
1.2.1. Macroestructura: <i>apertura, cuerpo y cierre</i>	44
1.2.2. Microestructura: <i>unidades monologales y dialogales</i>	45
1.3. ASPECTOS RELEVANTES DE SU CARACTERIZACIÓN	47
1.3.1. Orden conversacional, turnos de habla, simultaneidad	47
1.3.2. Contexto, situación y marco	49
1.3.3. Registro	50
1.3.4. Elementos del discurso: marcadores conversacionales	51
1.3.5. Desarrollo secuencial y relatos conversacionales	53
1.4. TIPOLOGÍA DEL GÉNERO DISCURSIVO DE LA CONVERSACIÓN	54
1.4.1. Oral: la conversación presencial	54
1.4.2. Escrita: el <i>chat</i> y el correo electrónico personal o <i>e-mail</i>	57

CAPÍTULO 2. LOS MARCADORES DISCURSIVOS	
CONVERSACIONALES	65
2.1. DEFINICIÓN Y DESCRIPCIÓN	65
2.2. CLASIFICACIÓN DIRIGIDA A ELE	73
2.3. DIDÁCTICA EN ELE	82
2.3.1. Panorama general y necesidad de su enseñanza	82
2.3.2. Dificultades de su didáctica	85
2.3.3. Marco curricular	90
2.3.3.1. MCER (2001)	90
2.3.3.2. Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006)	95
2.3.4. Presencia en los manuales de ELE	98
CAPÍTULO 3. ESTUDIO DE LOS MARCADORES DISCURSIVOS	
CONVERSACIONALES	107
3.1. OBJETIVOS DEL ANÁLISIS	107
3.2. METODOLOGÍA PROCEDIMENTAL	107
3.3. CRITERIOS DE ANÁLISIS	108
3.3.1. Frecuencia de uso. Recursividad	108
3.3.2. Posición enunciativa. Plano sintáctico	120
3.3.3. Prosodia. Plano fónico	123
3.3.4. Combinaciones. Plano sintagmático	128
3.3.5. Polifuncionalidad. Plano pragmático	131

3.4. CORPORA DE REFERENCIA	133
3.4.1. Corpus nativo: Val. Es. Co.	133
3.4.2. Corpus extranjero: COCELE	135
3.4.2.1. Tratamiento del corpus: transliteración y leyenda .	137
3.4.2.2. Objetivos, aportación y conclusiones	138
3.4.3 Otros corpora nativos y no nativos	138
3.5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	141
3.6. REFLEXIONES SOBRE EL ESTUDIO	158

CAPÍTULO 4. APLICACIÓN DIDÁCTICA. LABORATORIO DE OBSERVACIÓN EN EL AULA 161

4.1. PILOTAJE DE EJERCICIOS EN LA UNIVERSIDAD LUMIÈRE DE LYON	161
4.1.1. Objetivos del proyecto	162
4.1.2. Procedimiento	162
4.1.3. Resultados y observaciones	178
4.2. APLICACIÓN DIDÁCTICA. CONCLUSIONES	184
4.3. TALLER DE CONVERSACIÓN	185
4.3.1. Materiales y ejercicios utilizados	185

CAPÍTULO 5. PROPUESTA DIDÁCTICA. MARCADORES DISCURSIVOS CONVERSACIONALES	189
5.1. ESTRUCTURA METODOLÓGICA Y EJERCICIOS	191
5.1.1. Bloque global	191
5.1.1.1. Tipología. Codificación y descodificación	192
5.1.1.2. <i>Input</i> lingüístico-pragmático	193
5.1.1.2.1. El corpus como <i>realia</i>	193
5.1.1.2.2. Otros recursos: teatro, publicidad, etc.	195
5.1.1.3. Organización en planos lingüísticos	197
5.1.2. Bloque modular	200
5.1.2.1. Diccionarios específicos de marcadores	200
5.1.2.2. Diccionarios de gestos españoles	202
5.1.2.3. Internet. <i>E-learning</i> y redes sociales	203
5.2. OBJETIVOS DE SU PEDAGOGÍA	205
5.3. CONTENIDOS. CLASIFICACIÓN DIRIGIDA A ELE	207
5.4. EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN	212
5.4.1. Producción libre, semidirigida y dirigida	212
5.4.2. El test inicial	216
5.4.3. El portfolio	216
5.4.4. La observación en el aula	218
5.4.5. Unidad Didáctica. El marcador <i>pues</i> (A1)	219

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES	229
<i>Résumé et conclusions finales.....</i>	<i>245</i>
BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	265
ANEXOS	295
I. Ejemplario de marcadores discursivos conversacionales	297
II. COCELE: <i>Corpus oral conversacional de español LE</i>	313
III. Corpus conversacional. Registro escrito:	
<i>chat, e-mail, foro, SMS</i>	<i>485</i>

INTRODUCCIÓN

En este estudio se analiza el uso de los marcadores discursivos interaccionales en conversaciones de español de hablantes nativos y extranjeros, con el fin de proponer una metodología para su enseñanza dirigida a estudiantes de español como lengua extranjera (ELE). Dicho análisis se ha llevado a cabo en dos momentos: en un primer momento, sobre un corpus oral conversacional de español de hablantes nativos¹ para observar cómo estos utilizan los marcadores en el proceso de interacción. De esta manera, ha sido posible determinar cuáles son los marcadores y formas más recurrentes, sus funciones más frecuentes y sus contextos de interacción principales. Seguidamente, el análisis se ha realizado igualmente sobre un corpus oral conversacional de español lengua extranjera (ELE) de niveles intermedio y superior (B1, B2, C1 y C2). Asimismo, se ha observado cómo usan dichas partículas los estudiantes de español y cuáles son, por tanto, las carencias y dificultades que los aprendices de ELE manifiestan en relación con su nivel de lengua y con la producción oral de los hablantes nativos.

Una vez realizado este análisis comparado del uso de los marcadores discursivos conversacionales por parte de hablantes nativos y no nativos de español, se propone la creación y desarrollo de un proyecto didáctico para la enseñanza y aprendizaje de dichas partículas discursivas en el marco de la enseñanza del español como lengua extranjera. La metodología propuesta, planteada sobre una base teórico-práctica, permite aproximar la producción e

¹ Principalmente se han utilizado dos corpora para el estudio del uso de los marcadores discursivos en el contexto conversacional. El corpus nativo de español es *Corpus de conversaciones coloquiales* (Grupo Val.Es.Co., 2002) y el corpus de hablantes extranjeros, *Corpus conversacional de español lengua extranjera*, COCELE, realizado por mí misma en 2010 y en proyecto de publicación. El primero cuenta con un total de 19 conversaciones coloquiales (prototípicas y periféricas); el segundo, con un compendio de 20 conversaciones (coloquiales) semi-dirigidas. Junto a estos corpora de español conversacional que han constituido la referencia de lengua oral sobre la que realizar nuestro estudio, se han consultado otros diferentes para completar información, comparar resultados de búsqueda y localizar ejemplos variados del uso de los marcadores discursivos. A este respecto, se ha recurrido al corpus multilingüe C-Oral ROM disponible en línea en el siguiente enlace: <http://www.llf.uam.es/ESP/Coralrom.html>; al corpus COGILA (Barros García, López García y Morales Cabezas, 2012); y, al corpus del español de Mark Davies disponible en <http://www.corpusdelespanol.org/>.

interpretación² de los marcadores discursivos de los estudiantes de español al uso nativo de una manera precisa, adecuada y graduada en cada nivel de aprendizaje. El estudio del uso de los marcadores discursivos conversacionales en los corpora orales ha facilitado, por tanto, la selección de estos elementos discursivos y su reclasificación nivelada y orientada a ELE.

La propuesta didáctica recoge, para su enseñanza, un conjunto de veinticinco marcadores discursivos conversacionales. Cada uno de ellos constituye una unidad de aprendizaje que presenta una descripción teórica de cada marcador y sus funciones, así como un conjunto de ejercicios³ y actividades que dirigen la enseñanza y aprendizaje de su uso. En dicha propuesta, se expone cómo identificar, conocer, utilizar y reflexionar sobre los diversos marcadores discursivos para usarlos e interpretarlos en el contexto conversacional de forma adecuada. Con ello, el aprendiz alcanza un dominio en el uso de los dichos marcadores que le permite saber cómo interactuar y relacionarse con el interlocutor, el mensaje y el contexto durante el proceso de la conversación (registro oral e interacción). El proyecto, finalmente, contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz de ELE.

Desde una perspectiva pedagógica y académica, se contempla, asimismo, el proceso de evaluación del aprendizaje de los marcadores discursivos conversacionales para el cual se plantean pruebas eficaces y adecuadas, así como se proponen criterios de calificación precisos para “medir” y cuantificar el conocimiento y grado adquiridos en cada nivel (inicial, intermedio y superior) respecto al uso e interpretación de los marcadores interaccionales en una conversación (oral).

² Según Boyero Rodríguez (2005: 29): La doble actividad de producción y reconocimiento instala las dos funciones de emisor y receptor, complicadas porque todo emisor es simultáneamente su propio receptor y todo receptor un emisor en potencia.

³ Los ejercicios se han testado en un acercamiento al aula de ELE a modo de taller de conversación en la universidad de Lyon entre enero y junio de 2012. Este pilotaje ha permitido una observación directa de la eficacia y utilidad de los ejercicios propuestos así como de si los alumnos de español, en los distintos niveles de lengua, identifican, conocen, usan, interpretan, comprenden y producen estos elementos durante su proceso de aprendizaje de ELE. ¿En qué sentido son diferentes “comprender” e “interpretar”?

En definitiva, el proyecto didáctico proporciona la elaboración de una herramienta útil y práctica tanto para el profesor como para el alumno de ELE y, asimismo, permite la reflexión sobre los siguientes puntos clave: a) la necesidad de abordar la enseñanza/aprendizaje de los marcadores discursivos conversacionales en ELE desde una perspectiva didáctico-pragmática específica: el contexto de la interacción conversacional (oral); b) la propuesta de una metodología real, eficaz y adecuada a ELE que selecciona y sistematiza dichos marcadores para su enseñanza teórica y práctica; c) la importancia de la figura del profesor en el aula como guía de dicho aprendizaje y de la evaluación; y, d) la efectividad de sumergir a los estudiantes en contextos conversacionales concretos a través de textos auténticos o *realia*⁴ (input lingüístico) de corpora orales conversacionales.

El presente trabajo se construye principalmente sobre una doble base científica interdisciplinar⁵: el Análisis del Discurso y la Enseñanza/Aprendizaje de Lenguas Extranjeras. Desde la década de los 60 del siglo XX, ambas especialidades han proporcionado avances importantes⁶ en el estudio de la

⁴ Un texto *realia* es aquel que se presenta sin modificaciones o adaptaciones. Resulta un material auténtico que permite al alumno recibir input lingüístico ya que el contacto con la lengua objeto de estudio es directo. Según el *Diccionario de Términos Clave de ELE* (Centro Virtual Cervantes, 1997-2013), el término *realia* redirige la consulta a la entrada *autenticidad* en la que se expone la siguiente explicación: *Se utiliza el concepto de autenticidad en el análisis y la descripción del discurso del aula y de los textos que incluyen los materiales didácticos. En un principio se interpretó como la fidelidad del lenguaje usado en el aula a los modelos de uso externos a ella; en particular, a la ausencia de alteraciones o manipulaciones, realizadas con fines didácticos, en los documentos textuales producidos fuera del aula y llevados a ella directamente o mediante los materiales publicados. Con el desarrollo de la disciplina del análisis del discurso, el aula se reconoce como un espacio social, y la clase como un evento comunicativo, junto a otros muchos de diverso tipo. En cuanto tales, espacio y evento se rigen por unas normas de interacción propias, derivadas de las particulares funciones que la lengua ejerce en ellos. Estas funciones ocasionan unos determinados usos lingüísticos y discursivos con características propias que no les restan autenticidad. (...)*

⁵ Bloomfield (1933, 1983 [1914]); Fries (1945); Firth (1957); Piaget (1957); Skinner (1957); Broadbent (1958); Chomsky (1965 y 1975); Chastain (1968); Fillmore (1963 y 1968); Hymes (1972); Wilkins (1972); Vygotsky (1973 [1934]); Canale y Swain (1981); Sánchez Pérez (1993); Pons Bordería (2005).

⁶ Los estudios actuales sobre el español coloquial, especialmente en lo concerniente al registro de la oralidad, han logrado según Narbona (2012: 5) “la superación de los límites teóricos y metodológicos de los paradigmas formal y funcional”.

Hasta la década de los 60 aproximadamente, la tradición gramatical había dejado en muchas ocasiones el texto oral y, en concreto la conversación, como una cuestión marginada incluso desvalorizada. La lengua modelo de corrección y prestigio, de norma o registro culto, en la Historia de la Gramática y la Lingüística ha sido, desde antiguo y, por excelencia, la lengua escrita, basada en el modelo literario principalmente. Dicho registro ha sido igualmente el

oralidad y la conversación aplicados a la adquisición y enseñanza de lenguas. En nuestro estudio, por un lado, el Análisis del Discurso proporciona una perspectiva lingüística exploratoria que facilita la observación de la naturaleza y características del discurso de la conversación (oral) y de los marcadores que se utilizan en ella. Por otro lado, la Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (Lingüística Aplicada), otorga a la investigación un enfoque pedagógico que aporta un conocimiento de carácter práctico para abordar el estudio de los marcadores discursivos conversacionales en ELE y, así, diseñar y elaborar nuestro proyecto didáctico para su enseñanza/aprendizaje y evaluación.

Es preciso señalar que el español es, a su vez, una lengua en auge en la actualidad sobre la que la investigación muestra un gran interés y avanza rápidamente. Cuenta hoy con más de 495 millones de hablantes⁷ lo cual le concede el segundo lugar como lengua materna (LM) más hablada en el mundo y el tercer lugar como segunda lengua (L2) e instrumento de comunicación internacional. El desarrollo del comercio mundial con países hispanohablantes, el turismo, y el gusto por la cultura española son motivos suficientes para que cada año aumente el número de estudiantes de esta lengua.

Diversos artículos se publican con frecuencia en revistas especializadas de investigación y/o enseñanza de ELE, como *Oralia*, *RedELE*, *Punto y coma*, etc., así como se realizan numerosos estudios específicos en centros de enseñanza de lenguas y/o universidades desde distintas disciplinas y perspectivas como el

referente lingüístico de la enseñanza y aprendizaje de LE. En consecuencia, los aspectos y elementos de la oralidad han sido desatendidos debido a la desconfianza e inestabilidad que dicho registro ha mostrado a los estudiosos: “la réaction de rejet et de méfiance qu’elles ont longtemps suscitée.” (Willems, 1998: 80).

Así, se podía observar, que los alumnos que estudiaban una LE con un método y un modelo de enseñanza estructuralista basados únicamente en la gramática y el texto escrito, métodos estructuralistas manifestaban dificultades en situaciones comunicativas reales. Sus conocimientos lingüísticos no les permitían desenvolverse con fluidez y propiedad en situaciones de interacción, como una conversación oral, por ejemplo, y, por tanto, su competencia comunicativa en este ámbito era muy reducida o nula.

Sobre el Estructuralismo lingüístico: Benveniste (1976); Ducrot (1975); Hjelmslev (1972); Jakobson (1963); Saussure (1945 [1916]); etc.).

⁷ Información consultada en la página web del Instituto Cervantes respecto al informe de 2012 (http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/i_cervantes/p01.htm).

Análisis del Discurso⁸, la Lingüística de Corpus⁹, la Pragmática¹⁰, las teorías de la Gramática de lo Oral¹¹, etc. A nivel comercial, las editoriales ofrecen variados materiales de ELE como ejercicios, diccionarios, glosarios, lecturas adaptadas a los niveles, guías lingüísticas de viaje, vocabularios, manuales, material multimedia, etc. Un repertorio muy amplio de recursos didácticos que se actualiza continuamente y que, en gran parte, se ofrece en red, por lo que su consulta es más accesible tanto para los profesores como para los alumnos.

Asimismo, la concreción y uniformidad en cuanto a los niveles de lengua y, en consecuencia, en la expedición de certificaciones (DELE A1/2, B1/2; C1/2) en la Unión Europea¹² es posible desde hace dos décadas aproximadamente, gracias al marco curricular recogido en el documento titulado *Marco Común Europeo de Referencia* (2001). En él se especifican y describen los objetivos, contenidos, competencias, etc. de la lengua así como también se homogeneizan y se gradúan seis niveles de formación agrupados en tres bloques de la siguiente manera:

Bloque A: Usuario básico

Nivel A1: *Acceso*

Nivel A2: *Plataforma*

Bloque B: Usuario independiente

Nivel B1: *Umbral*

Nivel B2: *Avanzado*

⁸ Véase, entre otros, Anscombe y Ducrot (1994 [1983]); Van Dijk (1980, 1997); Adam (1990, 1992); Beaugrande y Dressler (1997 [1981]).

⁹ Véase, entre otros, Briz y Val.Es.Co. (2002); Briz (2005); Aijmer (2009).

¹⁰ Véase, entre otros, Levinson (1983); Montolío (1998); Fuentes Rodríguez (2000); Détrie, Siblot y Vérine (2001); Escandell Vidal (2005); Otaola Olano (2006); Garric y Calas (2007); Portolés (2007).

¹¹ Véase, entre otros, Garfinkel (1967); Searle (1969); Austin (1975 [1962]); Sperber y Wilson (1986); Blakemore (1987, 2002), Grice (1991 [1975]); Clark (1993); Escandell Vidal y Leonetti (2004).

¹² En el Simposio Intergubernamental sobre idiomas que tuvo lugar en Suiza en 1991 pudo recogerse la siguiente reflexión que hace hincapié sobre la necesidad del aprendizaje de lenguas para crear y abrir lazos de comunicación entre los diferentes estados miembro de la Unión Europea: *Es necesaria una intensificación del aprendizaje y la enseñanza de idiomas en los países miembros, en aras de una mayor movilidad, una comunicación internacional más eficaz combinada con el respeto por la identidad y la diversidad cultural, un mejor acceso a la información, una interacción personal más intensa, una mejora de las relaciones de trabajo y un entendimiento mutuo más profundo.*

Bloque C: Usuario competente

Nivel C1: *Dominio operativo eficaz*

Nivel C2: *Maestría*

Dicho marco curricular es una referencia indispensable para cualquier estudio sobre el aprendizaje y enseñanza de lenguas, y es sumamente valioso en nuestro trabajo, principalmente porque introduce y hace hincapié en dos ideas clave para nuestra investigación en ELE: por un lado, presenta la *competencia comunicativa* como objetivo global y final del aprendizaje de una lengua extranjera (LE) o segunda lengua (L2) y, por otro, subraya la *interacción* como una de las destrezas comunicativas imprescindibles para alcanzar dicha competencia comunicativa.

Concretamente, en el apartado 2.1.2 del *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER, 2001: 13-14) se describe el concepto de competencia comunicativa como un conjunto de subcompetencias lingüísticas, sociales y pragmáticas:

Se puede considerar que la competencia comunicativa comprende varios componentes: **el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático**. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades. Las **competencias lingüísticas** incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones. (...)

Las **competencias sociolingüísticas** se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Mediante su sensibilidad a las convenciones sociales (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad), el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia.

Las **competencias pragmáticas** tienen que ver con 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. También tiene que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia. Respecto a este componente, incluso más que en

el caso del componente lingüístico, apenas es necesario resaltar el gran impacto que ejercen las interacciones y los entornos culturales en el que se desarrollan las mencionadas capacidades. (...)

Es interesante, por tanto, subrayar el hecho de que la competencia comunicativa comprende tres planos o categorías de conocimiento: uno referente a los elementos de la lengua (recurso e instrumento lingüístico), otro a los sociales (comunicación y relación) y el último, pragmático (interacción y contexto), es decir, relativo a los elementos no lingüísticos, los de características funcionales, los géneros discursivos y la adecuación a la situación comunicativa. Es esta última, la (sub)competencia pragmática, la que resulta de mayor relevancia para nuestro estudio sobre los marcadores discursivos conversacionales, ya que estos elementos discursivos son protagonistas del proceso interaccional y, por tanto, del contexto y proceso de la conversación. Para alcanzar un nivel apto en L2 y/o LE de la competencia pragmática y desarrollar adecuadamente la interacción conversacional, será preciso dominar el uso y función de dichos elementos así como la tipología y características del género discursivo de la conversación, ya sea esta desarrollada en un registro oral o escrito.

A este respecto, en el capítulo 4.4.3. *Actividades y estrategias de interacción*, 4.4.3.1. *Actividades de interacción oral* del MCER se señalan algunas actividades de interacción para el registro oral, como por ejemplo, el intercambio de turnos de habla durante la conversación, o la apertura y cierre de la misma, etc. para los que es necesario conocer, dominar y utilizar los marcadores discursivos conversacionales adecuados de manera apropiada en el contexto dado: En las actividades de **interacción oral**, el usuario de la lengua actúa de forma alterna como hablante y oyente con uno o con más interlocutores para construir, conjuntamente, una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación.

Las estrategias de comprensión y de expresión se emplean constantemente durante la interacción. Hay también tipos de estrategias cognitivas y de colaboración (también llamadas estrategias del discurso y estrategias de cooperación), que suponen controlar la colaboración y la interacción en acciones tales como tomar el turno de palabra y cederlo, formular el tema y establecer un enfoque, proponer y evaluar las soluciones, recapitular y resumir lo dicho y mediar en un conflicto.

Estos son algunos ejemplos de actividades de interacción: - transacciones; conversación casual; - discusión informal; - discusión

formal; - debate; - entrevista; negociación; - planificación conjunta; - cooperación práctica centrada en los objetivos; - etcétera.

Si este marco es general para las lenguas europeas, en el ámbito de ELE, contamos con un marco curricular específico: *El Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) que, de forma coordinada y coherente con el MCER, marca pautas y contenidos de manera más específica para la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera y la certificación DELE (Diploma de Español Lengua Extranjera).

La importancia de este documento curricular del Instituto Cervantes para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas y, concretamente, del español reside en su acertada, urgente, útil y precisa tarea: “Constituyó un hito importante en la enseñanza de las lenguas modernas porque presentaba, por primera vez, la descripción completa de un idioma orientada a los estudiantes y a los profesionales de la enseñanza.” (Instituto Cervantes, 2006: 7).

Expone, por una parte, un repertorio coherente, detallado y nivelado de los contenidos de enseñanza y aprendizaje de la lengua española (LE) que sirve como modelo para diseñar la metodología y programación de ELE con el fin de desarrollar todas y cada una de las subcompetencias comunicativas. Por otra parte, facilita el procedimiento de evaluación ya que los descriptores específicos y graduados permiten detectar y/o ubicar a un alumno en su proceso de adquisición: qué es capaz de producir y comprender, cuáles son los conocimientos que ha superado y cuáles suponen todavía un reto de aprendizaje.

Asimismo, este currículo “constituye un modelo para otras lenguas” y “servirá para unificar los niveles en la enseñanza de la lengua en las distintas instancias y organizaciones” (Instituto Cervantes, 2006: 8). Resulta, entonces, imprescindible recurrir a él como ejemplo y guía para nuestro trabajo didáctico sobre los marcadores discursivos conversacionales.

Sin embargo, es importante destacar que en el programa de la obra no se aprecia una referencia directa a los marcadores discursivos (conversacionales) incluida dentro de las categorías gramaticales, como sí aparece respecto al

nombre, adjetivo, etc. o la oración simple o compuesta. No obstante, sí aparecen, de manera insertada e integrada, el uso y funciones de los marcadores discursivos en los siguientes apartados: 5. FUNCIONES; 6. TÁCTICAS Y ESTRATEGIAS PRAGMÁTICAS; 7. GÉNEROS DISCURSIVOS Y PRODUCTOS TEXTUALES; 11. SABERES Y COMPORTAMIENTOS SOCIOCULTURALES; 12. HABILIDADES Y ACTITUDES INTERCULTURALES.

Por ejemplo, en el apartado 6. TÁCTICAS Y ESTRATEGIAS PRAGMÁTICAS se recogen los “recursos que están a disposición del alumno y las estrategias que puede activar para usar la lengua de forma efectiva y eficaz en contexto.” (tomo 1: 252). En este caso, desde el nivel inicial se contempla el uso de algunos marcadores concretos como los controladores de contacto: *¿no?; ¿eh?; oye/oiga; mira/mire...* (tomo 1: 259) en el nivel inicial A1 y A2. Para el nivel intermedio (B1 y B2), se contempla un repertorio más variado de marcadores discursivos de control de contacto como *¿sabes?* y las formas voseantes como *¿sabés?* (tomo 2: 289). En el nivel superior no aparecen los controladores de contacto, sin embargo, se incluyen, por ejemplo, operadores discursivos de refuerzo conclusivo: *y ya está; y punto; y se acabó...* (tomo 3: 270).

En definitiva, puede verse que el *Plan Curricular* no supone, por tanto, un marco definitivo que concrete escrupulosamente qué marcadores discursivos del español deben enseñarse y en qué nivel exactamente. No obstante, la información que aporta es muy valiosa porque ayuda en gran medida a establecer criterios para realizar nuestra propia selección, clasificación y nivelación de los marcadores discursivos conversacionales, así como a orientar nuestra programación y propuesta didáctica de los mismos.

Podemos decir que, con ambos marcos curriculares, el trabajo y esfuerzo realizados hasta ahora por especificar y organizar los contenidos y objetivos de ELE es enorme. Y, más aún, el de precisar aquello en torno a la interacción, el registro oral y al contexto conversacional. Sin embargo, la cuestión de los marcadores discursivos conversacionales es uno de los aspectos que queda por mejorar y profundizar en la investigación de la enseñanza/aprendizaje de ELE. En este aspecto, nuestro trabajo pretende avanzar un paso adelante.

El proyecto de enseñar los marcadores discursivos conversacionales en los distintos niveles de ELE permite ofrecer a los alumnos el conocimiento de un conjunto de elementos lingüísticos y discursivos y, asimismo, de estrategias comunicativas que desarrollan la capacidad de interacción y que suponen la clave del discurso conversacional. En la actualidad, los alumnos no dominan un repertorio suficiente de marcadores discursivos conversacionales, desconocen el uso de estos elementos y siguen manifestando temores, inseguridades y carencias en las destrezas de producción y comprensión orales que les impiden alcanzar un nivel de competencia comunicativa adecuado. Cuántas veces hemos oído a un alumno decir que no es capaz de hablar o seguir una conversación cotidiana con normalidad en una lengua extranjera a pesar de que dedicó años al aprendizaje de la misma.

¿Esto significa que los alumnos solo pueden aprender a hablar o interactuar en una LE en un contexto nativo? ¿Acaso el aula de LE presenta limitaciones tales que impiden el aprendizaje de la interacción? ¿La metodología con la que contamos hoy en día sigue presentando carencias o errores pedagógicos? Si es así, necesitamos precisar cuáles son, por qué suceden y cómo podemos mejorarlos.

A nuestro parecer, no es esencial que un alumno viaje al país de la lengua que estudia para aprenderlo. El aula es suficiente para aprender y alcanzar un nivel de lengua adecuado, ya sea inicial, intermedio o superior, si bien el aporte socio-cultural y el enriquecimiento del que un alumno disfruta durante un aprendizaje en inmersión directa con la lengua y cultura que estudia es innegable. Supone una oportunidad magnífica para el proceso de aprendizaje ya que el estudiante se “sumerge” en una interacción ininterrumpida con el contexto y los hablantes nativos. Sin embargo, no es imprescindible. Un estudiante puede perfectamente lograr en el aula un nivel adecuado de competencia discursiva oral en LE, incluso el de un nivel superior. Pero es necesario, entonces, prestar atención al desarrollo de la competencia comunicativa tanto de manera global como de manera específica, centrándose en los aspectos de pragmática y de interacción. Es necesario, asimismo, diseñar una metodología apropiada y un programa variado y completo de enseñanza de los elementos lingüísticos

pertinentes para armar las capacidades del alumno con las estrategias y herramientas comunicativas adecuadas para alcanzar un nivel eficaz y competente de la LE.

En definitiva, hay que enseñar a hablar, a conversar, a interactuar en la lengua objeto al igual que se enseña a escribir, leer o conjugar verbos. Esta idea ya comenzó a estar presente con la llegada, a partir de la década de los 60, de los enfoques metodológicos '*nocio-funcional*', '*comunicativo*' y '*por tareas*' que permitieron que la enseñanza/aprendizaje de LE tomara un nuevo rumbo hacia una nueva búsqueda focalizada en el uso de la lengua, la actividad de hablar, la situación comunicativa y el contexto conversacional. Sin duda, estos enfoques supusieron un gran paso adelante pero no suficiente. Los alumnos siguen presentando dificultades de producción oral y los profesores en su metodología. A día de hoy, el desarrollo de las clases de expresión oral continúa siendo un punto de conflicto en la programación de LE. Las clases de expresión oral o conversación suelen suponer espacios de tiempo o sesiones de trabajo en que se proponen temas diversos en torno a una cuestión de debate para que el alumno ponga en práctica oralmente las herramientas que ha aprendido en otras clases de gramática, audición, cultura, fonética o lengua escrita. Los contenidos lingüísticos, si son concretados, se reducen a listados de palabras, repertorios de expresiones, etc. que en la mayoría de casos se entregan descontextualizados al alumno; a menudo, se cuenta con la propia experiencia y habilidad del profesor, que facilita y guía más o menos la producción oral en la clase según sus habilidades docentes.

Es decir, hay un intento de dar importancia y protagonismo al hecho de la comunicación oral y la conversación pero sigue habiendo una carencia de estructuración y, en definitiva, de programación de la misma. Podemos concluir, a partir de todo ello, que lo concerniente a la oralidad y, concretamente, la conversación como género discursivo continúa careciendo de pautas concretas de enseñanza y aprendizaje frente a otras destrezas, como la gramatical, la escrita, fonética, etc. mucho mejor descritas y delimitadas. Es cierto que los avances en

los enfoques teóricos y los estudios¹³ realizados sobre la oralidad y la conversación han declarado un importante interés por considerar lo oral como un registro independiente del escrito y a su mismo nivel. El texto oral es, pues, un género discursivo de naturaleza propia, con características y propiedades específicas que deben y merecen analizarse, estudiarse y comprenderse. Asimismo, en el campo de su enseñanza/aprendizaje, necesita propuestas metodológicas pautadas y concretas.

A este respecto, la propuesta didáctica que se presenta en este estudio procura aportar una mejora en la enseñanza y aprendizaje de la conversación¹⁴ oral en ELE centrándose en el dominio de los marcadores discursivos conversacionales. Asimismo, este proyecto suscita nuevos estudios futuros en el campo de investigación de los marcadores discursivos, por ejemplo, su análisis en las distintas variedades del español de Hispanoamérica.

¹³ Véanse: Balanche- Benveniste (1998); Barros García (1993); Berenguer (1994); Briz (1998, 2000); Brinton (1996); Cortés y Bañón (1997); Cosnier y Kerbrat-Orecchioni (1987); López Serena (2010); Moreno Fernández (2002); etc.

¹⁴ El campo de la conversación (oral) es muy extenso y complejo. Abordar todos los aspectos de este discurso y su registro oral supondría un trabajo demasiado ambicioso y desmesurado en una única tesis doctoral. Es por eso por lo que la propuesta didáctica atiende únicamente al uso y dominio de los marcadores discursivos conversacionales en la conversación (oral-coloquial). Se ha elegido este conjunto de elementos discursivos por un doble motivo: de una parte, dichos marcadores constituyen una parte esencial que caracteriza el discurso oral conversacional y, de otra, los marcadores permiten orientar tanto la construcción del discurso en sí mismo, como las relaciones interaccionales entre los interlocutores durante una conversación y de estos para con el discurso. En definitiva, constituyen una pieza clave y esencial de dicho discurso. La rentabilidad de estas partículas es, sin duda, enorme e indiscutible ya que se trata de elementos polifuncionales, muy frecuentes en la conversación y necesarios para procesar las inferencias del mensaje en la interacción.

Sin embargo, la naturaleza compleja del discurso de la conversación supone una primera dificultad en el estudio de estos elementos. Su estructura no es fija ni concreta *a priori*. Se construye a medida que se va creando. Los interlocutores eligen en el momento de producción los elementos lingüísticos que creen más adecuados a la situación para comunicarse y dan “pistas” a través de distintos mecanismos como los marcadores o los gestos (paralenguaje) para desarrollar la estructura y contenido de la conversación. Es un texto, puede decirse, absolutamente “vivo” que se transforma continuamente y que es potencialmente cambiante en cada intervención, en cada secuencia. Puede distinguirse en ella *grosso modo* una macroestructura (externa): saludo, cuerpo y despedida. Y una microestructura (interna) donde aparecen diferentes actividades lingüísticas que pueden variar y permiten: introducir un tema, reformular, vacilar, intentar cambiar la actitud del interlocutor, etc.